

ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Mother Tongue Education

ISSN: 2147-6020

Nisan / April
Cilt / Volume: 13
Sayı / Issue: 2

2025



Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
ADED – JOMTE
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020

2025 Bahar, Cilt:13 Sayı:2
2025 Spring, Volume:13 Issue:2

Baş Editör
Editor in Chief
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Editörler
Editors
Prof. Dr. Bayram BAŞ
Prof. Dr. Bilginer ONAN
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM
Dr. Öğr. Üyesi Osman TURHAN

Editör Yardımcısı
Assistant Editor
Arş. Gör. Günçe GÜNDOĞDU

İngilizce Dil Editörü
English Language Editor
Doç. Dr. Filiz METE
Öğr. Edibe YILMAZ

Indexed in,



Dergimiz Tübitak Ulakbim (TR DİZİN), Education Full Text (H. W. Wilson) (EBSCO), Education Research Complete (EBSCO), Education Source Ultimate (EBSCO), Education Source, (EBSCO), Modern Language Association (MLA), ERIHPLUS ve Directory of Open Access Journals (DOAJ) tarafından dizinlenmektedir.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
ADED – JOMTE
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020

2025 Bahar, Cilt:13 Sayı:2 / 2025 Spring, Volume:13 Issue:2

Yayın Danışma Kurulu
Editorial Advisory Board

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Celal DEMİR	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Duygu UÇGUN	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bir Kuruma Bağlı Değildir
Prof. Dr. Gökhan ARI	Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Halit KARATAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Musa ÇİFCİ	Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Kadir Vefa TEZEL	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
ADED – JOMTE
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020

2025 Bahar, Cilt:13 Sayı:2 / 2025 Spring, Volume:13 Issue:2

Bu Sayının Hakemleri
Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Ahmet BALCI
Prof. Dr. Bayram BAŞ
Prof. Dr. Canan ASLAN
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN
Prof. Dr. Erol DURAN
Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM
Prof. Dr. Salim PİLAV
Prof. Dr. Ülker ŞEN
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN
Doç. Dr. Ahmet DEMİREL
Doç. Dr. Arzu ÇEVİK
Doç. Dr. Bahadır GÜLDEN
Doç. Dr. Bircan EYÜP
Doç. Dr. Didem ÇETİN
Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK
Doç. Dr. Hasan Basri KANSIZOĞLU
Doç. Dr. Nigar İPEK EĞİLMEZ
Doç. Dr. Osman ASLAN
Doç. Dr. Osman Kürşat YORGANCI
Doç. Dr. Ozan İPEK
Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL
Doç. Dr. Serdar ODACI
Doç. Dr. Tuncay TÜRK BEN
Dr. Öğr. Üyesi Aliye İlkay YEMENİCİ
Dr. Öğr. Üyesi Fidan GEÇİCİ
Dr. Fatma KARACA TURHAN
Dr. Hamdi KARAMAN

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Araştırma Makalesi
Research Paper

A Turkish Word Frequency Tool: LexiTR Frequency <i>Türkçe Sözcük Sıklığı Aracı: LexiTR Sıklık Aracı</i> Taner SEZER, Özay KARADAĞ	266-276
İlkokul Öğrencilerinin Peritekstual Okuma ile Soru Sormaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Investigation of the Relationship between Peritextual Reading and Question Asking Attitudes of Primary School Students</i> Hüseyin ÇEVİK	277-295
Çocukların Okuma Hakkına İlişkin Algıları Ölçeği (ÇOH): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <i>Scale for Children's Perceptions of the Right to Read (ÇOH): Validity and Reliability</i> Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, İbrahim Halil YURDAKAL, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL	296-314
İyi Bir Okuma Becerisi İçin Önemli Bir Bileşen: Yazım/İmla Bilgisi <i>An Essential Component for Good Reading Skill: Spelling</i> Tuğçe KAŞCI, Kasım YILDIRIM, Seçkin GÖK	315-333
Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Kinestetik Öğrenme Stili Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri <i>Teachers' and Students' Opinions on The Use of Kinesthetic Learning Style in Distance Education Turkish Language Lessons</i> Mervenur YARLI, Filiz METE	334-355
Türkçe Eğitiminde Yapay Zekâ Kullanımı: Türkçe Eğitimcileri Yapay Zekâ Hakkında Ne Düşünüyor? <i>The Use of Artificial Intelligence in Turkish Language Education: What Do Turkish Language Educators Think About AI?</i> Efecan KARAGÖL, Dilek YILDIRIM	356-374
Metin Türlerinin Öğretiminde Karşılaştırma Köprüsü Uygulamasının Etkisi <i>The Effect of Comparison Bridge Application in Teaching Text Types</i> Şeyma Sultan GÜLEÇ, Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL	375-390

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Plickers ile 7. Sınıf Öğrencilerine Atasözü ve Deyim Öğretimi <i>Teaching Proverbs and Idioms to 7th Grade Students with Plickers</i> Burhan ÖZÇELİK, Hüseyin ÖZÇAKMAK	391-410
8. Sınıf Öğrencilerinin Anlatı Metinlerine Yönelik Algılanan Zorluk Düzeyleri <i>8th Grade Students' Perceived Difficulty Levels of Narrative Texts</i> Hacer TEKERCİOĞLU, Kemalettin DENİZ	411-430
Ana Dili Olarak Türkçe Konuşma Becerisinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Tezlere Dayalı Bir Meta-Sentez Araştırması <i>Challenges Encountered in Teaching Turkish Speaking Skills as a Mother Tongue: A Meta-Synthesis Research Based on Theses</i> İzzet ŞEREF, Özlem UZMAN KAYA	431-450
Blogla Yazma Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine ve Yazma Tutumlarına Etkisi <i>The Effect of Blogging Activities on the Creative Writing Skills and Writing Attitudes of Primary School 4th Graders</i> Galip Çağatay GAYA, Mehmet ÖZENÇ	451-470
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Yapılarının İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları: İşlevsel Dil Bilgisi Öğretimi Bağlamında Bir İnceleme <i>Pre-Service Turkish Language Teachers' Insights into the Functional Contributions of Language Structures: An Examination in the Context of Teaching Functional Grammar</i> Ali Ferhat ÖMEROĞLU	471-487
Türkçe Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretimine Yönelik Mesleki Bilgi ve Uygulamaları <i>Turkish Language Teachers' Professional Knowledge and Practices Regarding Comprehension Instruction</i> Pınar KANIK UYSAL	488-510



A Turkish Word Frequency Tool: LexiTR Frequency *

Taner SEZER**
Özay KARADAĞ***

Abstract

Word frequency is a fundamental concept in linguistics, computational linguistics, natural language processing (NLP) and language education. Word frequency plays a critical role in understanding the characteristics and usage patterns of a word. This study introduces the "Turkish Word Frequency Tool" (TWFT), developed as part of the LexiTR Project, along with its features. TWFT is based on a balanced corpus consisting of over 193 million words from four distinct text types: academic, social media, fictional, and informative texts. TWFT serves a scalable online platform that provides researchers with the ability to examine word usage trends across different text types. It enables comprehensive analyses through real-time querying, graphical data representation, and both raw and normalized frequency values. Additionally, it provides API support, presenting word frequency information in a structured format. By filling a significant gap in the existing literature, TWFT aims to establish a consistent, transparent, and comprehensive foundation for linguistic research and natural language processing applications.

Keywords: Frequency, lexicon, tokenization, TS Tokenizer, LexiTR

Türkçe Sözcük Sıklığı Aracı: LexiTR Sıklık Aracı

Öz

Sözcük sıklığı, dilbilim, bilişimsel dilbilim, doğal dil işleme (NLP) ve dil eğitimi alanlarında temel bir kavramdır. Sözcük sıklığı bir sözcüğün özelliklerini ve kullanım eğilimlerini anlamada kritik bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada, LexiTR Projesi kapsamında geliştirilen "Türkçe Sözcük Sıklığı Aracı (TSSA)" ve özellikleri tanıtılmaktadır. TSSA, akademik, sosyal medya, kurgusal ve bilgilendirici metinler olmak üzere dört farklı türden oluşan 193 milyondan fazla sözcük içeren dengeli bir derleme dayanmaktadır. TSSA, araştırmacılara farklı metin türleri arasında sözcük kullanım eğilimlerini inceleme olanağı sunan, gerçek zamanlı sorgulama, grafiksel veri gösterimi, ham ve normalize edilmiş sıklık değerleri ile kapsamlı analiz imkânı sağlayan ölçeklenebilir bir çevrimiçi platformdur. Ayrıca, sağladığı API desteği ile sözcüğe ilişkin sıklık bilgilerini yapılandırılmış bir formatta sunmaktadır. Mevcut literatürdeki önemli bir boşluğu dolduran TSSA dilbilim araştırmaları ile doğal dil işleme uygulamaları için tutarlı, şeffaf ve kapsamlı bir temel oluşturmayı hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sıklık, sözcük listesi, birimlendirme, TS Tokenizer, LexiTR

* TS Tokenizer was developed by Taner Sezer as part of his PhD research at Hacettepe University under the supervision of Prof. Dr. Özay Karadağ. <https://lexitr.tscorpus.com>

** Öğr. Gör., Mersin Üniversitesi, TTO Ofisi, Mersin, tanersezerr@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-7328-7650

*** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, ozaykaradag@hacettepe.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-4596-1203

Introduction

A Missing Tool for Turkish

This study introduces the Turkish Word Frequency Tool (TWFT), a set of lexical tools for Turkish based on a 193-million-word corpus across four genres, developed as a part of the LexiTR project. The tool presents an online query interface with options and presents both raw and relative values over four genres with graphics.

Frequency is a fundamental concept in linguistics, computational linguistics, natural language processing (NLP), and education. The word frequency studies have implications on language teaching, learning and linguistic research. Understanding the most frequent words enables educators to develop effective learning resources, shape curriculum design, create language proficiency tests and conduct research on language acquisition processes. Sinclair (1991) highlights the importance of word frequency saying “anyone studying a text is likely to need to know how often each different word form occurs in it”.

Linguists consider frequency as a multi-dimensional phenomena. The “raw frequency” simply counts the number of instances of a linguistic form that occur in a given body of text(s) or corpus (Leech, 2011). It is determined by counting the occurrences of a word within a given text (Popescu et al., 2009). “Relative” or “normalized frequency” counts occurrences of a linguistic form relative to some reference value such as per/million words (Schützler, 2023).

Word frequency analysis has been a subject of interest for decades for researchers seeking to understand the distribution of words in languages, identify patterns and following trends in society or evolving culture — whether contemporary or in a specific period of history.

Thorndike’s “Word Book of 10,000 words”, published in 1921, is generally referred to as a pioneering study about word frequency (Soliman & Familiar, 2024). This book provides a list of words along with their frequencies, aiming to help teachers select vocabulary for instruction. The very first samples of frequency lists, like Thorndike’s, were, of course, printed in hard copy. In 1967, Kucera and Francis marked a milestone with their pioneering study, titled “Computational analysis of present-day American English”, which is also called the foundation of modern corpus linguistics (Xu, 2022).

Frequency Studies in Turkish

The literature reports two major studies for Turkish frequency, first by İlyas Göz (2003), covering over 975 thousand words and second by Gökhan Ölker (2011), covering over 929 thousand words (Baş, 2011; Çal, 2015; Çınar and İnce, 2015), focusing on general language in use. For specific domains in language, such as text books (Arslan ve Bay, 2023), books of a specific author (Evler and Aksoy, 2024), a periodical (Gürler and Yıldız, 2024), and students at a specific level (Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005), a great number of studies have been conducted. However, the literature lacks a unified, large-scale corpus that integrates these datasets for real-time analysis and interactive querying. While two notable efforts, the *Turkish Electronic Living Lexicon* (TELL) (İnkelaş et al., 2000) and *LexiTürk* (Başaran, 2022), claim to offer online and interactive resources, neither of these tools was accessible at the time of this research.

A Turkish Word Frequency Tool

The Internet has revolutionized the way we interact with data. Data shifted from static, printed materials to dynamic, real-time accessible sources. Printed data, a standard medium for reference and research once, is now outdated due to its limitations in accessibility, searchability and adaptability. For researchers seeking linguistic insights, educators designing curricula or even developers building applications, the ability to query, filter, and visualize data in real time has become an essential requirement. This shift is the main motivation behind TWFT.

Another motive is about the size and coverage of the data presented in the existing studies. Most studies report data sizes that barely approach or slightly exceed one million words, restricting the scope of frequency analyses—especially for a morphologically rich language like Turkish. Turkish is an agglutinative language which allows for the creation of a vast number of inflected and derived word forms. A morphological parser developed by Hankamer highlights this productivity and for a single verb

the parser generated over 1.8 million possible valid forms when instructed to generate all possible forms (Hankamer, 1989). Given this complexity, a word frequency tool that only allows queries for the base form might not be sufficient for Turkish, as it would fail to capture the full range of information encoded in different word forms, potentially limiting its usefulness for linguistic research, language learning, and other applications.

This vast morphological productivity is also reflected in existing Turkish NLP resources. For instance, the word list within the Turkish NLP tool Zemberek (Akin and Akin, 2007) includes over 1.2 million unique forms, while the TS Corpus Word List (Sezer, 2021) contains more than 3.2 million. However, beyond sheer numbers, the true significance of data size lies in the diversity of word forms themselves. Each form encodes specific linguistic information and interacts dynamically within different syntactic and semantic contexts. This underlines the need for a word frequency tool capable of capturing not only base forms but also their inflected and derived counterparts, ensuring a more comprehensive and nuanced understanding of Turkish word usage.

And the last motive is using the same data (*corpus*) for multiple lexical tools. The LexiTR project is designed to provide a set of linguistic tools for Turkish that relies on large-scale and balanced corpus. Instead of creating isolated datasets for each tool, LexiTR stands on the same data and integrates the tools, allowing for more efficient data management and cross-referencing. This is expected to supply consistency among tools and useability across different applications.

LexiTR Corpus

The LexiTR Corpus* is structured to provide a balanced and representative dataset for Turkish language research, by presenting a selection of texts from four distinct genres: (i) Academic, (ii) Social Media, (iii) Fictional, and (iv) Informative. Each genre has been chosen to capture different linguistic registers and usage patterns, ensuring a broad and reliable lexical database.

LexiTR offers a relatively big corpus, over 193 million words. Table 1 presents the distribution of data by genres and word counts.

Table 1.

Distribution of Genre in LexiTR Corpus and their Representation Rates

	Percentage in Total	Word Count
Academic	7.94%	15.365.389
Social Media	19.87%	38.461.199
Fictional	25.78%	49.908.578
Informative	46.41%	89.835.094
Total	100%	193.570.260

Academic texts provide insights of formal and technical language. Social media captures informal, evolving, and spoken-like discourse. Fictional texts include creative, literary, and conversational elements such as novels and stories. Informative sources reflect neutral, general-purpose, and widely used language such as news, columns and Wikipedia. This diversity ensures a comprehensive representation of modern Turkish usage across multiple contexts.

Frequency Tool User Interface

The frequency tool offers a user-friendly web interface, enabling researchers, educators, and language learners to explore word frequency data in both raw and normalized formats. Users can perform two types of queries. “Starts With” query type performs a search that returns all the words starting with the given character string. For example, if the query word is “kapi”, kapı, kapılar, kapısı, etc. are fetched. “As Is” query returns only the result that matches exactly with the given query word. Figure 1 presents the query interface.

* Creation of the LexiTR corpus will be presented in detail in another paper.

Figure 1. Word Frequency Tool Query Interface

Users type a query word and click the 'Get Frequency' button to search. A control function checks for a given string. The function controls if the string is given, if the given string is composed of two or more characters and if the string has white-space character. If one of these three conditions is not met, a warning, given in Figure 2, shows up at the screen.

Figure 2. Warning Screen

At the top of the result screen, “the query word” and “the query type” are presented. The top bar is followed by the result table. Result table has a built-in search and sort mechanism. Sorting can be triggered by a single click on the column header. Search function runs as user types in.

Results are presented within an 11-column-interactive table. The first column presents the matching word and is followed by genre distributions. For each genre both the “raw frequency” and “relative frequency” values are presented. The relative value is calculated over per/million words. If a word has less than 5 occurrences in a genre, per/million value is not calculated, therefore it is shown as 0.

On the top left corner a dropdown menu acts as a selector to set the number of results that will be presented in the table. The default value is set to 25 results.

Last two columns are, respectively, the total matches and the button that triggers the “Frequency Distribution Graph”. A sample results screen for the word “kapi” is presented in Figure 3.

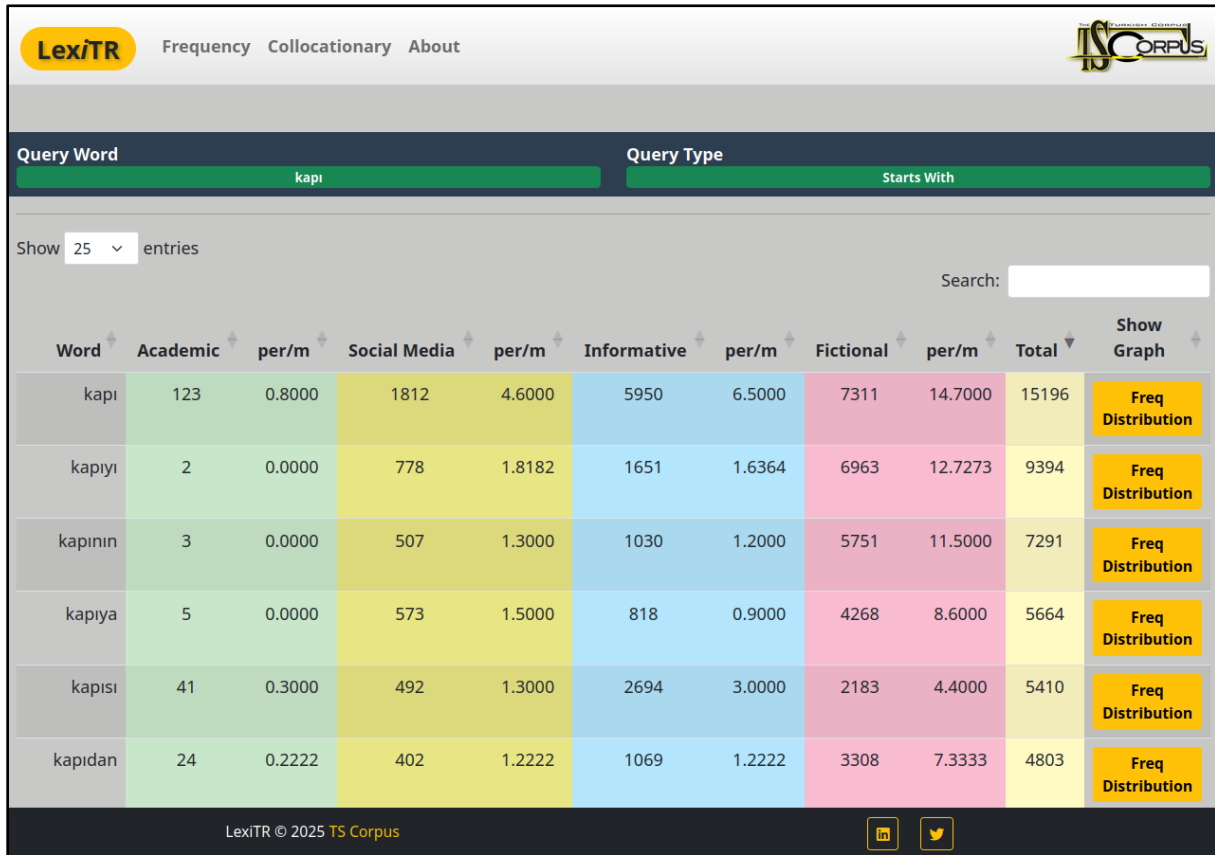


Figure 3. Results Screen

The forms presented in the table like “kapiyi”, “kapının”, “kapiya”, “kapısı” are also featuring the frequency of morphological suffixes for the target word. This feature presents interesting results. For instance, for the word “masa”, the most frequent form is not the base form but “masaya”.

- For each genre a unique color is used for clear distinction. The same color code is also used in distribution graphics.
- At the end of the table the result counter and the pagination buttons are located. Result counter presents the total number of rows (matching results) and it is updated when a search is performed via the search field.
- A polar area graph is generated for each result upon request. Figure 4 presents a sample graph for the word “masaya”.

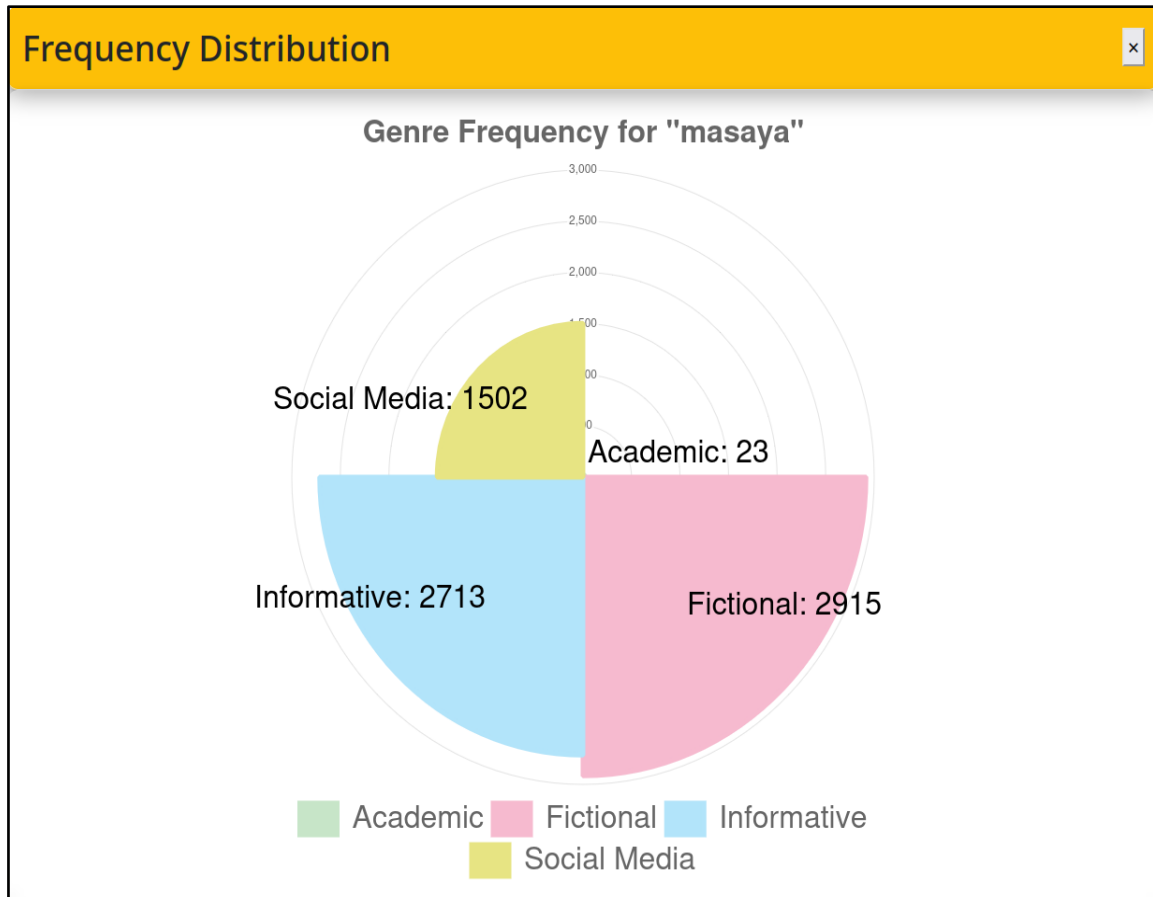


Figure 4. Polar Area Graph For "masaya"

The API Layer

As mentioned above, nowadays dynamic and real-time results are the main expectation for many researchers. Therefore, we have built an API (*Application Programming Interface*) layer that responds in JSON to the word frequency tool. An API is an interface for programming languages that responds in a structured format, which then could be implemented into other pipelines following the intentions of the programmers. The requests could be sent over a browser or over a programming language.

The API layer* gets two parameters, (i) the query word and (ii) query type then responds to the request in JSON format. The API presents data in a structured way, making it easier for users to analyze and visualize the results. Furthermore, the API layer can be used to integrate the word frequency tool with other applications or platforms, which can enhance its functionality and reach.

* [https://lexitr.tscorpus.com/freq/frequency?word=\\$kapı&query_type=as_is](https://lexitr.tscorpus.com/freq/frequency?word=$kapı&query_type=as_is)

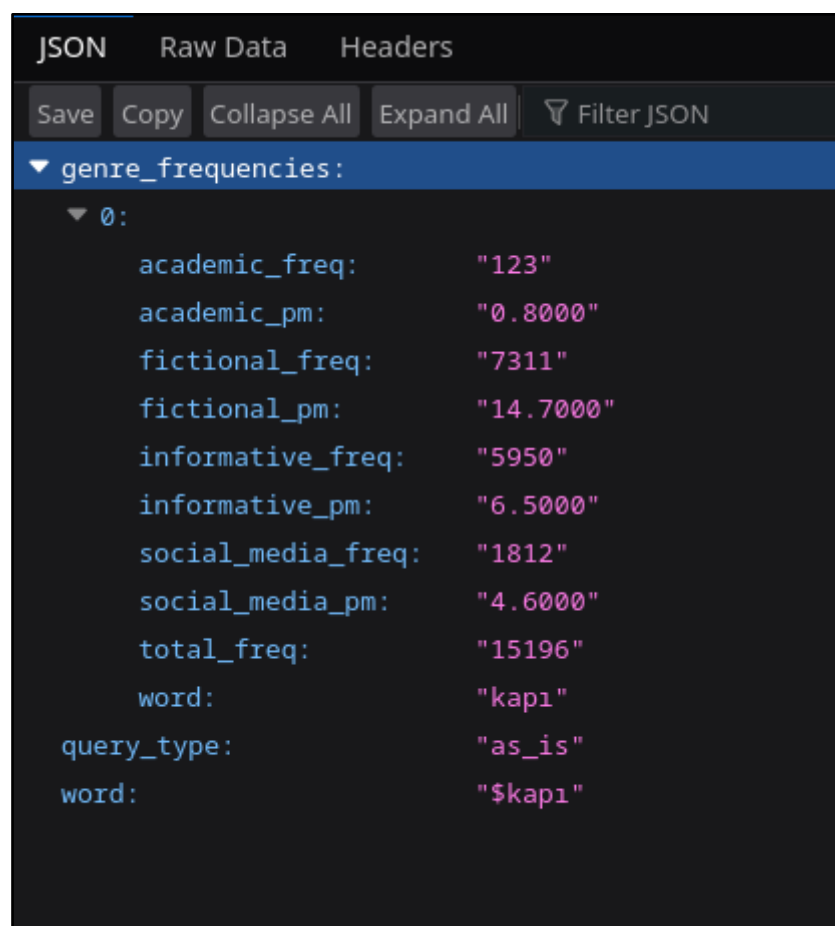


Figure 5. API Response For the Word “kayı”

Figure 5 samples the response for the word “kayı” from the API layer. The response covers the “query word”, “query type”, “the total frequency” as well as both “raw” and “relative” frequency values for each genre.

For future developments, the API layer is planned to have various other information such as if the query word is in the top 1k, 2k or 3k of the most frequent words in Turkish.

Methodology

The methodology of this study is rooted in corpus linguistics and computational linguistics, combining quantitative and qualitative approaches to analyze Turkish word frequency.

TWFT, developed as part of the LexiTR project, relies on a structured and balanced corpus, allowing for dynamic linguistic analysis. The LexiTR Corpus, a collection of over 193 million words, is covering four genres: academic, social media, fictional, and informative. These genres were selected to provide a representative sample of contemporary Turkish language use across different registers and discourse types.

Corpus Design

The design of the LexiTR corpus is dominated by three major factors. The first factor is to provide a solid background for running language over different genres, second is to ensure that the corpus is sufficiently large to allow for meaningful linguistic analysis and the third factor is the availability of textual sources with genre-specific metadata.

Genres are selected mainly by following COCA (The Corpus of Contemporary American English). COCA covers 5 genres; (i) spoken, (ii) fiction, (iii) magazine, (iv) newspaper, (v) academic. However, obtaining textual sources for Turkish is significantly more challenging than it is for English. For instance, Davies (2009) reported that COCA’s spoken genre included 6 million words from CNN

transcripts, where a total of over 170 million words from the period 2000–2008 exists. However, we had to exclude the spoken genre due to limited data availability.

We merged magazine and newspaper sources into a single genre as “informative”. The main source for this part of the corpus was carried from TimeLine Corpus released under the TS Corpus project. We also used data from “Turkish Dataset for Identification of Author Gender” (Tüfekçi, 2020) and finally we used the Turkish Wikipedia dump of May 2024 for this genre. Data for the fictional genre was extracted from various ebooks using 'pdftotext' v22.12. Data for academic genre collected from “İletişim Abstracts” and “Educational Sciences Abstracts” from TS Corpus project (Sezer & Sezer, 2013) and “Turkish Labeled Text Corpus” by Öztürk (Öztürk et al., 2014). We also wrote a script to harvest abstracts of publicly available master and PhD thesis from Thesis Center by the Turkish Council of Higher Education. The total size of the academic genre reaches 15.365.389 words. Even though this genre presents the smallest data set in the whole corpus, the importance of its existence is highlighted as it ensures formal and technical language usage in the corpus (Biber, 1995; McEnery and Hardie, 2012). And finally for social media we used “TweetS Corpus” (Sezer, 2016), Covid 19 Tweets (Sezer, 2017, Törenli & Kıyan, 2023). These two dataset provided over 20 million words (12,564,769 from TweetS and 7,561,844 million words from Covid19 Tweets corpus).

Data Processing

The first step of the data processing was tokenization. Tokenization is splitting text into usable smaller chunks in coherence with expected outputs. Tokenization is called the initial step for text processing (Webster and Kit, 1992; Rychlý and Špalek, 2022). The accuracy of the tokenization directly affects the accuracy of the following steps (Rust et al., 2020).

For tokenization we used TS Tokenizer. TS Tokenizer is a hybrid tokenizer designed to tokenize Turkish texts. It is available for use with MIT Licence and served as a Python package*.

The tokenizer supports different output formats declared by parameters. When no parameter is set, the default option “tokenize” is used and each token is presented in a new line. Another featured parameter is “lines”, which is used to keep the structure of the input. Each line in the input file is kept together and tokenization is applied within the same structure.

For each genre, we created a single text file compiled from relevant sources. Then by using a Python script we processed the data and wrote it into a relational database. We preferred using MariaDB as it is an open-source relational database manager.

The database is composed of three tables, “sentences”, “info” and “freq”. The script first asks the user to specify the genre. The algorithm of the script has three functions. First the script counts the total number of lines in the given text and writes this information to the “info” table. Then the script inserts each line to the “sentences” table with a unique id. And finally, after each new line is added to the database, the script calculates the word frequencies and writes it to the “freq” table.

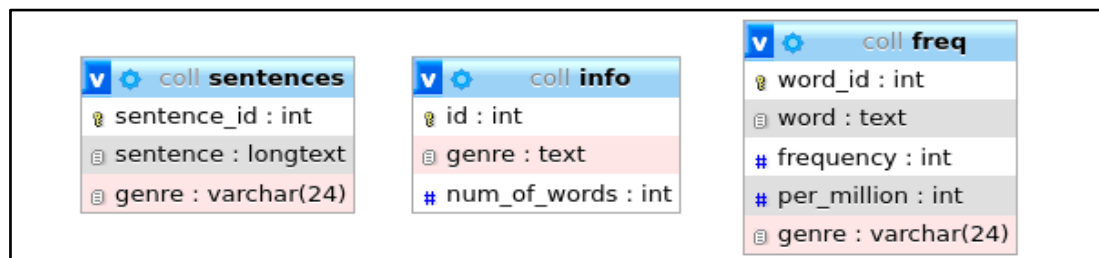


Figure 6. LexiTR database structure

After the first script completes the task then a second script is used to calculate per/million value for each word and for each genre. This algorithm ensures ease of use and accuracy while allowing LexiTR to scale with new data.

* <https://pypi.org/project/ts-tokenizer/>

Discussions and Results

TWFT serves as a novel and unique resource in corpus-based research for Turkish, addressing multiple gaps in the field.

Unlike previous works that relied on small datasets or printed frequency lists, this tool is hosted on an interactive, scalable online platform, allowing users to query words in real time and explore frequency data across four distinct genres: academic, social media, fiction, and informative texts. With a balanced corpus of over 193 million words, researchers can analyze word frequency variations across genres, enabling deeper linguistic insights. For instance, informal expressions may dominate social media, while academic texts exhibit higher frequencies of domain-specific terms.

One critical challenge in word frequency tools is tokenization inconsistency, which leads to varying results. A study that compared two online and one offline tool for Turkish word frequency calculations and found discrepancies due to differing tokenization methods (Piltin-Ufuk, 2021). TWFTI fixed this issue by implementing a standardized approach using the TS Tokenizer, ensuring a consistent baseline for all data.

Another notable aspect of the tool is its scalable database architecture and data processing scripts, which allows for future expansion in data size, number of genres, and additional linguistic features. This scalable approach facilitates the development of other advanced linguistic tools.

The tool provides both raw and normalized (per-million) frequency values, enabling cross-genre comparisons with statistical accuracy. Besides, its API interface, which provides researchers with direct access to the data, removes limitations set by a graphical interface.

Research and Publication Ethics

All rules specified under the Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive have been adhered to in this study. None of the actions listed under the second section of the directive, titled Violations of Scientific Research and Publication Ethics, have been committed.

Author Contribution Rate

The authors' contributions to the study are equal.

Conflict of Interest

The research does not involve any conflict of interest

References

- Akın, A. A. ve Akın, M. D. (2007). Zemberek, an open source NLP framework for Turkic languages. *Structure*, 10(2007), 1-5.
- Arslan, K. ve Bay, Y. (2023). İlkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 8(1), 14-27.
- Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (29), 27-61.
- Başaran, B. (2022). Measuring word frequency in language teaching textbooks using LexiTürk. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(1), 571-583.
- Çal, A. (2015). Türkiye'de farklı dönemlere ait kelime sıklığı çalışmaları üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(8), 715-730.
- Çınar, İ. ve İnce, B. (2015). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki söz varlığına derlem temelli bir bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 198-209.
- Davies, M. (2009). The 385+ million word Corpus of Contemporary American English (1990–2008+): Design, architecture, and linguistic insights. *International journal of corpus linguistics*, 14(2), 159-190.
- Douglas, B. (1995). *Dimensions of register variation: A cross-linguistic comparison*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Evler, D. ve Aksoy, E. (2024). Şermin Yaşar'ın çocuklara yönelik eserlerinde söz varlığı. *SEBED*, 2(1), 1-15.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gürler, H. ve Yıldız, M. (2024). Doğan Kardeş Dergisinin söz varlığı üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(242), 969-996.
- Hankamer, J. (1989). Morphological parsing and the lexicon. In W. Marslen-Wilson (Ed.), *Lexical representation and process* (pp. 392-408). United States: MIT Press.
- Inkelas, S., Küntay, A., Orgun, O. ve Sprouse, R. (2000). Turkish electronic living lexicon (TELL). *Turkic Languages*, 4, 253-275.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Unpublished doctoral dissertation). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Unpublished doctoral dissertation). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Leech, G. N. (2011). Frequency, corpora and language learning. In *A taste for corpora: In honour of Sylviane Granger* (pp. 7-32). Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- McEnery, T. ve Andrew H. (2011). *Corpus linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950 arası)* (Unpublished doctoral dissertation). Selçuk University, Institute of Social Sciences, Konya.
- Popescu, I. I., Mačutek, J. ve Altmann, G. (2009). *Aspects of word frequencies*. Lüdenscheid: RAM-Verlag.
- Pilten-Ufuk, Ş. (2021). Derlem dilbilim ve edebiyat çalışmalarının kesişim noktası: Derlem biçem bilimi. Ö. Solak ve S. Doykun (Ed.), *Disiplinlerarası edebiyat çalışmaları içinde* (ss. 145-171). İstanbul: Paradigma Akademi Yayın.
- Rust, P., Pfeiffer, J., Vulić, I., Ruder, S. ve Gurevych, I. (2020). How good is your tokenizer? On the monolingual performance of multilingual language models. In *Proceedings of the 59th annual meeting of the association for computational linguistics and the 11th international joint conference on natural language processing* (pp. 3118-3135). Association for Computational Linguistics, Bangkok.
- Rychlý, P. ve Spalek, S. (2022, December). Utok: The fast rule-based tokenizer. In *Proceedings of recent advances in Slavonic natural language processing*. (pp. 149-154). South Moravia: Tribun EU.
- Schützler, O. (2023). Frequencies in corpus linguistics: Issues of scaling and visualisation. In *Data visualization in corpus linguistics: Critical reflections and future directions*. Helsinki: Varieng.
- Sezer, T., Sezer, B. ve Üniversitesi, M. (2013, May). TS corpus: Herkes için Türkçe derlem. In *Proceedings of the 27th national linguistics conference* (pp. 217-225).
- Sezer, T. (2016). Tweets corpus: Building a corpus by social media. *Journal of National Education and Social Sciences*, 210, 621-633.
- Sezer, T. (2017). TS corpus project: An online Turkish dictionary and TS DIY corpus. *European Journal of Language and Literature Studies*, 3(3), 18-24.
- Sezer, T. (2021). *TS Corpus word list* (Version 001) [Data set]. TS Corpus. Erişim adresi: <https://doi.org/10.57672/B6M8-8333>
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Soliman, R. ve Familiar, L. (2024). Creating a CEFR Arabic vocabulary profile: A frequency-based multi-dialectal approach. *Critical Multilingualism Studies*, 11(1), 266-286.
- Törenli, N. ve Kıyan, Z. (2023). The importance of sustainable communication in the covid-19 period: The case of Turkey. In *SDG18 Communication for All, Volume 2: Regional perspectives and special cases* (pp. 225-246). Springer International.
- Tüfekçi, P. (2020). *Turkish dataset for identification of author gender* [Data set]. Mendeley Data. <https://doi.org/10.17632/8f93rjhjk.1>
- Webster, J. J. ve Kit, C. (1992). Tokenization as the initial phase in NLP. In *Proceedings of COLING 1992, Volume 4: The 14th International Conference on Computational Linguistics* (pp. 1106-1110).

Xu, J. (2022). A historical overview of using corpora in English language teaching. In *The Routledge handbook of corpora and English language teaching and learning* (pp. 11-25). England: Routledge.



İlkokul Öğrencilerinin Peritekstual Okuma ile Soru Sormaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

*Hüseyin ÇEVİK**

Öz

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin peritekstual okuma ile soru sormaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modeliyle yürütülen çalışma, Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki üç devlet okulunda öğrenim gören 373 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, Peritekstual Okuma Düzeyi Belirleme Ölçeği ve Soru Sormaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin genel peritekstual okuma düzeylerinin orta seviyede olduğunu, özellikle görsel unsurları okuma becerisinde diğer alanlara göre daha yüksek performans sergilediklerini ortaya koymuştur. Cinsiyet ve kardeş sayısı gibi değişkenler açısından peritekstual okuma düzeyi anlamlı bir farklılık göstermezken, kız öğrencilerin metin içi peritekstual unsurları okuma düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Peritekstual okuma düzeyi ile soru sormaya yönelik tutum arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuş, peritekstual okuma düzeyinin öğrencilerin soru sorma tutumlarını yordadığı görülmüştür. Araştırma sonuçları, öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesinde peritekstual okuma becerisinin önemli bir katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, okuma alışkanlıklarını geliştirmek için öğrencilere peritekstual okuma unsurlarını tanıtan etkinlikler yapılması ve ders materyallerinde peritekstual öğelere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğrencileri, periteks, peritekstual okuma, soru sorma tutumu, eleştirel düşünme

Investigation of the Relationship between Peritextual Reading and Question Asking Attitudes of Primary School Students

Abstract

This study aims to examine the relationship between peritextual reading and attitudes towards asking questions in 4th grade primary school students. The study, which was conducted with the relational survey model, was conducted on 373 students studying in three public schools in Yenimahalle district of Ankara province. The data were collected using the Peritextual Reading Level Determination Scale and the Attitudes Toward Asking Questions Scale. Independent samples t-test, ANOVA, correlation and regression analyses were used to analyse the data. The results showed that the students' general peritextual reading level was at an intermediate level and that they performed better in reading visual elements than in other areas. While the level of peritextual reading did not show a significant difference in terms of variables such as gender and number of siblings, it was found that female students had higher levels of reading in text peritextual elements than male students. A positive, low-level significant relationship was found between the level of peritextual reading and the attitude towards asking questions; it was seen that the level of peritextual reading predicted students' attitudes towards asking questions. The results of the research indicated that peritextual reading skills could make an important contribution to the development of students' critical thinking and questioning skills. In this context, activities that

* Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Zonguldak, cevik1979@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-8420-5481

introduce students to the elements of peritextual reading and course materials should be organised to improve reading habits.

Keywords: Primary school students, peritext, peritextual reading, attitude towards questioning, critical thinking

Giriş

Kitaplar, bireylerin bilgi edinme ve kişisel gelişim süreçlerinde büyük bir önem taşır. Kitaplar, okuyucularına çeşitli konular hakkında derinlemesine bilgi sunar ve farklı kültürel ve tarihsel perspektiflerle tanıştırır, bu da genel kültür seviyelerini artırır. Okuma alışkanlığı, eleştirel düşünme ve analitik becerileri geliştirir; bireylerin farklı bakış açılarını anlaması ve karmaşık problemleri çözme yeteneklerini artırır. Ayrıca, kitaplar okuyucuların dil becerilerini güçlendirir; kelime dağarcığını genişletir ve dilbilgisi ile yazım kurallarına hâkimiyetini sağlar. Bu nedenle, kitaplar hem entelektüel hem de kişisel gelişim açısından vazgeçilmez bir rol oynar. Ancak kitaplar, yalnızca metinlerden ibaret değildir; metinlerin yanı sıra birçok farklı unsur içerir. Bu unsurlar, kitabın görünümünü, yapısını ve okuyucuyla kurduğu ilişkiyi etkileyen ve yönlendiren çeşitli bileşenlerden oluşur. Örneğin, kapak tasarımı kitabın görsel çekiciliğini artırır ve okuyucunun kitap hakkında ilk izlenimini belirler (Edwards, 2022). Başlıklar ve alt başlıklar, içeriğin düzenini ve yapısını okuyucuya sunarak metin boyunca yön bulmayı kolaylaştırır (Winter, 2024). Yazar ve çizer isimleri ise eserin kimliği hakkında bilgi verir ve okuyucunun yazarın otoritesi veya uzmanlığı hakkında ön bilgi edinmesini sağlar. Önsöz ve sonsöz, yazarın metinle ilgili düşüncelerini, yazım sürecini ve kitabın arka planını açıklar (Abdollahzadeh ve Salarvand, 2013). Kaynakça ve dipnotlar, metindeki bilgilerin doğruluğunu ve kapsamını destekleyerek akademik veya bilimsel güvenilirlik sağlar. Resimler ve çizimler, metni görsel olarak zenginleştirir ve okuyucunun metni daha iyi kavramasını sağlar (Brookshire, Scharff ve Moses, 2002). Bunların yanı sıra, arka kapak yazıları ve tanıtım yazıları, kitabın içeriği hakkında kısa ve çekici bilgiler sunarak okuyucunun ilgisini çeker. Tipografi ve sayfa düzeni, kitabın okunabilirliğini ve estetik değerini doğrudan etkiler. Dizin ve içindekiler tablosu gibi unsurlar, okuyucunun kitabı sistematik bir şekilde incelemesine yardımcı olur (Aslan ve Yıllar, 2022). Bu unsurlar, okuyucunun metni daha derinlemesine anlamasına katkıda bulunur ve yazar-okuyucu etkileşimini güçlendirir. Kitabın sadece bir metin olmanın ötesinde, bütünsel bir bilgi ve estetik deneyim sunduğunu gösterir. Bu bağlamda, kitapların anlamlandırılmasında sadece yazılı içeriğin değil, aynı zamanda bu içeriklerle ilişkili görsel ve fiziksel unsurların da önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Literatürde, metnin dışında bulunan ama metne anlam katan unsurlar "parateks" olarak tanımlanmaktadır (Gross ve Latham, 2016; Witte, Latham ve Gross, 2019). Paratekst kavramı, Fransız edebiyat kuramcısı Gérard Genette tarafından ilk kez 1987 yılında ortaya atılmıştır. Genette metinlerin ana içeriği dışında kalan ancak metnin anlaşılmasına, yorumlanmasına veya algılanmasına doğrudan veya dolaylı olarak katkıda bulunan her türlü yazılı, görsel veya biçimsel metinle ilişkili tüm unsurları paratekst (paratext) olarak ifade etmiştir. Genette'in "paratekst" terimi, günümüzde bir kitabın fiziksel ve tasarımsal unsurlarını kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Bu unsurlar arasında kapak tasarımı, sırt tasarımı, kabartmalı veya düz kapaklar ile renkli ya da sade kapak çeşitleri bulunmaktadır. Ayrıca son kâğıtlar (renkli, baskılı, düz, tasarlanmış, dokulu veya dokusuz), ön yüzler, yazı boyutları ve stilleri de paratekst unsurları arasında sayılmaktadır. Bunların yanı sıra, epigraflar, bölüm başlıkları, zemin kaplamaları ve kenar işlemleri gibi detaylar da bu kapsamda değerlendirilmektedir (Strnad ve Hewitt, 2021). Genette, paratekst kavramının işlevselliğine vurgu yaparak, bu unsurların estetik amaçlardan çok, yazarın metinle ne amaçladığı ve metne nasıl bir kader biçtiği ile ilgili olduğunu belirtir. Ona göre hangi estetik amaç devrede olursa olsun, paratekst için asıl önemli olan, metnin etrafında yalnızca güzel görünmek değil, yazarın amacına uygun bir bütünlük ve anlam sağlamaktır (Genette, 1997). Bu bağlamda, paratekst, metnin içerdiği mesajı güçlendiren ve okuyucuya metnin doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlayan unsurlar olarak işlev görür. Genette'in bu yaklaşımı, paratekst'in sadece estetik bir görünüm sunmakla kalmayıp, aynı zamanda metnin nasıl algılandığı ve paratekst'in metnin anlamlandırılmasında oynadığı rolü de vurgular. Yazarın amacı doğrultusunda, paratekst, okuyucuya metnin bağlamı, içeriği ve yazarın niyetleri hakkında ipuçları sunar. Bu unsurlar, kitabın sadece bir nesne değil, aynı zamanda bir iletişim aracı olarak işlev görmesini sağlar. Böylece, paratekst, metnin

çevresindeki estetik ve işlevsel bileşenlerle, metnin anlamını ve okuyucu üzerindeki etkisini derinleştirir. Bu anlamda, paratekst'in işlevselliği, metnin bütünlüğü ve yazarın amacına uygun bir şekilde biçimlendirilmesinde kritik bir rol oynar.

Genette, paratekstleri epitekst ve peritekst olarak iki ana kategoriye ayırmıştır: Paratekst = peritekst + epitekst (Gross ve Latham, 2017). Genette, "peritekst" kavramını, kitabın etrafını saran (önsöz, içerik tablosu, dizin, kaynak notları gibi) ancak kitabın asıl parçası olmayan bölümler olarak tanımlarken "epiteksti" kavramını kitabın dışındaki unsurlar (kitap incelemeleri, yazarın röportajları, yazarın web sitesi, mektuplar, ödüller ve eleştirel edebi analizler gibi) olarak ifade etmiştir (Latham ve Gross, 2019). Epitekstual unsurlar, genellikle metnin okurla olan ilişkisini dışarıdan destekleyen ve şekillendiren unsurlar olarak işlev görür. Bu unsurlar, metnin arka planı, yazılma süreci ve yazarın niyetleri hakkında ipuçları sunarak okurun metni daha derinlemesine anlamasına yardımcı olur. Ayrıca, epitekstual unsurlar, metnin zaman içindeki algısını ve yorumlanışını da etkileyebilir, çünkü eleştiriler ve yorumlar zamanla değişebilir veya genişleyebilir. Peritekst unsurlar ise okuma deneyimini şekillendiren ve metnin bağlamını oluşturan anahtar öğelerdir. Resimli kitapların kılıfı, ön ve arka kapakları, kapaklar arasındaki boş sayfalar, iç kapak, başlık sayfası, yayınevi bilgileri, resimleyen (illustrator) ve editör bilgilerinin yer aldığı sayfalar ile ithaf sayfası gibi unsurlar peritekst olarak kabul edilir (Genette, 1997; Higonnet, 1990). Hikâyeyi çevreleyen bu unsurların, okuyucuyu hikâyeye hazırlamak amacıyla dikkatli bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir, çünkü peritekstual özellikler, bir okuyucunun hikâyeyi okumaya veya okumamaya karar vermesinde etkili olabilir (Ateş, 2013). Bu unsurlar, okuyucunun gerçek dünyadan hikâye dünyasına geçişini sağlayan geçiş noktaları olarak görülebilir (Genette, 1997). Peritekstual unsurlar çocukların anlam oluşturma süreçlerinde metnin kendisi kadar önemlidir. Sınıf içi okuma etkinliklerinde, çocukların hikâyenin tarihsel ve kültürel bağlamını daha iyi kavramalarına yardımcı olur (Youngs, 2010).

Çocuk kitapları, çocukların gelişimine katkıda bulunmanın yanı sıra, onların geleceğini şekillendirmede de büyük bir rol oynar (Lüle, 2007). Bu kitapların merak uyandırması, ilgi çekici olması, içerik ve illüstrasyonların çocukların gelişim seviyesine uygun olması, kaliteli ve işlevsel çocuk kitaplarının öne çıkan özelliklerindendir (Gök, Temizyürek ve Baş, 2021). Doğru ve başarılı bir şekilde yazılmış çocuk kitapları, çocuklara okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırırken, pedagojik ilkelere uygun olmayan kitaplar, çocukların bu alışkanlıklardan uzaklaşmasına yol açabilir. Bu nedenle çocukların istekli ve keyifle kitap okumalarında çocuklara yönelik kitaplar hazırlanırken peritekstual unsurlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Peritekstual görseller, okuyuculara kitap hakkında daha derin bir anlayış kazanmaları için bir duraklama ve düşünme fırsatı sunar. Bu görseller hem bireysel olarak hem de bir bütün olarak, bilgi sağlama ve estetik bir etki yaratma işlevi görür. Bu sayede okuyucu, kitabın eşiğini aşma ve içeriğine daha bilinçli bir şekilde dâhil olma konusunda desteklenir (Latham ve Gross, 2019). Kachorsky ve arkadaşları (2017), araştırmalarında çocukların anlam çıkarmak için kullandıkları kitap kapaklarını incelemişler ve çocukların kitabı kapağına göre yargıladıklarını ortaya koymuşlardır. Higonnet (1990) son sayfaların, kitap kapağını metne fiziksel olarak bağlamanın tek başına pratik işlevinin ötesine geçtiğini Serafini (2012) ise giderek daha fazla "motif, kelime oyunu, görsel ve metinsel bilgi ve mizah" bu özelliklere dâhil edildiğinden, peritekstual özelliklerin resimli kitaplarda daha önemli bir rol oynadığını belirtmiştir.

Peritekstual unsurlar, okuyucunun bir kitabı satın alma veya okuma kararını etkileyebilir ve bu süreçte bireyin kitaba karşı bir tutum geliştirmesine yol açar. Aynı zamanda peritekstler, metnin içeriğine dair çeşitli ipuçları sunar. Örneğin, kitabın kapağını gören bir okuyucu, metnin kahramanları ve olayları hakkında fikir yürütebilir. Tüm somut ve soyut varlıklar gibi, peritekstler de ilk kez görüldüğünde ya zihinde yeni bir şema oluşturur ya da mevcut bir şema ile bütünleşir. Okuyucu, her bir peritekst için zihninde anlamlı bir karşılık oluşturur, böylece peritekstler hem metne anlam kazandırır hem de metinle bağlantı kurar (Higonnet, 1990). Okur, kitabı ilk kez eline aldığı anda karşılaştığı peritekstleri incelemeye başladığında "peritekstual okuma" süreci de başlamış olur. Peritekstual okuma, bireyin metni okumadan önce kitapta yer alan diğer tüm peritekstlere göz atarak metinle ilgili bir anlayış geliştirme sürecidir. Bu süreçte okur, kitabın kapağı, resimleri, çizimleri, yazarın

adı, içindekiler bölümü, önsöz, önerilen okuma listesi gibi metin dışı unsurlara göz gezdirir ve bunlarla metin arasında bir ilişki kurar. Böylece okuyucunun metinden beklentilerini dile getirmesine, metnin arka planını, olay örgüsünü ve karakterleri anlamasına, metne dair önceden yapılmış yorumları değerlendirmesine olanak tanır (Youngs, 2009). Özellikle öğrencilerin okuduğu metinleri daha derinlemesine anlamalarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini destekleyen bir yöntem olarak ön plana çıkar. Son yıllarda, özellikle resimli kitaplarda peritekstual özelliklerin yaygınlığı artmış, bu unsurların okuryazarlık eğitimi için önemli olduğu vurgulanmıştır (Stier, Martinez ve Falcon, 2017). Eğitimciler, bu unsurları okuryazarlık becerilerini geliştirmek için kullanabilirler. Peritekstual okuma, sınıf ortamında, kütüphanede, evde grup halinde yapılabileceği gibi, okuyucu tarafından bireysel olarak da gerçekleştirilebilir. Sınıfta yapılan peritekstual okumada, öğretmenin rolü, sorular ve cevaplar aracılığıyla öğrencilerin peritekstler üzerinde düşüncelerini teşvik etmektir. Öğretmen, ana metni okumadan önce, kitabın tüm peritekstlerini öğrencilerle birlikte inceleyerek, bu unsurların metinle olan ilişkisi üzerine değerlendirmeler yapar ve metnin içeriği hakkında tahminlerde bulunur. Daha sonra, metin öğretmen tarafından sesli olarak okunur ve tahminlerle metin arasındaki uyum tartışılır.

Gross ve Latham (2017) tarafından “peritekstual okuryazarlık çerçevesi, POÇ (peritextual literacy framework, PLF)” altı başlıkta sınıflandırılmıştır: Üretim (production), tanıtım(promotional), gezinme (navigational), metin içi (intratextual), tamamlayıcı (supplemental) ve belgeleyici (documentary) unsurlar. Üretim, eseri benzersiz kılan unsurları (başlık, yazar, tasarımcı, ISBN, illüstratör, telif hakkı, yayıncı ve çevirmen gibi unsurlar); tanıtım, eserin potansiyel okuyucularla etkileşimini sağlayan unsurları (reklamlar, yazar biyografisi, yazarın diğer eserleri ve ödülleri gibi); gezinme, okuyucunun metnin organizasyonunu anlamasına yardımcı olan unsurları (bölüm ayrımları, indeks, sayfa numaraları gibi); metin içi, metin içinde yer alan ve okuyucu ile eser arasında etkileşim sağlayan unsurları (teşekkür, sonsöz, önsöz ve ithaf gibi); tamamlayıcı, metin dışındaki ancak metnin anlaşılmasını artıran unsurları (Resimler, çizimler, haritalar ve tablolar gibi) ve belgeleyici, okuyucuyu eserin üretiminde kullanılan dış kaynaklarla bağlayan unsurları (referanslar, bibliyografya, kaynak notları, önerilen okumalar ve kaynakçalar gibi) içerir ve her bir unsurun metin üzerindeki etkilerini değerlendirir. Gross ve Latham (2017) tarafından önerilen POÇ öğrencilerin metinlerdeki ek materyalleri anlamalarını ve kullanmalarını destekleyen bir model sunar. Bu çerçeve, öğrencilerin metinleri çevreleyen unsurları tanımlarını, anlamalarını ve bu unsurları okuma sürecinde aktif bir şekilde kullanmalarını teşvik eder. Bu yaklaşım, öğrencilerin bir metni sadece kelimeler ve cümleler üzerinden değil, aynı zamanda bu metni çevreleyen peritekstual unsurlar üzerinden de anlamalarına olanak tanır. Örneğin, bir öğrencinin bir kitabın kapağını veya başlığını inceleyerek hikâyenin ana temasını veya karakterlerin özelliklerini tahmin etmesi istenebilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin okuma sürecine daha aktif katılımını sağlayarak, onların eleştirel düşünme ve yorumlama becerilerini geliştirir.

Araştırmalar, peritekstual unsurların (metin çevresi) kitapların içerik ve okuma süreçlerindeki rolüne dikkat çekmektedir. Higonnet (1990) ve Serafini (2012), bu unsurların kitapların estetik ve anlam derinliğini artırdığını belirtirken, Gross ve Latham (2016, 2017), Peritextual Okuryazarlık Çerçevesi'nin öğrenci ve genç yetişkinlerin metinleri analiz etme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Pantaleo (2022) ve Fleta (2022), sanatçıların resimli kitaplarda barkod gibi işlevsel öğeleri estetik birer unsur olarak kullanmalarının, bu kitapları okuyucu için daha çekici hale getirdiğini vurgulamıştır. Ateş (2013), peritekstual özelliklerin çocukların zengin bir okuma deneyimi yaşamaları için kritik olduğunu ifade ederken, Martinez, Stier ve Falcon (2016) bu unsurların anlatının gelişimine ve öğrencilerin anlam oluşturma süreçlerine katkı sağladığını belirtmiştir. McNair (2021) ve Sipe (2008), peritekstual unsurların edebi anlayışı derinleştirdiğini ve anlamlandırma becerilerini desteklediğini savunurken, Chung, Jongsun ve Meacham (2024) ise öğretmenlerin peritekstual unsurları eğitimde daha etkili kullanmaları gerektiğini öne sürmüştür. Karaman ve Yıllar (2023), öğrencilerin peritekstual okuma düzeylerinin demografik faktörlere göre farklılaştığını ve bu farkların öğretmenler tarafından dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuştur.

Soru sormak, öğrenmenin ve anlamının temel yapı taşlarından biridir. İnsanlık tarihi boyunca bilgiye ulaşmanın ve anlam dünyasını derinleştirmenin yolu, sorular sormaktan ve bu sorulara yanıt aramaktan geçmiştir. Soru sormak, yalnızca bilgi edinme aracı değil, aynı zamanda bireylerin düşünme, sorgulama ve problem çözme becerilerini geliştiren güçlü bir yöntemdir. Eğitim ortamlarında soru

sorma, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayarak bilgiyi yalnızca ezberlemelerini değil, aynı zamanda anlamlandırmalarını ve yapılandırmalarını mümkün kılar. Merakla başlayan bir soru, bireyi derin düşünmeye yönlendirir, eksiklerini fark etmesini sağlar ve yeni öğrenme fırsatları sunar. Soru sorma, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine, yaratıcı düşünme kapasitelerini artırmalarına ve daha etkili bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlar. Bu becerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin rehberliğini ve teşvikini gerektirir. Özellikle erken yaşlarda bu becerinin desteklenmesi, öğrencilerin etkili öğrenen bireyler olmalarını sağlar. Araştırmalar, anlamlı bilgi oluşturma sürecinde aktif rol oynayan soruların, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Dori ve Herscovitz, 1999; Marksberry, 1979; Paul, Binker ve Martin, 1989; Stokhof, Vries, Martens ve Bastiaens, 2017). Öğrenciler, soru sorma aracılığıyla varsayımlarını test eder, kendi gözlemlerini yeni bilgilerle karşılaştırır ve eleştirel bir şekilde düşünme alışkanlığı kazanır (Chin ve Brown, 2002).

Peritekstual okuma ve soru sorma becerileri, ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek etkili yöntemlerdir. Bu becerilerin bir arada kullanılması, öğrencilerin okuduğu metinleri daha iyi anlamalarına, metnin dışındaki unsurları fark etmelerine ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Aslan, 2022). Örneğin, bir sınıf etkinliğinde, öğretmen öğrencilerden bir hikâye kitabının kapağını ve içindeki resimleri incelemelerini ve ardından bu unsurlar hakkında çeşitli sorular sormalarını isteyebilir. "Bu karakter neden bu şekilde giyinmiş olabilir?" veya "Bu resimde gördüğümüz ortam, hikâyede nasıl bir rol oynayabilir?" gibi sorular, öğrencilerin metinle daha derin bir bağ kurmasına yardımcı olabilir. Soru sorma becerisine yönelik araştırmalar, öğrencilerin bu beceriyi nasıl geliştirdiğini ve eğitimde nasıl daha etkin kullanılabileceğini incelemektedir. Gökmen ve Aktaş (2021), ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin genellikle metin içi ve düşük seviyeli bilişsel süreçler gerektiren sorular sorduklarını ve bu durumun, ders kitaplarında karşılaşılan basit sorulardan kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Memduhoğlu, Saylık ve Yayla (2017), "soru topları tekniği" adı verilen yeni bir yöntemle öğrencilerin soru sorma sıklığını ve akademik başarılarını önemli ölçüde artırdıklarını göstermiştir. Doğan (2018), öğrencilerin soru sormaya yönelik açık olma düzeylerinin yüksek, ancak bu konuda kaygı duyma düzeylerinin düşük olduğunu bulgulamış ve en çok soru sordukları derslerin matematik ve fen olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırma, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin peritekstual okuma ile soru sormaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyerek, eğitimde peritekstual okuma ve soru sorma becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Araştırma, bu becerilerin çeşitli değişkenler açısından nasıl farklılık gösterdiğini ortaya koyarak, eğitimciler ve politika yapıcılar için değerli bilgiler sunabilir. Ayrıca, öğrencilerin peritekstual okuma düzeylerinin ve soru sormaya yönelik tutumlarının birbirleriyle olan ilişkisini ve bu faktörlerin nasıl etkileşimde bulunduğunu anlamak, eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bu çalışma, ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve soru sorma tutumlarını güçlendirmeye yönelik önemli bir adım olma potansiyeline sahiptir.

Bu araştırmanın amacı, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin peritekstual okuma düzeyleri ile soru sormaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin peritekstual okuma düzeyleri ve soru sormaya yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin peritekstual okuma ve soru sormaya yönelik tutumları, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu ve kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin peritekstual okuma düzeyleri ve soru sormaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin peritekstual okuma düzeyleri, soru sormaya yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ve bu değişkenlerin birlikte nasıl değiştiğini belirlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu model sayesinde, değişkenlerin birlikte değişim gösterip göstermediği ve eğer değişim varsa, bu değişimin nasıl gerçekleştiği saptanmaya çalışılır (Karasar, 2007). Bu çalışmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin peritekstual okuma düzeyleri ile soru sormaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasında herhangi bir müdahale olmadan mevcut durumun betimlenmesine ve değişkenler arası ilişkinin derecesinin ölçülmesine imkân tanımaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, bu yöntemin seçilmesinin nedeni, peritekstual okuma düzeyi ve soru sormaya yönelik tutum gibi iki farklı değişkenin birbiriyle nasıl bir ilişki sergilediğini istatistiksel olarak ortaya koyabilme kapasitesidir. Ayrıca, bu model, elde edilen verilerin analizinde korelasyon ve regresyon teknikleri gibi ilişki temelli analiz yöntemlerinin kullanılmasına olanak sağlamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki üç farklı devlet okulunda öğrenim gören 402 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Örneklem yöntemi olarak, seçkisiz olmayan örneklem türlerinden biri olan uygun örneklem tercih edilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, erişim kolaylığı ve pratik ulaşım açısından elverişli olan grupları seçer. Zaman, maliyet ve iş gücü kısıtları dikkate alındığında, uygun örneklem yöntemi örneklem sürecinde avantaj sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada, zaman, maliyet ve iş gücü kısıtları göz önüne alındığında, uygun örneklem yöntemi, araştırmanın amaçlarına ulaşmayı mümkün kılan en uygun seçenek olarak değerlendirilmiştir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde ise Krejcie ve Morgan (1970) tarafından geliştirilen örneklem büyüklüğü tablosundan yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında eksik doldurulan anketler veri setinden çıkarılmış olup analizler 373 geçerli anket üzerinden yürütülmüştür. Katılımcıların demografik bilgileri ise Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Katılım Gösteren Öğrencilere Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişken	Kategori	Frekans (N)	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)	Kümülatif Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	184	49.3	49.3	49.3
	Erkek	189	50.7	50.7	100.0
	Toplam	373	100.0	100.0	100.0
Kardeş Sayısı	1	41	11.0	11.0	11.0
	2	165	44.2	44.2	55.2
	3	118	31.6	31.6	86.9
	4	34	9.1	9.1	96.0
	5	11	2.9	2.9	98.9
	6	4	1,1	1,1	100.0
	Toplam	373	100.0	100.0	100.0
Okul Öncesi Eğitim Durumu	Aldım	306	82.0	82.0	82.0
	Almadım	67	18.0	18.0	100.0
	Toplam	373	100.0	100.0	100.0

Araştırmada yer alan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerine bakıldığında, katılımcıların cinsiyet dağılımının dengeli olduğu, %49,3’ünün kız ve %50,7’sinin erkek olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırma sonuçlarının cinsiyet temelinde dengeli bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Katılımcıların kardeş sayısına göre dağılımları incelendiğinde,

%44,2'sinin iki kardeşe sahip olduğu, bunu %31,6 ile üç kardeşe sahip olanların izlediği, tek kardeşi olanların oranının ise %11 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, dört veya daha fazla kardeşe sahip olanların toplam oranı %13,1 olup, büyük aile yapısının katılımcı grubunda temsil edildiği gözlemlenmiştir. Okul öncesi eğitim alma durumu açısından, katılımcıların %82'sinin okul öncesi eğitim aldığı, %18'inin ise almadığı görülmektedir. Bu veri, öğrencilerin çoğunluğunun erken yaşta eğitim sürecine dâhil olduğunu ve bu durumun peritekstual okuma ile soru sorma tutumlarına etkisinin araştırılabileceğini göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada Aslan ve Yıllar (2022) tarafından geliştirilen “Peritekstual Okuma Düzeyi Belirleme Ölçeği” ve Doğan (2018) tarafından geliştirilen “Öğrencelerin Soru Sormaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Aslan ve Yıllar (2022) tarafından geliştirilen “Peritekstual Okuma Düzeyi Belirleme Ölçeği,” üçlü likert tipinde hazırlanmış, 16 maddelik ve üç alt faktörlü bir ölçektir. Alt faktörler; “metin içi peritekstual unsurları okuma”, “künye bilgilerini okuma” ve “görsel unsurları okuma” olarak adlandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek puanlar 16-48 arasında değişmekte, yüksek puanlar daha yüksek peritekstual okuma düzeyini göstermektedir. Güvenirlik katsayısı ölçek geneli için .87, alt boyutlar için ise .77, .71 ve .83 olarak belirlenmiştir. DFA sonuçları ise ölçeğin iyi uyum sağladığını göstermektedir.

Doğan (2018) tarafından geliştirilen “Soru Sormaya Yönelik Tutum Ölçeği,” beşli likert tipinde hazırlanmış, 24 maddelik ve iki alt faktörlü bir ölçektir. Alt faktörler; “kaygı duyma” ve “soru sormaya açık olma” olarak adlandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek puanlar 24-120 arasında değişmekte, yüksek puanlar daha olumlu soru sorma tutumunu göstermektedir. Soru sormaya yönelik kaygı alt boyutunda bulunan 11 madde olumsuz olarak düzenlenmiştir. Güvenirlik katsayısı ölçek geneli için .81, alt boyutlar için ise .77 ve .76 olarak belirlenmiştir. DFA sonuçları ölçeğin iyi uyum sağladığını göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler öncelikle düzenlenmiş daha sonra SPSS 27 istatistiksel paket programına aktarılmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin peritekstual okuma ve soru sormaya yönelik tutumları (ortalama, standart sapma, frekans vb.) ile tanımlanmıştır. Cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu değişkenlerine göre öğrencilerin peritekstual okuma ve soru sormaya yönelik tutumları belirlenmesinden önce yapılan dağılımların normalliği testi sonucunda ölçek genelinden ve alt faktörlerinden elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Tablo 2’de çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) test sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 2.

Peritekstual Okuma Düzeyi Belirleme ve Soru Sormaya Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Normallik Testi Sonuçları

Peritekstual Okuma Düzeyi Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutları	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
1. Alt boyut: Metin İçi Peritekstual unsurları Okumua	0,02	-0,50
2. Alt boyut: Künye Bilgilerini Okuma	-,070	-0,46
3. Alt boyut: Görsel Unsurları Okuma	-0,29	-0,82
Peritekstual Okuma Düzeyi Genel Puanı	0,02	-0,03
Soru Sormaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
1. Alt boyut: Kaygı Duyma	-0,80	0,62
2. Alt boyut: Açık Olma	-,324	-0,17
Soru Sormaya Yönelik Tutum Genel Puanı	-0,36	-0,33

Tablo 2’de "Peritekstual Okuma Düzeyi Belirleme" ve "Soru Sormaya Yönelik Tutum" ölçeklerine ait normallik test sonuçları verilmektedir. Bu kapsamda, her bir ölçek alt boyutu için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmış ve verilerin dağılım özellikleri incelenmiştir.

Peritekstual Okuma Düzeyi Belirleme Ölçeği genel puanı için çarpıklık değeri 0,02 ve basıklık değeri -0,03 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar bazında incelendiğinde, "Metin İçi Peritekstual Unsurları Okuma" alt boyutunun çarpıklık değeri 0,02 ve basıklık değeri -0,50 olarak; "Künye Bilgilerini Okuma" alt boyutunun çarpıklık değeri -0,07 ve basıklık değeri -0,46 olarak; "Görsel Unsurları Okuma" alt boyutunun ise çarpıklık değeri -0,29 ve basıklık değeri -0,82 olarak belirlenmiştir. Bu değerler, peritekstual okuma düzeyi alt boyutlarının normal dağılım özelliklerini taşıdığını göstermektedir.

Soru Sormaya Yönelik Tutum Ölçeği için genel puan çarpıklık değeri -0,36 ve basıklık değeri -0,33 olarak hesaplanmıştır. "Kaygı Duyma" alt boyutu için çarpıklık değeri -0,80 ve basıklık değeri 0,62; "Açık Olma" alt boyutu için ise çarpıklık değeri -0,324 ve basıklık değeri -0,17 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, soru sormaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarının da normal dağılım özelliklerini taşıdığını göstermektedir.

Normallik test sonuçları incelendiğinde, her iki ölçeğin ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında kaldığı gözlemlenmiştir. George ve Mallery’nin (2010) belirttiği üzere, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması, verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret eder. Bu doğrultuda, verilerin normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, yapılacak istatistiksel analizlerde parametrik testlerin kullanımı için uygun bir temel sağlanmıştır. Araştırmada, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü ANOVA, korelasyon ve regresyon analiz teknikleri kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi iki grup arasındaki ortalama farklarını karşılaştırmak için uygulanmıştır. Tek yönlü ANOVA, üç veya daha fazla grubun ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla tercih edilmiştir. Korelasyon analizinde, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson katsayıları kullanılmıştır. Regresyon analizinde ise bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri çoklu regresyon teknikleri uygulanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 05.12.2024

Belge sayı numarası= 886

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular araştırma alt problemlerine göre sırasıyla sunulmuştur.

Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

"İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin peritekstual okuma ve soru sormaya yönelik tutum ne düzeydedir?" alt problemine yönelik elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Peritekstual Okuma Düzeyi ve Soru Sormaya Yönelik Tutum Değişkenlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Değişkenler	N	Min	Max	$\bar{x}$	ss
Peritekstual Okuma Düzeyi	Metin İçi Peritekstual unsurları Okumu	373	1,13	3,00	2,04	0,37
	Künye Bilgilerini Okuma	373	1,00	3,00	2,06	0,47
	Görsel Unsurları Okuma	373	1,00	3,00	2,27	0,54
	Peritekstual Okuma Düzeyi Genel Puanı	373	1,25	2,88	2,11	0,31
Soru Sormaya Yönelik Tutum	Kaygı Duyma	373	1,27	5,00	4,00	0,70
	Açık Olma	373	1,85	5,00	3,74	0,59
	Soru Sormaya Yönelik Tutum Genel Puanı	373	2,58	4,92	3,86	0,49

Tablo 3'te, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin "Peritekstual Okuma Düzeyi" ve "Soru Sormaya Yönelik Tutum" değişkenlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Öğrencilerin peritekstual okuma alt boyutlarından aldıkları puanlara bakıldığında, "Görsel Unsurları Okuma" alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{x}=2,27$, $ss=0,54$) sahip oldukları gözlemlenmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin görsel unsurları okuma konusunda diğer alanlara kıyasla daha yüksek bir performans sergilediklerine işaret etmektedir.

"Metin İçi Peritekstual Unsurları Okuma" ve "Künye Bilgilerini Okuma" alt boyutları ise sırasıyla ortalama puanları 2,04 ($ss=0,37$) ve 2,06 ($ss=0,47$) ile birbirine yakın düzeyde bulunmuştur. Genel olarak peritekstual okuma düzeyi ortalaması 2,11 ($ss=0,31$) olup, bu değer öğrencilerin orta düzeyde peritekstual okuma becerisine sahip olduklarını göstermektedir.

Soru sormaya yönelik tutum açısından incelendiğinde, öğrencilerin "Kaygı Duyma" alt boyutunda ortalama puanlarının 4,00 ($ss=0,70$), "Açık Olma" alt boyutunda ise 3,74 ($ss=0,59$) olduğu görülmektedir. Genel soru sorma tutumu ortalama puanı 3,86 ($ss=0,49$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin genel olarak soru sorma tutumlarında olumlu bir eğilime sahip olduklarını, ancak bazı öğrencilerde soru sormaya yönelik kaygının da var olabileceğini göstermektedir.

Genel olarak Tablo 3'teki bulgular, öğrencilerin peritekstual okuma düzeylerinin ve soru sormaya yönelik tutumlarının orta seviyede olduğunu ortaya koymaktadır. Görsel unsurların okunması konusundaki yüksek ortalama ise, bu becerinin diğer alanlara göre daha baskın olduğunu göstermektedir.

İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

"İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin peritekstual okuma ve soru sormaya yönelik tutumları cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu ve kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine yönelik bulgular sırasıyla Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 4.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Peritekstual Okuma Düzeyi ve Soru Sormaya Yönelik Tutumlarının Bağımsız T-Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	T Testi			Cohen's d
						t	sd	p	
Peritekstual Okuma Düzeyi	Metin İçi Peritekstual unsurları Okuma	Kadın	184	2,09	0,37	2,441	371	0,015*	0,24
		Erkek	189	2,00	0,37				
	Künye Bilgilerini Okuma	Kadın	184	2,10	0,46	1,281	371	0,201	0,15
		Erkek	189	2,03	0,47				
	Görsel Unsurları Okuma	Kadın	184	2,32	0,53	1,689	371	0,092	0,19
		Erkek	189	2,22	0,54				
	Peritekstual Okuma Düzeyi Genel Puanı	Kadın	184	2,15	0,31	2,650	371	0,008*	0,29
		Erkek	189	2,06	0,32				
Soru Sormaya Yönelik Tutum	Kaygı Duyma	Kadın	184	3,99	0,69	-	371	0,886	-0,01
		Erkek	189	4,00	0,72	0,143			
	Açık Olma	Kadın	184	3,74	0,59	-	371	0,882	-0,02
		Erkek	189	3,75	0,60	0,148			
	Soru Sormaya Yönelik Tutum Genel Puanı	Kadın	184	3,85	0,49	-	371	0,850	-0,02
		Erkek	189	3,86	0,48	0,189			

Not: $p < 0,05$ *

Tablo 4, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre "Peritekstual Okuma Düzeyi" ve "Soru Sormaya Yönelik Tutum"larına ilişkin bağımsız t-testi sonuçlarını göstermektedir. Tabloya göre, "Metin İçi Peritekstual Unsurları Okuma" alt boyutunda kadın öğrenciler ($\bar{x} = 2,09$) erkek öğrencilere ($\bar{X} = 2,00$) kıyasla anlamlı bir fark göstermektedir ($t(371) = 2,441$, $p = 0,015$). Bunun yanı sıra, "Künye Bilgilerini Okuma" ve "Görsel Unsurları Okuma" alt boyutlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Genel peritekstual okuma puanında ise kadın öğrenciler ($\bar{x} = 2,15$) erkek öğrencilerden ($\bar{x} = 2,06$) anlamlı bir fark göstermektedir ($t(371) = 2,650$, $p = 0,008$).

Soru sormaya yönelik tutumda, "Kaygı Duyma", "Açık Olma" ve genel soru sorma tutumu puanlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Cohen's d değerleri, peritekstual okuma düzeyi değişkeni için küçük düzeyde etki büyüklükleri gösterirken ($d = 0,24$ ve $d = 0,29$), soru sormaya yönelik tutum için etkisinin çok küçük olduğunu ($d = -0,01$ ile $d = -0,02$) göstermektedir.

Tablo 5.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Peritekstual Okuma Düzeyi ve Soru Sormaya Yönelik Tutumlarının Bağımsız T- Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	T Testi		
						t	sd	p
Peritekstual Okuma Düzeyi	Metin İçi Peritekstual unsurları Okuma	Aldım	306	2,03	0,37	-1,123	371	0,262
		Almadım	67	2,09	0,39			
	Künye Bilgilerini Okuma	Aldım	306	2,06	0,47	0,362	371	0,718
		Almadım	67	2,04	0,48			
	Görsel Unsurları Okuma	Aldım	306	2,26	0,54	-0,934	371	0,351
		Almadım	67	2,33	0,51			
	Peritekstual Okuma Düzeyi Genel Puanı	Aldım	306	2,10	0,32	-0,928	371	0,354
		Almadım	67	2,14	0,30			

İlkokul Öğrencilerinin Peritekstual Okuma ile Soru Sormaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin incelenmesi

Soru Sormaya Yönelik Tutum	Kaygı Duyma	Aldım	306	4,01	0,70	1,013	371	0,312
		Almadım	67	3,92	0,72			
	Açık Olma	Aldım	306	3,75	0,59	0,358	371	0,720
		Almadım	67	3,72	0,59			
	Soru Sormaya Yönelik Tutum Genel Puanı	Aldım	306	3,87	0,48	0,919	371	0,359
		Almadım	67	3,81	0,51			

Tablo 5'te, ilkök 4. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre "Peritekstual Okuma Düzeyi" ve "Soru Sormaya Yönelik Tutum"larının bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir. Tabloya göre, "Metin İçi Peritekstual Unsurları Okuma" ($t(371) = -1,123$, $p = 0,262$), "Künye Bilgilerini Okuma" ($t(371) = 0,362$, $p = 0,718$) ve "Görsel Unsurları Okuma" ($t(371) = -0,934$, $p = 0,351$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Genel peritekstual okuma düzeyi puanı açısından da okul öncesi eğitim almış ($\bar{x}=2,10$) ve almamış ($\bar{x}=2,14$) öğrenciler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($t(371) = -0,928$, $p = 0,354$). Soru sormaya yönelik tutumda "Kaygı Duyma" ($t(371) = 1,013$, $p = 0,312$), "Açık Olma" ($t(371) = 0,358$, $p = 0,720$) ve genel tutum puanı ($t(371) = 0,919$, $p = 0,359$) açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar, okul öncesi eğitimin peritekstual okuma düzeyi ve soru sormaya yönelik tutumlar üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 6.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Peritekstual Okuma Düzeyleri ve Soru Sormaya Yönelik Tutumlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
Peritekstual Okuma Düzeyi	Metin İçi Peritekstual unsurları Okuma	Gruplar arasında	0,95	5	0,19	1,385	0,23
		Gruplar içinde	50,18	367	0,14		
	Künye Bilgilerini Okuma	Gruplar arasında	2,07	5	0,42	1,924	0,09
		Gruplar içinde	79,10	367	0,22		
	Görsel Unsurları Okuma	Gruplar arasında	0,71	5	0,14	0,49	0,78
		Gruplar içinde	106,21	367	0,29		
	Peritekstual Okuma Düzeyi Genel Puanı	Gruplar arasında	0,87	5	0,17	1,78	0,12
		Gruplar içinde	35,74	367	0,10		
Soru Sormaya Yönelik Tutum	Kaygı Duyma	Gruplar arasında	1,398	5	0,28	0,56	0,731
		Gruplar içinde	183,377	367	0,50		
	Açık Olma	Gruplar arasında	1,898	5	0,38	1,091	0,365
		Gruplar içinde	127,678	367	0,35		
	Soru Sormaya Yönelik Tutum Genel Puanı	Gruplar arasında	1,239	5	0,25	1.047	0,39
		Gruplar içinde	86,859	367	0,24		

Not: $p < 0,05$

Tablo 6, ilkök 4. sınıf öğrencilerinin kardeş sayısı değişkenine göre "Peritekstual Okuma Düzeyleri" ve "Soru Sormaya Yönelik Tutumları"na ilişkin ANOVA testi sonuçlarını göstermektedir. Tabloya göre, "Metin İçi Peritekstual Unsurları Okuma" ($F = 1,385$, $p = 0,23$), "Künye Bilgilerini Okuma" ($F = 1,924$, $p = 0,09$), "Görsel Unsurları Okuma" ($F = 0,49$, $p = 0,78$) ve genel peritekstual okuma puanı ($F = 1,78$, $p = 0,12$) değişkenlerinde kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Soru sormaya yönelik tutum açısından ise "Kaygı Duyma" ($F = 0,56$, $p = 0,731$), "Açık Olma" ($F = 1,091$, $p = 0,365$) ve genel soru sorma tutumu puanı ($F = 1,047$, $p = 0,39$) değişkenlerinde kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, kardeş sayısının öğrencilerin peritekstual okuma düzeyleri ve soru sormaya yönelik tutumları üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

“İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin peritekstual okuma ve soru sormaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine yönelik bulgular sırasıyla Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Peritekstual Okuma ve Soru Sormaya yönelik Tutumları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7
1.Peritekstual Okuma Genel	1						
2. Metin İçi Peritekstual unsurları Okumua	,822**	1					
3. Künye Bilgilerini Okuma	,695**	,418**	1				
4. Görsel Unsurları Okuma	,598**	,177**	,178**	1			
5. Soru Sormaya yönelik Tutum Genel	,104*	,128*	,111*	-,03	1		
6. Kaygı Duyma	-,141**	-,088	-,05	-,166**	,756**	1	
7. Açık Olma	,299**	,282**	,219**	,119*	,758**	,146**	1

Not: *p<0,05; **p<0,01

Tablo 7’de, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin peritekstual okuma düzeyleri ile soru sormaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları görülmektedir. Verilere göre, peritekstual okuma genel puanı ile soru sormaya yönelik tutum genel puanı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0,104$, $p < 0,05$). Bu bulgu, öğrencilerin peritekstual okuma düzeyleri arttıkça soru sormaya yönelik olumlu tutumlarının arttığını göstermektedir.

Peritekstual okuma alt boyutlarından "Metin İçi Peritekstual Unsurları Okuma" ile soru sormaya yönelik tutum arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,128$, $p < 0,05$). Bu durum, öğrencilerin metin içi unsurları okuma becerileri geliştikçe soru sormaya yönelik olumlu tutumlarının da arttığını göstermektedir. "Künye Bilgilerini Okuma" ile soru sormaya yönelik tutum arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r = 0,111$, $p < 0,05$). "Görsel Unsurları Okuma" alt boyutu ile soru sormaya yönelik tutum arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Peritekstual okuma genel puanı ile "Açık Olma" alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,299$, $p < 0,01$). Bu bulgu, peritekstual okuma becerisi yüksek olan öğrencilerin soru sormaya daha açık olduklarını göstermektedir. Ancak, peritekstual okuma düzeyi ile "Kaygı Duyma" alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

“İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin peritekstual okumaları soru sormaya yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” alt problemine yönelik bulgular sırasıyla Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Peritekstual Okuma Düzeyi ve Soru Sormaya Yönelik Tutum Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Analizi

Değişkenler	B	SE	β	T	P
Sabit	3,52	0,17	-	20,62	0,00
Peritekstual Okuma	0,16	0,08	0.104	2,01	0,05

Not: Bağımlı Değişken = Soru Sormaya Yönelik Tutum $F = 4.051$, $P = 0.045$, $R = 0.104$, $R^2 = 0.011$

Tablo 8’deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin peritekstual okuma düzeylerinin, soru sormaya yönelik tutumları anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Peritekstual okuma düzeyi, soru sormaya yönelik tutumu pozitif yönde etkileyen bir değişken olarak bulunmuştur [$R = 0,32$, $R^2 = 0,10$, $F = 8,75$, $p < 0,01$]. Bu sonuç, peritekstual okuma düzeyinin, soru sormaya yönelik tutum toplam varyansının %10’unu açıkladığını göstermektedir.

Ek olarak, "Metin İçi Unsurları Okuma" alt boyutuyla birlikte "Künye Bilgilerini Okuma" alt boyutunun da soru sormaya yönelik tutumu yordayan değişkenler olduğu belirlenmiştir [$R = 0,45$, $R^2 = 0,20$, $F = 15,34$, $p < 0,01$]. Her iki alt boyut bir arada değerlendirildiğinde, soru sormaya yönelik tutum varyansının %20'sini açıkladığı görülmektedir. Bu bulgu, peritekstual okuma becerilerinin öğrencilerin soru sorma tutumlarının anlamlı bir şekilde etkilediğini ve desteklediğini ortaya koymaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin peritekstual okuma düzeyleri ile soru sormaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, peritekstual okuma düzeylerinin artışıyla birlikte öğrencilerin soru sormaya yönelik olumlu tutumlarının da arttığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, peritekstual okuma düzeylerinin, soru sormaya yönelik tutumların açıklanmasında anlamlı bir etkiye sahip olduğu, ancak bu etkinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin genel olarak orta düzeyde peritekstual okuma becerisine sahip olduğu ve özellikle görsel unsurları okuma alt boyutunda diğer boyutlara kıyasla daha yüksek bir performans sergilediği tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler, genel peritekstual okuma düzeylerinde ve alt boyutlarda erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek puanlar almıştır. Bununla birlikte, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitim alma gibi değişkenlerin peritekstual okuma düzeyi ve soru sormaya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacında, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin genel peritekstual okuma düzeyleri incelenmiştir. Bulgular, öğrencilerin genel olarak orta düzeyde bir peritekstual okuma becerisine sahip olduklarını göstermektedir. Özellikle "Görsel Unsurları Okuma" alt boyutunda diğer alt boyutlara göre daha yüksek puan elde edilmiştir. Benzer olarak Karaman ve Yıllar (2023), 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin peritekstual okuma düzeylerinin orta seviyede olduğunu, görsel unsurları okuma boyutunda ise diğer boyutlara göre daha yüksek bir düzey sergilediklerini belirlemiştir. Güven ve Çam Aktaş (2013) 5. sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, Baş ve Kardeş (2014) ile Çam (2006) tarafından yapılan çalışmalarda, sırasıyla dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, görsel okuma becerilerinin okuduğunu anlama sürecine katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Aşılıoğlu (2008) görsel desteklerin öğrencilerin anlam oluşturma ve metinle daha derinlemesine bir ilişki kurmalarına yardımcı olduğunu belirtirken, Ateş (2013) de çocuklarda küçük yaşlardan itibaren görsel unsurlarla üst düzey okuma becerilerinin geliştirilebileceğini vurgulamaktadır. Arif ve Hashim (2009) ise görsellerin çocukların okuma sürecinde merkezi bir rol oynadığını ve öğretmenlerin görsel okuryazarlık gelişimine odaklanmalarının önemini vurgulayarak, bu becerinin çocukların genel okuma yetkinlikleri üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çekmektedir. Görsel unsurların diğer peritekstual unsurlara göre daha etkili olduğu görülmekle birlikte, görsellerin öğrenme sürecindeki bu üstünlüğünün metin unsurlarıyla entegrasyonunda denge sağlanması gerekir. Görsellerin aşırı veya metinlerden bağımsız kullanımı, öğrencilerin metni anlamlandırma süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Araştırma sonuçları, görsel unsurların öğrenme sürecindeki destekleyici rolünü bir kez daha ortaya koyarken, metinle görsel unsurlar arasındaki ilişkinin öğrenme süreçlerinde etkili bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin peritekstual okuma düzeyleri ve cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve kız ve erkek öğrenciler arasında peritekstual okuma düzeyi açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Özellikle "Metin İçi Peritekstual Unsurları Okuma" alt boyutunda kız öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek ortalama puan aldığı tespit edilmiştir. Genel peritekstual okuma düzeyi puanları açısından da kız öğrenciler, erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek bir performans sergilemiştir. Bu bulgular, Karaman ve Yıllar'ın (2023) çalışmasında ifade edilen, cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmamakla birlikte kız öğrencilerin peritekstual okuma düzeylerinde erkeklere göre nispeten daha yüksek puanlara sahip olduğu gözlemlerini destekler niteliktedir. Bununla birlikte, araştırmada soru sormaya yönelik tutum açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum, Gross ve Latham (2017) ile Witte ve diğerlerinin

(2019) çalışmalarında vurgulanan, peritekstual unsurların bireylerin eleştirel düşünme ve anlam oluşturma becerilerini destekleme rolü ile uyumludur. Peritekstual unsurlar, öğrencilerin metinle daha derin bir bağ kurmasına olanak tanırken, aynı zamanda soru sorma davranışlarını teşvik edebilmektedir. Ancak bu teşvik, cinsiyet farklılığına dayalı bir etki göstermemiştir. Bu bulgular, peritekstual okuma düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha fazla soru sorma eğilimi göstermesinin beklenebileceğini düşündürmektedir. Literatürle uyumlu olarak, peritekstual unsurların bireylerin anlam oluşturma süreçlerinde ve eleştirel düşünme becerilerinde etkili bir araç olduğu görülmektedir. Ancak bu unsurların cinsiyetler arası farklılıkları ne ölçüde etkilediği konusunda daha geniş örneklemle yapılacak ileri araştırmalara ihtiyaç vardır.

Araştırma, ayrıca okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre peritekstual okuma düzeyleri ve soru sormaya yönelik tutumları incelemiş ancak her iki beceri düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Peritekstual okuma düzeyi alt boyutları ve genel puanlar, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre değişiklik göstermemiştir. Aynı şekilde, soru sormaya yönelik tutum açısından da anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Karaman ve Yıllar (2023) da benzer şekilde, okul öncesi eğitimin peritekstual okuma becerilerinde belirgin bir fark yaratmadığını ve bu becerilerin okul öncesi eğitimden bağımsız olarak şekillenebileceğini öne sürmüştür. Okul öncesi dönemde çocuklar, doğrudan okuma öğrenme etkinliklerinden çok okumaya hazırlık ve tanıma odaklı çalışmalar yaparlar. Bu hazırlık çalışmaları, okuma ve yazma becerilerini kazandırma amacı taşımamakla birlikte, çocukların dil gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Özellikle ses farkındalığı, harf tanıma ve kitapları tanıma gibi beceriler, çocukların okuma sürecine hazır olmalarına katkı sağlasa da doğrudan okuma yazma öğretimi içermez (Barnett, 2008; Dickinson ve Tabors 2001). Okul öncesi dönemde peritekstual öğeleri tanıma becerisi, okuma hazırlığı sürecinde destekleyici bir unsur olarak görülmekle birlikte, bu dönemde doğrudan akademik düzeyde okuma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmez. Dolayısıyla, okul öncesi eğitim almış ve almamış olan öğrencilerin peritekstual okuma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmaması beklenebilir.

Son olarak, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin peritekstual okuma düzeyleri ve soru sormaya yönelik tutumları kardeş sayısı değişkenine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular, kardeş sayısının bu beceriler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Peritekstual okuma düzeyi alt boyutları ve genel puanlar ile soru sormaya yönelik tutum alt boyutları ve genel tutum puanı, kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin peritekstual okuma becerileri ve soru sormaya yönelik tutumlarının kardeş sayısından bağımsız olarak benzer seviyelerde olduğunu ve kardeş sayısının bu beceriler üzerinde belirgin bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir. Bu bulgular, Fergusson, Horwood ve Boden (2006) ile Akgeyik (2015) çalışmalarında da benzer şekilde desteklenmektedir. Bu araştırmalarda, kardeş sayısının akademik başarı üzerinde anlamlı bir belirleyici olmadığı, akademik başarı üzerinde aile içi dinamikler ve bireysel farklılıkların daha etkili olduğu vurgulanmıştır.

Dördüncü alt amaç kapsamında, öğrencilerin peritekstual okuma düzeyleri ile soru sormaya yönelik tutumları arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Korelasyon analizine göre, peritekstual okuma genel puanı ile soru sormaya yönelik tutum arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin peritekstual okuma becerileri arttıkça, soru sormaya yönelik olumlu tutumlarının da arttığını göstermektedir. Literatürde, okuma ve anlama becerilerinin gelişmesinin eleştirel düşünme ve sorgulama becerileriyle ilişkili olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Brookfield, 2011; Güven ve Çam Aktaş, 2013). Bu bağlamda, öğrencilerin peritekstual okuma düzeylerinin artırılmasının, soru sorma tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceği sonucuna varılabilir.

Peritekstual Okuma Düzeyleri ile Soru Sormaya Yönelik Tutum Alt Boyutları Arasındaki İlişki incelendiğinde peritekstual okuma genel puanı ile "Açık Olma" alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin peritekstual okuma becerileri arttıkça, soru sormaya daha açık hale geldiklerini göstermektedir. Ayrıca, "Kaygı Duyma" alt boyutu ile peritekstual okuma düzeyi arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir; bu durum, peritekstual okuma becerisi yüksek olan öğrencilerin soru sorma konusunda daha az kaygı duyduklarını göstermektedir. Bu bulgular, öğrencilerin peritekstual okuma becerilerini geliştirmenin, onların özgüvenli bir şekilde soru sormalarını teşvik edebileceğini düşündürmektedir.

Araştırma bulguları ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin peritekstual okumalarının soru sormaya yönelik tutumlarını anlamlı bir biçimde yordadığını göstermektedir. Bu bulgular, peritekstual okuma düzeyinin, soru sormaya yönelik tutumları pozitif yönde etkileyen bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuca göre, peritekstual okuma düzeyi, öğrencilerin soru sormaya yönelik tutumlarında gözlenen toplam varyansın %10'unu açıklamaktadır. Ayrıca, "Metin İçi Unsurları Okuma" ve "Künye Bilgilerini Okuma" alt boyutlarının birlikte ele alındığında soru sormaya yönelik tutumu yordayan önemli değişkenler olduğu görülmüştür. Her iki alt boyutun katkısıyla, soru sormaya yönelik tutum varyansının %20'sinin açıklanabildiği saptanmıştır. Bu çalışmaya uyumlu olarak Gross ve Latham (2017), peritekstual okumanın okuma sürecinde öğrencilerin anlam oluşturma ve derinlemesine sorgulama eğilimlerini artırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, peritekstual okuma becerilerinin, öğrencilerin soru sorma eğilimlerini anlamlı düzeyde etkileyen ve bu eğilimleri destekleyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

Öğretmenlerin peritekstual okuma becerisinin öğrenciler üzerindeki etkilerini anlamaları, bu beceriyi sınıf ortamında etkili bir şekilde teşvik etmeleri için peritekstual okuma ve düşünme becerileri üzerine seminerler ve atölye çalışmaları düzenlenebilir.

Okul kitaplarında kapak tasarımları, içerik düzeni ve görsellerin dikkat çekici ve düşündürücü şekilde kullanılması, öğrencilerin okuma sürecine ilgi göstermelerine yardımcı olabilir.

Okuma alışkanlığını geliştirmek için okullarda kitap okuma etkinlikleri daha işlevsel hale getirilmelidir. Öğrencilerin kitap kapaklarını, içindekiler sayfalarını veya önsöz gibi peritekstüel unsurları analiz ederek bu unsurlardan ne tür bilgiler edinebilecekleri üzerine sınıf içi çalışmalar yapılabilir. Okuma etkinliklerinin, öğrencilerin peritekstual okuma becerilerini geliştirme ve onları soru sorma konusunda cesaretlendirme açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Peritekstual okuma becerilerinin soru sormaya yönelik tutum ve eleştirel düşünme üzerindeki etkilerini uzun vadede inceleyen boylamsal araştırmalar yapılabilir.

Öğrencilerin peritekstual okuma sürecinde nasıl düşündüklerini ve bu süreçte neleri sorguladıklarını anlamak amacıyla nitel araştırmalar yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 05.12.2024

Belge sayı numarası= 886

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmayı, araştırmacı tek başına yürütmüştür.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Abdollahzadeh, E. ve Salarvand, H. (2013). Book prefaces in basic, applied and social sciences: A genre-based study. *World Applied Sciences Journal*, 28(11), 1618-1626.
- Ahmad, N. ve Zainab, T. (2024). A comparative analysis of the peritextual features of the English-Urdu translated versions of 'Salome': Utilizing the poly-systemic approach. *Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 44-50. <https://doi.org/10.52622/joal.v3i2.186>
- Akgeyik, T. (2015). The effect of birth order on achievement: A study on a sample of public employees. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 65(2), 1-13.
- Arif, M. ve Hashim, F. (2009). *Young learners second language visual literacy practices*. Oxford: Inter-Disciplinary Press.
- Aşılioğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 1-11.
- Aslan, O. (2023). Çocuk edebiyatı unsurlarından hareketle etraflı (peritekstual) okuryazarlık çerçevesi. M. Dalkılıç (Ed.), *New trends in social and education sciences* içinde (ss. 53-67). İzmir: Duvar Yayınları.
- Aslan, O. ve Yıllar, Ö. (2022). The effect of peritextual reading on reading attitudes of primary school students. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(4), 655-666. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1102945>
- Aslan, O. ve Yıllar, Ö. (2023). Etraflı (peritekstual) okuma yapmanın okuma motivasyonuna etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 34-55. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.201>
- Ateş, S. (2013). İlkokulda peritextual okumadan metinler arası okumaya resimli hikâye kitabı okuma süreci. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1567-1585.
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research.
- Baş, Ö. ve Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.
- Bluestein, N. A. (2010). Unlocking text features for determining importance in expository text: A strategy for struggling readers. *The Reading Teacher*, 63(7), 597-600. <https://doi.org/10.1598/RT.63.7.7>
- Boaler, J. (2016). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages, and innovative teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2011). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookshire, J., Scharff, L. F. ve Moses, L. E. (2002). The influence of illustrations on children's book preferences and comprehension. *Reading psychology*, 23(4), 323-339. <https://doi.org/10.1080/713775287>
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Chin, C. ve Brown, D. E. (2000). Learning deeply in science: An analysis and reintegration of deep approaches in two case studies of grade 8 students. *Research in Science Education*, 30(2), 173-197. <https://doi.org/10.1007/BF02461627>
- Chung, S., Wee, J. ve Meacham, S. (2024). Peritextual elements in Chinese nonfiction picturebooks. *Children's Literature in English Language Education*. 12(1), 25-48.
- Dickinson, D. K. ve Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.
- Doğan, F. (2018). *Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin soru sormaya yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Dori, Y. J. ve Herscovitz, O. (1999). Question-posing capability as an alternative evaluation method: Analysis of an environmental case study. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(4), 411-430. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199904\)36:4<411::AID-TEA2>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199904)36:4<411::AID-TEA2>3.0.CO;2-E)
- Edwards, A. L. (2022). *The paratexts of audience engagement: Cover matter that draws in and keeps readers* (Master's thesis). Nova Southeastern University, Florida.
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J. ve Boden, J. M. (2006). Birth order and educational achievement in adolescence and young adulthood. *Australian Journal of Education*, 50(2), 122-139.
- Fleta, M. T. (2022). Illustrated barcodes of picturebooks: Artistic peritextual elements with pedagogical applicability. *Children's Literature in Education*, 53(2), 251-272. <https://doi.org/10.1007/s10583-021-09452-x>
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- George, D. ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). India: Pearson Publishing.
- Gök, B., Temizyürek, F., Baş, Ö. ve Sirem, Ö. (2021). Feridun Oral's children's books' peritextual features and their text readability levels. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 125-138. <https://doi.org/10.19128/turje.808967>
- Gross, M. ve Latham, D. (2017). The peritextual literacy framework: Using the functions of peritext to support critical thinking. *Library & Information Science Research*, 39(2), 116-123. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2017.03.006>
- Gross, M., Latham, D., Underhill, J. ve Bak, H. (2016). Peritext book club: Reading to foster critical thinking about STEAM Texts. *School Library Research*, 19, 1-16.
- Hemming, P. (2023): Reflecting on research impact: diversity of religion and belief in primary schools in England and Wales, *Journal of Beliefs & Values*, <https://doi.org/10.1080/13617672.2023.2267926>
- Higonnet, M. R. (1990). The playground of the peritext. *Children's Literature Association Quarterly*, 15(2), 47-49. <https://dx.doi.org/10.1353/chq.0.0831>
- Kachorsky, D., Moses, L., Serafini, F. ve Hoelting, M. (2017). Meaning making with picturebooks: Young children's use of semiotic resources. *Literacy Research and Instruction*, 56(3), 231-249. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1304595>
- Karaman, H. ve Yıllar, R. (2023). İlkokul öğrencilerinin peritekstual okuma düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(5), 2763-2781. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1330811>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Krejcie, R. V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Lambert, M. D. (2015). *Reading picture books with children: How to shake up storytime and get kids talking about what they see*. Watertown, MA: Charlesbridge
- Latham, D. ve Gross, M. (2019). Pausing at the threshold: Peritextual images in young adult nonfiction award winners. *Journal of Research on Libraries and Young Adults*, 9(2), 1- 20.
- Lüle, E. (2007). Evaluation of seven juvenile books for their convenience to the principles of juvenile literature. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 8(14), 17-30.
- Marksberry, M.L. (1979). Student questioning: An instructional strategy. *Educational Horizons*, 57(4), 190-195.
- Martinez, M., Stier, C. ve Falcon, L. (2016). Judging a book by its cover: An investigation of peritextual features in Caldecott award books. *Children's Literature in Education*, 47(3), 225-241. <https://doi.org/10.1007/s10583-016-9272-8>
- McNair, J. C. (2021). Surprise, surprise! Exploring dust jackets, case covers, and endpapers in picture books to support comprehension. *The Reading Teacher*, 74(4), 363-373. <https://doi.org/10.1002/trtr.1985>

- Memduhoğlu, H. B., Saylık, N. ve Yayla, A. (2017). İlkokul öğrencilerinde eleştirel ve sorgulayıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik yeni bir öğretim tekniği denemesi: Soru topları tekniği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 145-160. <https://doi.org/10.17755/esosder.289657>
- Pantaleo, S. (2022). An investigation of the functionality of peritextual elements in graphic novels. *Children's Literature in Education*, 53(4), 507-525. <https://doi.org/10.1007/s10583-021-09462-9>
- Paul, R., Binker, A. J. A, Martin, D. ve Adamson, K. (1989). *Critical thinking handbook: High school*. New York: Sonoma State University.
- Serafini, Frank. (2012). Taking full advantage of children's literature. *The Reading Teacher*, 65(7), 457–459. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01067>
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sivashankar, N., Jackson, S. E. ve Degener, R. M. (2020). Centering the margins: Investigating relationships, power, and culture through critical peritextual analysis. *Children's Literature in Education*, 51(4), 480-501. <https://doi.org/10.1007/s10583-019-09395-4>
- Stier, C., Martinez, M. ve Falcon, L. (2017). Vital Information and visual treats: Exploring the richness of the peritext in 21st century picturebooks. *The Dragon Lode*, 35(2), 89-94.
- Stokhof, H.J.M., Vries, B., Martens, R.L. ve Bastiaens, T.J. (2017) Context and implications document for: How to guide effective student questioning: A review of teacher guidance in primary education. *Review of Education*, 5(2), 166-170. <https://doi.org/10.1002/rev3.3089>
- Strnad, B. ve Hewitt, G. M. (2021). Reading a book through its cover: The importance of preserving visual and tactile information in children's and young adult literature in the academic library. *Collection Management*, 46(3-4), 332-346. <https://doi.org/10.1080/01462679.2021.1907008>
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Winter, T. (2024). *The power of headings & subheadings: Tips to improve your writing*. Erişim adresi: <https://seowind.io/headings-and-subheadings/>
- Witte, S., Latham, D. ve Gross, M. (2019). *Literacy engagement through peritextual analysis*. Michigan: American Library Association.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Youngs, S. (2010). Peritextual discussions of historical fiction picturebooks. In *National reading conference yearbook* (pp. 367-381). Oak Creek, WI: National Reading Conference.

Extended Abstract

Introduction

Peritextual reading and questioning skills are effective methods to enhance primary school students' reading abilities. Combining these skills helps students better comprehend texts, notice external elements of a text, and develop critical thinking skills (Aslan, 2022). For instance, in a classroom activity, a teacher might ask students to examine the cover and illustrations of a storybook and then pose various questions about these elements. Questions like "Why might this character be dressed this way?" or "How might the setting depicted in this illustration play a role in the story?" can help students build a deeper connection with the text. Research on questioning skills examines how students develop this ability and how it can be used more effectively in education. Gökmen and Aktaş (2021) found that primary school fourth-grade students predominantly ask in-text and lower-order cognitive questions, which may stem from the simple questions commonly encountered in textbooks. Memduhoğlu, Saylık, and Yayla (2017) demonstrated that a new method called the "question ball technique" significantly increased the frequency of students' questions and their academic achievement. Similarly, Doğan (2018) found that students had a high level of openness to asking questions but low levels of anxiety about it, with mathematics and science being the subjects in which they asked the most questions.

This study aims to examine the relationship between fourth-grade students' peritextual reading levels and their attitudes toward questioning, contributing to the development of peritextual reading and questioning skills in education. By identifying how these skills vary with different variables, the research aims to provide valuable insights for educators and policy makers. Furthermore, understanding the relationship between students' peritextual reading levels and their attitudes toward questioning, as well as the interaction of these factors, can support the improvement of educational programs and teaching methods. This study has the potential to make a significant contribution to strengthening primary school students' reading habits and questioning attitudes.

The aim of this study is to investigate the relationship between the peritextual reading levels of 4th-grade primary school students and their attitudes toward asking questions. Accordingly, the following research questions were formulated:

1. What are the peritextual reading levels of 4th grade students and their attitudes towards asking questions?
2. Do the peritextual reading levels and question-asking attitudes of 4th grade students differ significantly by gender, preschool education status, and number of siblings?
3. Is there a significant relationship between the peritextual reading level of 4th grade students and their attitudes towards asking questions?
4. Is the peritextual reading level of 4th grade students a significant predictor of their attitudes towards asking questions?

Method

This study adopted a quantitative approach and used a correlational survey design, which aims to reveal relationships between two or more variables. The research was conducted with 373 students from four public schools in Yenimahalle district of Ankara.

The “Peritextual Reading Level Assessment Scale” developed by Aslan and Yıllar (2022) and the “Student Attitudes Toward Questioning Scale” developed by Doğan (2018) were used to collect data. Data were analysed using independent samples t-test, ANOVA, correlation, and regression analysis.

Results

The results showed that the students' overall level of peritextual reading was moderate, with higher performance in reading visual elements compared to other dimensions. While variables such as gender and number of siblings did not significantly affect peritextual reading levels, female students showed higher performance in reading in-text peritextual elements compared to male students. A small but significant positive relationship was found between peritextual reading level and attitudes towards questioning, with peritextual reading level serving as a predictor of students' attitudes towards questioning.

Discussion and Conclusion

The findings suggest that peritextual reading levels positively influence fourth grade students' attitudes towards questioning, which is consistent with the literature. Visual elements have been emphasised in previous studies as supporting students' comprehension processes and reading skills, thereby promoting critical thinking and questioning skills (Aşiloğlu, 2008; Gross & Latham, 2017). The superior peritextual reading performance of female students suggests the need to re-evaluate the role of visual elements in the design of reading materials. However, the lack of a significant difference in peritextual reading ability based on preschool education or number of siblings suggests that individual differences and educational processes require further investigation. The ability of peritextual reading level to explain up to 20% of the variance in attitudes towards questioning highlights the importance of developing reading skills not only for academic purposes but also promoting critical thinking and communication. It is therefore recommended that teaching materials include more peritextual elements and that strategies are developed to make effective use of these features.



Çocukların Okuma Hakkına İlişkin Algıları Ölçeği (ÇOH): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

*Fatma KIRMIZI***

*Firdevs GÜNEŞ****

*İbrahim Halil YURDAKAL*****

*Nevin AKKAYA******

*Bilge Bağcı AYRANCI******

*Ruhan KARADAĞ******

*Sabri SİDEKLİ******

*Yasemin KUŞDEMİR******

*Duygu ÇAĞ******

*Nurgül ÜNLÜCÖMERT******

*Ezgi İNAL******

Özet

Bu araştırmanın amacı çocukların okuma hakkına ilişkin algılarını değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırma ilkökul ve ortaokul öğrencileri ile 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi ve tarama araştırma kullanılmıştır. Öncelikle 55 yargı ifadesi ile madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin kapsam geçerliliğini sağlamak için alanında uzman sekiz öğretim elemanına, 2 sınıf öğretmenine ve 2 Türkçe öğretmenine ulaşılmıştır. Yapılan değerlendirmeler doğrultusunda bazı maddeler elenmiş kalan 39

* Bu ölçme aracı "Çocuk Hakları Bildirgesi" çalışmaları kapsamında üretilmiştir.

** Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Denizli, fatmakirmizi73@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-0426-1908

*** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, firdevs.gunes@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9449-8617

**** Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Denizli, iyurdakal@pau.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-6333-5911

***** Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İzmir, nevin.akkaya@deu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-7222-4562

***** Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Aydın, bilge.ayranci@adu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-9889-2777

***** Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Konya, ruhanka@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-3254-8890

***** Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Muğla, ssidekli@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-3202-6451

***** Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kırıkkale, yaseminkusdemir@kku.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-8687-3229

***** Doktora Öğr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Burdur, duyugucag@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-3360-6776

***** Doktora Öğr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İzmir, nurgulunlucomert@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0007-3432-8177.

***** Öğ. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, İstanbul, inalezgi@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-1573-9401

maddeye 5'li Likert eklenmiş ve aday ölçek ortaya çıkarılmıştır. Örneklemen belirlenmesinde olasılığa dayalı olmayan örneklem yöntemlerinden "kolay ulaşılabilir örnekleme" tercih edilmiştir. Bu kapsamda 814 örnekleme ulaşılmıştır. Yapılan analizlere göre KMO değerinin .948; Bartlett's testi sonucunun ise anlamlı olduğu belirlenmiştir. AFA'ya göre ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 32 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.38 ve 0.75 arasında değişmektedir. DFA çalışmasında sıklıkla kullanılan uyum değerlerinden, RMSEA = .08; CFI= 0.901; GFI=0.929; NFI= 0.834 şeklinde belirlenmiştir. Ölçeğin tümü için Cronbach's alpha değeri ise 0.85'tir. Bu çalışmada geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma hakkı, ilkökul, ortaokul, öğrenci, algı, ölçek geliştirme

Scale for Children's Perceptions of the Right to Read (ÇOH): Validity and Reliability

Abstract

The aim of this research is to develop a measurement tool to evaluate children's perceptions of their rights to read. The research was conducted with primary and middle school students in the 2023-2024 academic year. Quantitative research method and accordingly scanning model were used in the study. "Easily accessible sampling", one of the non-probability sampling methods, was preferred in determining the sample. In this context, 814 samples were reached. According to the analysis, the KMO value was .948; Bartlett's test result was determined to be significant. According to EFA, the scale consisted of four sub-dimensions. In its final version, the scale included 32 items. The factor loading values of the items in the scale varied between 0.38 and 0.75. Among the fit values frequently used in CFA studies, RMSEA = .08, CFI= 0.901, GFI=0.929, NFI was determined as = 0.834. Cronbach's alpha value for the entire scale was 0.85.

Keywords: Right to read, primary school, middle school, student, perception, scale development

Giriş

Okuma bireylerin değer yargılarını ve ilgilerini etkileyerek onun kişiliğinin gelişmesini sağlar. Özellikle yazınsal metinler toplumun duygu ve düşünce birikimini etkin bir şekilde ortaya koyan ürünlerdir. Bu tür metinler bireylerin özgün duygu, düşünce ve eylem biçimleriyle karşılaşmasını sağlar. Birey hoşgörü sahibi olur, özdeşim kurar, beğenilerinin niteliği değişir. Okuyan birey için felsefe, sanat, bilim özel bir anlam kazanır. Bireyin zihinsel gelişiminin temeli olan okuma öğretim programlarında da önemli bir yer tutmaktadır.

Okuma çok boyutlu bir anlamlandırma sürecidir. İletişim, algılama, öğrenme, bilişsel duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim süreci olan okuma; görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içerir. Okuma, yazılı harfleri, kelimeleri ve metni belirli bir hızda telaffuz etmek, yazılı metnin içeriğini belirli düzeyde anlamak veya metinsel anlamı özümsemektir (Lancaster, Li ve Gray, 2021; Trudell, 2019). Yazılı ve yazısız kaynaklar ile okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan okumanın asıl amacı "okuduğunu tam ve doğru anlayabilmektir." Okuma ile ilgili yapılan açıklamalara ve okumanın tanımlarına bakıldığında, okuma ile anlamayı birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir (Akyol, 1997; Epçaçan, 2018; Özbay ve Özdemir, 2012). Çağdaş eğitim anlayışında ses bilimsel, dilsel ve görsel işlem gerektiren kritik bir beceri olan okuma eğitiminin temel amaçlarından biri de bireylerin okuduklarından anlam çıkarabilmelerini sağlamaktır.

Pennington & Waxler (2017) okumayı, içinde bir meydan okuma barındıran yaratıcı bir yolculuk olarak tanımlamaktadır. Okumak, insan yaşamının karmaşıklığı, gizemi ve dönemeçleri hakkında sonsuz soruları açmakta; okuyucuları insanın derinliği ve değeri üzerinde düşünmeye davet etmektedir. Okumanın, insanların kendilerinin ve başkalarının hayatları hakkında düşünmelerine yardımcı olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Kitaplar, insanları dünyadaki çok çeşitli fikir ve bakış açılarıyla iletişim halinde tutma değerlerinin ötesinde bir görev içermektedir. İnsanların mevcut tüm bilgileri sıralamasına, değerlendirmesine ve yorumlamasına yardımcı olma konusunda önemli bir role sahiptir. İnsanların yazılı eserlerle meşgul olmaları, onların duygularını, içgüdülerini ve hayal güçlerini, mantık ve akılcı güçleriyle uyum içinde iyi amaçlar doğrultusunda kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Çocukların dil becerilerinin ve sosyal ilişkilerinin gelişiminde kitaplar, doğrudan etkili olmaktadır. Okuma kültürünün bu beceriler üzerinde doğrudan etkilidir. Ayrıca yaratıcılık, değerler, akademik başarı gibi diğer konularda da etkisi kaçınılmazdır. Çocukların okuma alışkanlığı geliştirebilmesi, öncelikle ailede sonrasında da okul içi ve okul dışı ortamlarda hem öğreticilerin hem de toplumun

önemli sorumluluklarındandır. Dolayısıyla karar verici tüm kurumların söz konusu sorumlulukları desteklemek ve çocukların okuma kültürüne yönelik olanaklar sağlamak onları önemli görevleri arasındadır.

Çocuklar için de okuma eylemi yalnızca bir metni gözleriyle takip etmek ve bazı içerikleri anlamlandırmaktan ibaret değildir. Okumanın en önemli işlevlerinden biri dil gelişimine olan katkısıdır. Okuma, yeni kelimeler öğrenmeyi, fonolojik farkındalık kazanmayı sağlayan önemli bir etkinlik sürecidir. Bunlara bağlı dil gelişimini destekler, ayrıca kültürel etkileşimi artırır. Böylece kültürlerarası iletişim de güçlenir (Kalkavan-Aydın ve Rauch, 2023; Röthlisberger ve Juska-Bacher, 2021). Okul ortamında çocukların paylaşımlı kitap okuyabilme gibi akran ilişkilerini geliştirebildikleri çeşitli etkinlikler çocukları sosyal ve duygusal yönden zenginleştirir. Ayrıca okuma kültürünün okul dışında ev ortamında ebeveynler tarafından zenginleştirilmesi de çocukların gelişim süreçleri açısından oldukça önemlidir (Niklas ve diğerleri, 2020; Sun, Ng ve Peh, 2023). Böylece çocuk hem okul ortamında hem de ev ortamında kitapların ve okumanın kendini gerçekleştirmede değerli bir parçası olduğunu görür ve sonraki yıllarda bu çerçevede bir yaşam dinamiği geliştirir. Ayrıca çocukların okuma alışkanlığı geliştirebilmesi ve bu alışkanlığı sürdürebilmesi, çocukların kendilerine özgü ve anlamlı bir okuma kültürü oluşturulabilmesi açısından önemlidir. Bu kapsamda çocuklarla iş birliği yapılması ve okuma alışkanlığının desteklenmesi gerekmektedir (Webber, Wilkinson, Andries ve McGeown, 2022). Okuma becerisinin kazandırdıkları çocukların sosyal farkındalıklarını ve yaşam becerilerini öne çıkardığından bu becerinin geliştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır.

Başlangıçta sınıf öğretmenleriyle başlayan okuma eylemi 3. sınıftan itibaren kazandırılması gereken sessiz okuma çalışmalarıyla ve bireysel okuma kültürü kazandırma çabalarıyla bu becerinin gelişimi sürer. Bu nedenle öğretmenlerin çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada sahip olduğu yeterlilikler büyük bir önem taşımaktadır. Özellikle de öğretmenlerin bu alışkanlığa sahip olması ve iyi bir okur olması oldukça önemlidir (Kurulgan ve Çekerol, 2008). Stanfield'e (2008) göre okuma alışkanlığı kazandırma konusunda öğretmenlerin öğrencilerine sorumluluk vermesi ve okumaya yönelik farklı yaratıcı teknikler kullanmaları gerekmektedir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 27. maddesine göre her çocuğun bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaksal ve toplumsal gelişmesini sağlayacak yeterli bir yaşam seviyesine hakkı bulunmaktadır (United Nations Children's Fund [UNICEF], 2024). Çocuğun zihinsel, ruhsal, ahlaksal ve toplumsal gelişiminin temelinde okuma yer almaktadır. Okuma yalnızca bilişsel bir süreç olmayıp sosyo kültürel gelişimi sağlama gibi katkıları da olan çok yönlü bir eylemdir (Mann, 2000). Okuma kişisel ve sosyal gelişimin önemli bir anahtarıdır (Freire, 1983). Yine Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 28. ve 29. maddelerinde çocuğun eğitim hakları vurgulanarak çocuğun kişiliğinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesinin, okuma ve yazma öğrenmesinin, okuma becerilerinin geliştirilmesinin ve bilgiye erişiminin sağlanmasının temel bir hak olduğu da belirtilmektedir (UNICEF, 2024). Çocuklar için okuma yazma öğrenmek, bilgilenmek de beslenme, barınma kadar temel bir haktır.

Bearne ve Hodges (2000) okuma hakkını eğitimin temel ilkesi olarak ele alarak akademisyenler tarafından sıklıkla ihmal edilen bireysel bir olgu olarak görmektedir. Bu ilkenin tüm öğretme/öğrenme sürecinin itici gücü olması gerektiği, bu haklara saygı duyulması ve uygulanması durumunda hem öğretmen hem de okul sisteminin öğrencinin başarısında temel faktör olan okuma motivasyonunu daha kolay bir şekilde yerine getirebileceği vurgulanmaktadır. Mulalic ve Cemanovic de (2014) öğretmenlerin okumayı sadece bir dil becerisi olarak değil, başlı başına bir hak, sorumluluk ve tercih olarak ele alması gerektiğinin altını çizmektedir. Wang'a (2021) göre vatandaşların okuma hakkını koruyacak okuma mevzuatı çıkarılmalıdır. Resmî kurumlar yurttaşların okuma hakkını korumak, teşvik etmek ve uygulamak için her düzeyde çalışma planları yapmalıdır. Her birey okuma süreci ile etkileşime geçmek için teşvik edilmelidir.

Uluslararası Okuryazarlık Derneği (IRA, 2018) okumanın bir eşitlik ve sosyal adalet meselesi olduğunu ve okuma yeteneğinin topluma dahil olma ve toplumdan dışlanma arasındaki farkı temsil ettiğini savunmaktadır. IRA (2000) günümüzde, politika yapımcıların, ebeveynlerin ve okul profesyonellerinin okulları iyileştirmeye nasıl bakmaları gerektiği konusunda temel bir değişikliğin ana hatlarını çizen "Fark Yaratmak, Farklı Yaratmak Anlamına Gelir: Çocukların Mükemmel Okuma Eğitimi

Haklarına Saygı Göstermek" başlıklı bir bildiri yayınlamıştır (IRA, 2000). Bu bildiri, her çocuğun etkili okuma eğitimi alma hakkını maddeler halinde ele almaktadır.

Yurt içindeki çalışmalar incelediğinde çocukların okuma hakkına yönelik detaylı bir bilimsel bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Okuma haklarından söz edildiğini söyleyebileceğimiz birkaç çalışmada da okuma haklarından genellikle; kitap okuma alışkanlığı, kitap okuma sevgisi, çocuk edebiyatı bağlamında söz edilmiştir (Çağlar, 2022; İnce Samur, 2014; Kartal ve Beşer, 2023). Ancak bir platform üyeleri tarafından Avrupa Birliği sivil hareket programları desteğiyle çocuk okurların haklarına yönelik, çocukların da katılımıyla yapılan atölye çalışmalarından yola çıkılarak 20 maddelik bir bildirge oluşturulmuştur. Gönüllü öğretmenler ve katılımcılarla birlikte yapılan çalışmanın amacı, çocuklarla okuma etkinlikleri üzerine düşünüp çocukların da farkındalık kazanmalarını sağlamak olmuştur (Sivildüşün, 2023). Ülkemizde çocukların okuma haklarına yönelik olarak yapılacak kapsamlı çalışmalara gereksinim vardır. Yapılacak çalışmalar çocukların okuma haklarını ortaya koyarken aynı zamanda toplumun her kesimine de ulaşabilir olmalıdır. Yurt dışında yapılan çalışmalarda da genellikle eğitimin farklı paydaşlarının da içinde yer aldığı ortak çalışmaların geliştirilmesi düşüncesine vurgu yapılmıştır. Çocukların okuma haklarını kullanmasına yönelik yapılacak olan bilimsel araştırmaların etkisini arttırmak için konuya ilişkin ölçek geliştirilmesi anlamlı bir çalışma olarak ele alınmıştır. Ortaya çıkarılacak ölçekler, akademisyenlerde, öğretmenlerde ve öğrencilerde anlamlı bir farkındalık oluşturmada etkili olacağı kadar yeni bilimsel çalışmalara da ışık tutabilir. Bu araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuma hakkını kullanmalarına ilişkin bilimsel temellere uygun bir şekilde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin "çocukların okuma hakkına ilişkin algılarını" değerlendirmek için bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Bazen, Barg ve Takeshita, 2021; Bloomfield ve Fisher, 2019; Watson, 2015). Bu yöntemle ilgili olarak "tarama araştırma" tercih edilmiştir. Tarama modeli bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerini, ilgi, tutum, inanç vb. gibi özelliklerini belirlemeye yardımcı olur. Durumun var olduğu şekli ile belirlenmesini sağlar (Ramos, Lazar, Holanda Filho ve Rodrigues, 2017; Särndal, Swensson ve Wretman, 2003). Ölçeğin geliştirilmesinde öğrencilerin okuma hakkına ilişkin algılarının tespit edilmesi anlayışı ile hareket edilmiştir.

Katılımcılar

Çocukların okuma hakkına ilişkin algılarının belirlenmesi için geliştirilen ölçme aracının pilot uygulaması için olasılığa dayalı olmayan örneklem yöntemlerinden "kolay ulaşılabilir örnekleme" tercih edilmiştir. Bu örnekleme türü araştırma yapılacak birey ya da gruplara ulaşmanın kolay olduğu durumlarda tercih edilir. Çoğunlukla zaman ve enerjiden tasarruf edilmesini sağlar (Baltacı, 2018; Etikan, Musa ve Alkassim, 2016; Robinson, 2014). Kolay ulaşılabilir örnekleme ile Türkiye'nin farklı illerine ulaşılmıştır. Bu kapsamda 5 farklı şehirde (Aydın, Denizli, İzmir, Konya, Kırıkkale) öğrenim gören ilkokul 3 ve 4 ile ortaokul 5, 6, 7, ve 8. sınıf öğrencileri örnekleme dahil edilmiştir. Ölçek geliştirmede hedef kitlenin özellikleri önemlidir. İlk ve ortaokul yıllarının okuma alışkanlığının geliştirilmesi açısından kritik bir dönem olması nedeni ile bu ölçek her iki gruba da uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Ölçek maddeleri hazırlanırken ilk ve ortaokul öğrencilerinin okuma süreci ve bu süreçteki gereksinimleri göz önüne alınmıştır. Ölçek maddeleri hazırlanırken sınıf öğretmenlerinin ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Veriler 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde toplanmıştır. Yapı geçerliliği kapsamında yapılacak olan AFA örneklemin yeterli olmasına dikkat edilmiştir. Kline (1994) faktör analizi için 200 örneklemin yeterli olacağını öngörmektedir. Çalışmada ise 817 öğrenciden (kız=410; erkek=407) veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 206'si ortaokulda, 611'i ise ilkokulda öğrenim görmektedir. Mundfrom, Shaw ve Ke (2005) faktör analizinde ölçekte yer alan madde sayısının 3-20 katı kadar örnekleme ulaşılması gerektiğini belirtmektedir. Bu kapsamda aday ölçekte 39 madde yer aldığı göz önüne alındığında 817 örneklem bu ölçüt için de yeterli görülmektedir. Veriler tek seferde

toplanmış olup analizler öncesi seçkisiz bir şekilde iki gruba ayrılmıştır. Bu kapsamda 517 veri açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve güvenirlik, 300 veri ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) analizleri için kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ölçek geliştirme aşamaları göz önüne alınmış ve bu aşamalara uygun bir şekilde hareket edilmiştir. Ölçek geliştirme süreci farklı kaynaklarda farklı adımlarla anlatılmaktadır (Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2015; Berteau ve Zait, 2013; DeVellis ve Thorpe, 2021; Şahin ve Öztürk, 2018). “Çocukların Okuma Hakkına İlişkin Algıları Ölçeği (ÇOH)” geliştirilmesi sürecinde şu aşamalara uygun bir şekilde hareket edilmiştir. 1. Madde Havuzunun Hazırlanması, 2. Kapsam Geçerliliği, 3. Ölçeğin Yapılandırılması, 4. Deneme Uygulaması, 5. Verilerin Analizi.

İşlem / Verilerin Toplanması

Ölçek maddelerin konu alanına uygun bir şekilde hazırlanması için alan yazın taraması yapılmıştır (International Reading Association-IRA, 2000; Jamieson, Berry ve Lak, 2018; Price ve Kalil, 2019; Salerno, 2006; Saracho, 2017; Vernon, 2016). Araştırmanın kuramsal çerçevesi için bir temel oluşturulduktan sonra öğrenciler için açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Oluşturulan bu sorular üç alan uzmanına sunulmuş ve yeterli veri elde edilip edilmeyeceği konusunda görüş alınmıştır. Alan uzmanlarından gelen dönütlere göre hazırlanmış olan 6 açık uçlu soru ilkökul ve ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilerden gelen yanıtlar büyük bir duyarlılıkla incelenmiş ve çocukların okuma haklarına ilişkin olarak yargılar hazırlanmıştır. Alan yazın taraması ve açık uçlu sorulardan elde edilen yanıtlar doğrultusunda 55 yargı içeren madde havuzu hazırlanmıştır.

Kapsam geçerliliği çalışması sonrasında kalan 39 maddeye 5’li likert (Jebb, Ng ve Tay, 2021; Joshi, Kale, Chandel ve Pal, 2015) ifadesi de eklenmiştir. Beşli derecelendirmede “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” ifadelerine yer verilmiştir. Forma kısa bir yönerge eklenerek ölçeğin nasıl doldurulacağı yönünde açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca bu yönergede çalışmanın amacı da kısaca açıklanmıştır. Likert ifadelerinin ve yönergenin eklenmesinden sonra aday ölçek ortaya çıkmıştır.

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından okullara gidilerek yüz yüze toplanmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra öncelikle öğrencilere ölçme aracının amacı ve kapsamı tanıtılmış daha sonra yeterli süre verilerek ölçme aracını doldurmaları istenmiştir. Ölçekler gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde zaman kısıtlamasına gidilmemiş olup herhangi bir süre kısıtlaması olmadan formun doldurulması istenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilere istatistiksel analizler uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Öncelikle toplanan verilerin AFA’ya uygunluğunu tespit etmede KMO (Kaiser Meyer Olkin) analizi yapılarak örneklemin AFA için yeterliliği tespit edilmiştir. Daha sonra kayıp veriler incelenmiş ve ranjı artıran uç değerler Mahalanabis analizi ile tespit edilerek bu ölçekler veri setinden çıkartılmıştır. Ölçeğin analizleri geçerlik ve güvenirlik başlıkları altında yapılmıştır. Ölçeğin geçerliliği kapsam ve yapı olmak üzere iki aşamada incelenmiştir. Kapsam geçerliliğinde uzman görüşleri alınmış; yapı geçerliliğini belirlemede ise AFA yapılmıştır. Hazırlanan ölçeğin güvenirliliğini belirlemede ise öncelikle iki yarı güvenirlik yöntemi daha sonra ise iç tutarlılığı belirlemede Cronbach’s alpha güvenirlik yöntemi kullanılmıştır. Güvenirliliği belirlemede ayrıca Anova Tukey’s Nonadditivity, Hotelling’s T-Squared ve Intraclass Correlation Coefficient analizleri yapılmıştır. AFA ve güvenirlik analizleri sonrası farklı bir örneklemden elde edilen veriler DFA’ya tabi tutularak modelin doğrulanması sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Madde havuzunda yer alan maddeler kapsam geçerliliğinin (Delgado-Rico, Carretero-Dios ve Ruch, 2012; Polit ve Beck, 2006) sağlanması için alanında uzman sekiz öğretim elemanına, 2 sınıf öğretmene ve 2 Türkçe öğretmene sunulmuştur. Yargı ifadeleri Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalından iki öğretim elemanı tarafından incelenerek ilkökul çocuklarına uygunluğu değerlendirilmiştir. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalında görev yapan iki öğretim elemanı maddeleri ölçme

değerlendirme ilkeleri kapsamında incelemiştir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Ana Bilim Dalından iki öğretim elemanı maddeleri çocuklara uygunluk kapsamında incelemiştir. Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan iki öğretim elemanı yaptığı incelemede maddeleri dil ve yazım kulları açısından değerlendirmiştir. Aynı öğretim elemanları maddelerin ortaokul öğrencilerine uygunluğuna da bakmıştır. Yapılan incelemelerden sonra maddeler iki sınıf öğretmeni ve iki ortaokul öğretmenine de sunulmuş çocuklara uygunluğu değerlendirilmiştir. Alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda maddeler yeniden düzenlenmiştir. Türkçe Eğitimi alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda dil ve anlatım yönünde düzeltmelere gidilmiştir. Maddelerin bazıları benzeri olduğu bazıları ise işlevsel olmadığı için çıkarılmıştır. Kapsam geçerliliği çalışmasına uygun bir şekilde yapılan düzeltmelerden sonra havuzda 39 madde kalmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Karar tarihi= 15.04.2024
Belge sayı numarası= 68282350/2024/8

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ilk ve ortaokul öğrencileri için geliştirilen Çocukların Okuma Hakkına İlişkin Algıları Ölçeğinin (ÇOH) geçerlik ve güvenirlik bulgularına yer verilmiştir. Ölçeğin deneme uygulamasından elde edilen verilere yapılan analizler açıklanmıştır.

Veri Setinin Düzenlenmesi

Analizler öncesi veri seti düzenlenmiştir. Bu kapsamda özellikle hedef kitlenin çocuklar olması nedeniyle birtakım formlarda işaretlenmemiş maddeler olduğu tespit edilmiştir. SPSS üzerinden yapılan incelemede 11 formda doldurulmayan maddeler olduğu görülmüş ve bu formlara aritmetik ortalamalar atanmıştır. Bunun yanı sıra 18 formda 3 ve üzeri sayıda boş madde olduğu gerekçesi ile bu formlar işlem dışı bırakılmıştır. 39 formda da en az bir maddede 2 ve üzeri seçenek işaretlendiği tespit edilmiştir (Örn. Form 811’de 17. madde hem kesinlikle katılıyorum hem de kesinlikle katılmıyorum şeklinde doldurulmuştur). 39 form geçerliliği ve güvenirliği olumsuz etkileyeceğinden dolayı çıkarılmıştır. Bir sonraki aşamada ranjı olumsuz etkileyen uç değerler incelenmiştir. Yapılan Mahalanobis uzaklık analizinde ölçüt olarak 0.001 dikkate alındığında 71 form uç değer olduğu gerekçesi ile analizlerden çıkarılmıştır (Örn. Form 391: 0.00034; Form 118: 0.00091). Tüm bu düzenlemeler sonrası 817 form ile güvenirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

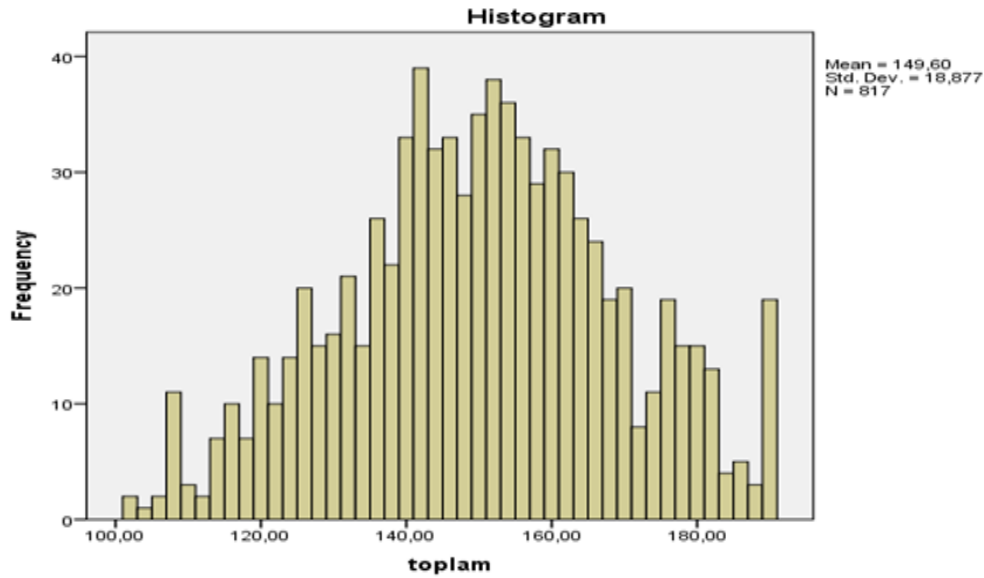
Her ne kadar form sayısı yeterli gibi görülse de ele alınan örneklemin analizler için yeterli olup olmadığını tespit etmede KMO ve Bartlett’s küresellik testi uygulanmıştır (Napitupulu, Kadar ve Jati, 2017; Shrestha, 2021; Thao, Van Tan ve Tuyet, 2022). Yapılan analizler sonrası KMO değerinin 0.948 ve Bartlett’s testinin ise anlamlı olduğu görülmüştür. Bu kapsamda örneklemin AFA için yeterli olduğu söylenebilir. Söz konusu KMO ve Bartlett’s testine ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

KMO ve Bartlett's Testi Bulguları

KMO Değeri		.950
Bartlett's Küresellik Testi	Ki-Kare	11736.674
	sd	741
	p	.000

AFA için ön şart olan dağılımın normalliğine histogram- Q-Q plot grafiği ve basıklık çarpıklık değerleri ile bakılmıştır. Bu kapsamda dağılımın basıklık (-0.396) ve çarpıklık (-0.056) değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca grafikler de incelendiğinde (Grafik 1) dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir. Kolmogorov Smirnov testinde de (Tablo 2) dağılımın normalliği teyit edilmiştir (p= 0.20). Söz konusu normalliğe ilişkin Histogram grafiği ve Kolmogorov-Smirnov testleri şu şekildedir:



Şekil 1. Dağılıma İlişkin Histogram Grafiği

Tablo 2.

Dağılımın Normallik Durumuna İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi

Kolmogorov-Smirnov ^a			
	İstatistik	df	p
Toplam	.025	817	.200*

Veri seti düzenlendikten sonra 817 veri gelişigüzel bir şekilde 517 ve 300 olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bölünen 517 veri ile AFA, 300 veri ile de DFA yapılmıştır. Veri setinde yer alan maddeler arasındaki eş doğrusallık durumlarını incelemek amacı ile Korelasyon matrisi tablosu incelenmiştir. Söz konusu tabloda hiçbir maddenin 0.8'in üstünde çoklu eş doğrusallık göstermediği tespit edilmiştir. En yüksek korelasyon değerinin madde 30 ile madde 31 arasında (0.782) ve madde 30 ile madde 29 (0.513) arasında olduğu görülmüştür. Her bir maddenin faktör analizine uygunluğunu ölçmek amacı ile ters imaj korelasyon değerlerine bakılmıştır. Söz konusu değerler incelendiğinde hiçbir maddenin 0.5'in altında değer almadığı görülmektedir. Madde anti imaj matrisleri 0.871 (madde 17) ile 0.612 (madde 30) arasında değişmektedir.

AFA kapsamında madde ortak faktör varyansları incelenmiştir. Ortak faktör varyansları 0.3'ün altında olan 7 madde (madde 1, 6, 13, 17, 22, 32 ve 35) analizlerden çıkarılmıştır. AFA çalışması 39 madde ile başlamış bulgulara uygun bir şekilde yapılan elemelerden sonra ölçekte 32 madde kalmıştır. Ölçekte yer alan 39. Maddenin faktör varyansı 0.297 olup her ne kadar 0.3'ten küçük olsa da ölçme

aracında kalmasının daha uygun olduğu düşünülerek çıkarılmamıştır. Tekrarlanan analizler sonrası maddelerin faktör yükleri 0.297 ile 0.572 arasında değişmektedir. Maddelerin yorumlanmasını kolaylaştırması açısından döndürme tekniklerinden varimax döndürme tekniği seçilmiştir. AFA çalışması sonrasında elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

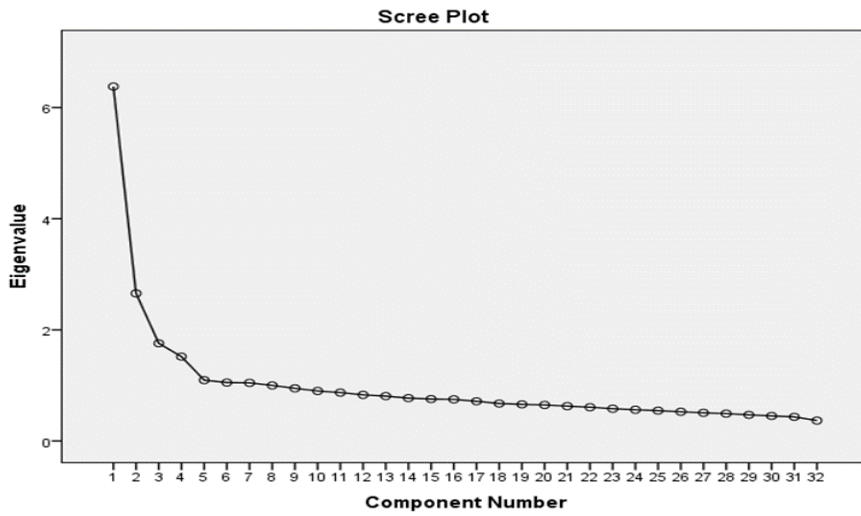
ÇOH Maddelerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Toplam Korelasyonları ve Faktör Yük Değerleri

Alt Boyutlar	Madde	$\bar{X}$	SS	Madde Toplam Korelasyonu (r)	Faktör Yük Değeri (F1)	Faktör Yük Değeri (F2)	Faktör Yük Değeri (F3)	Faktör Yük Değeri (F4)
Okuma Ortamı	M1	3.77	1.320	.394	.595			
	M2	4.05	1.234	.301	.538			
	M3	3.93	1.247	.343	.537			
	M4	4.44	0.982	.324	.529			
	M5	3.65	1.353	.402	.516			
	M6	4.37	1.008	.424	.488			
	M7	4.00	1.208	.366	.442			
	M8	4.18	1.120	.432	.437			
	M9	4.24	1.054	.443	.382			
Sosyal Destek	M10	4.40	0.928	.402		.697		
	M11	4.04	1.137	.386		.621		
	M12	4.29	0.999	.374		.600		
	M13	4.41	0.928	.345		.558		
	M14	4.18	1.081	.395		.548		
	M15	4.28	1.053	.474		.546		
	M16	4.27	0.999	.474		.500		
	M17	4.20	1.079	.401		.460		
	M18	4.19	1.147	.367		.385		
Kullanım Özgürlüğü	M19	4.12	1.103	.397			.750	
	M20	3.87	1.127	.440			.743	
	M21	3.67	1.338	.398			.629	
	M22	3.44	1.422	.367			.601	
	M23	3.15	1.480	.263			.502	
	M24	2.73	1.514	.322			.482	
Kitapla Bağ Kurma	M25	2.44	1.473	.255				.628
	M26	2.67	1.517	.238				.600
	M27	4.21	1.035	.411				.575
	M28	4.29	0.998	.412				.528
	M29	4.04	1.146	.432				.519
	M30	3.94	1.132	.412				.514
	M31	4.00	1.128	.338				.479
	M32	4.06	0.819	.326				.420

Gerçekleştirilen AFA çalışmasına göre ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Söz konusu tablo incelendiğinde birinci boyutta dokuz, ikinci boyutta dokuz, üçüncü boyutta altı ve dördüncü boyutta ise sekiz maddenin yer aldığı görülmektedir. Birinci alt boyuta “okuma ortamı” adı verilmiştir. Bu boyutta 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9. madde yer almaktadır. Birinci boyutta yer alan maddelerin madde yük değerlerinin 0.595-0.382 arasında değiştiği belirlenmiştir. İkinci alt boyut için

“sosyal destek” adı uygun görülmüştür. Sosyal destek alt boyutunda 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 ve 18. maddeler yer almaktadır. İkinci alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.697-0.385 arasında değiştiği görülmektedir. Üçüncü alt boyut “kullanım özgürlüğü” şeklinde adlandırılmıştır. Bu alt boyut 19, 20, 21, 22, 23 ve 24. maddeleri içermektedir. Üçüncü alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.750-0.482 arasında değişmektedir. Dördüncü alt boyuta ise “kitapla bağ kurma” adı verilmiştir. Bu boyutta 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 ve 32. maddeler yer almaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.628 ile 0.420 arasında değiştiği saptanmıştır. Son hali ile ÇOH ölçeğinde 32 madde yer almaktadır. Ölçek uygulanırken her bir katılımcının ölçekten alabileceği ağırlıklı ham puan en az 32, en çok ise 160’tır. Ölçekte olumsuz madde yer almamaktadır (ÇOH ölçeğinin son hali için bkz. EK-1).

Analizlerde maddelerin yapılarına bakıldığında ölçme aracının dört boyuttan oluştuğu öngörülmüştür. Bu kapsamda dört boyutlu bir yapının doğrulanmasını sağlamak amacı ile yamaç grafiğine bakılmıştır. Grafik 2’de yer alan Scree Plot incelendiğinde de ölçme aracının dört boyuttan oluşabileceği görülmektedir.



Şekil 2. Yamaç Birikinti Grafiği

AFA sonrası ölçme aracının 4 boyuttan ve 32 maddeden oluştuğu görülmektedir. Ölçekte yer alan 32 madde ile güvenirlik ve DFA yapılmıştır. Tüm boyutların ayrı ayrı ve birlikte açıkladıkları varyans oranları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Açıklanan Varyans Oranları

Boyutlar	Başlangıç Özdeğerleri			Yüklenen Faktörlerin Karelerinin Dağılımı			Döndürülmüş Yüklenen Faktörlerin Kareleri		
	Toplam	Varyans yüzdesi	Birikimli	Toplam	Varyans yüzdesi	Birikimli	Toplam	Varyans yüzdesi	Birikimli
1	6.377	19.929	19.929	6.377	19.929	19.929	3.444	10.762	10.762
2	2.656	8.300	28.229	2.656	8.300	28.229	3.157	9.867	20.629
3	1.757	5.490	33.719	1.757	5.490	33.719	2.870	8.969	29.598
4	1.518	4.743	38.463	1.518	4.743	38.463	2.837	8.865	38.463

Tablo 4’e bakıldığında ölçme aracının dört boyuttan oluştuğu görülmektedir. İlk boyut ölçeğin %19.92’sini; ikinci boyut ölçeğin %8.3’ünü, üçüncü boyut %5.49’unu ve son boyut ise %4.74’ünü açıklamaktadır. Dört faktörün toplam açıkladığı varyans değeri ise %38.46’dır.

Güvenirlik Bilgileri

AFA sonrası güvenilirlik analizlerinde öncelikle Cronbach's alpha değeri incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5.

Cronbach's alpha Analizi Bulguları

Boyutlar	Cronbach's alpha	Standardize edilmiş Cronbach's alpha değeri	Madde sayısı
1. Alt Boyut: Okuma Ortamı	.676	.678	9
2. Alt Boyut: Sosyal Destek	.727	.730	9
3. Alt Boyut: Kullanım Özgürlüğü	.655	.657	6
4. Alt Boyut: Kitapla Bağ Kurma	.639	.666	8
Ölçeğin Geneli	.857	.865	32

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin birinci alt boyutu için 0.676; ikinci alt boyutu için 0.727; Üçüncü Alt Boyutu için 0.655 ve dördüncü alt boyutu için de 0.639 Cronbach's alpha değerleri tespit edilmiştir. Ölçeğin geneli için de Cronbach's alpha değerinin ise 0.857 olduğu tespit edilmiştir. Madde 31 çıkarıldığında ölçeğe ilişkin Cronbach's alpha değerinin 0.858 olduğu görülmüştür. Maddenin çıkarılması durumunda çok küçük bir artış olacağı düşünüldüğünde madde ölçme aracından çıkarılmamıştır.

Split Half (Yarıya Bölme Yöntemi)

ÇOH verileri için Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman Split-half güvenilirlik katsayısı hesaplaması da yapılmıştır (Eisinga, Grotenhuis ve Pelzer, 2013; Raju ve Guttman, 1965; Warrens, 2015). Ölçme aracının iki yarıya bölünmesi sonucu oluşan güvenilirlik değerleri incelendiğinde (Tablo 6) güvenilirlik için yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Tablo 6'ya bakıldığında Spearman-Brown ve Guttman Split-Half değerinin 0.729 olduğu görülmektedir.

Tablo 6.

Guttman Split-Half ve Spearman-Brown Katsayıları

Güvenirlik İstatistikleri			
Cronbach's alpha	Kısım 1	Değer	.805
		Madde sayısı	16 ^a
	Kısım 2	Değer	.761
		Madde sayısı	16 ^b
	Toplam madde		32
Formlar arası korelasyon			.573
Spearman-Brown katsayısı	Eş uzunluk		.729
	Eş olmayan uzunluk		.729
Guttman Split-Half katsayısı			.729

Tablo 6'da da görüldüğü gibi Split-half modeline göre yapılan güvenilirlik çalışmasında ölçek 16 ve 16 madde olmak üzere iki kısma ayrılmıştır. Birinci kısımdaki maddeler için Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı 0.80; ikinci kısımdaki maddelerin Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.76 şeklinde belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler grupların güvenilirlik katsayılarının ideal düzeyde olduğunun bir göstergesidir. Her iki madde grubu arasındaki korelasyon katsayısının 0.57 olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu verilere göre iki grup arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişkinin bulunduğunu söylemek mümkündür (Equal-lenth Spearman-Brown=0.72, Guttman Split-half=0.72, Unequal-lenth Spearman-Brown=0.72). Yapılan Anova Tukey's Nonadditivity analizi sonuçları incelendiğinde p değerinin anlamlı olduğu görülmektedir (p<0.001). Bu kapsamda ölçeği oluşturan maddelerin birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Hotelling's T-Squared Analizi

Ölçme aracının “kitap hakkı” olgusunu ölçüp ölçemediğini tespit etmede Hotelling's T-Squared analizi yapılmıştır. Hotelling T değerine ($T=1782.457$) bakıldığında anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.001$). Bu kapsamda ölçeğin “kitap hakkı” olgusunu ölçmede etkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde geliştirilen ölçme aracı ICC kriterlerine göre analiz edildiğinde ölçek yarılarının varyansları ve toplam varyansları birbirleri ile benzerlik göstermektedir. Bu kapsamda ölçek soruların sıralanışı ve yapı özellikleri bakımından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Test tekli ölçümler ($p<0.01$ ve ortalama ölçümleri ($p<0.01$ bakımından güvenilir bir yapı geçerliliğine sahiptir. Tablo 7’de Guttman Lambda (Li) katsayıları görülmektedir. Guttman Lambda (Li) katsayıları incelendiğinde ölçme aracının güvenirliliğinin önemli düzeyde değişime uğramadığı tespit edilmiştir.

Tablo 7.

Guttman Lambda (Li) Katsayıları

		Güvenirlik İstatistikleri
Lambda	1	.831
	2	.862
	3	.857
	4	.729
	5	.847
	6	.880
Madde Sayısı		32

Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile Geçerlik Sınaması

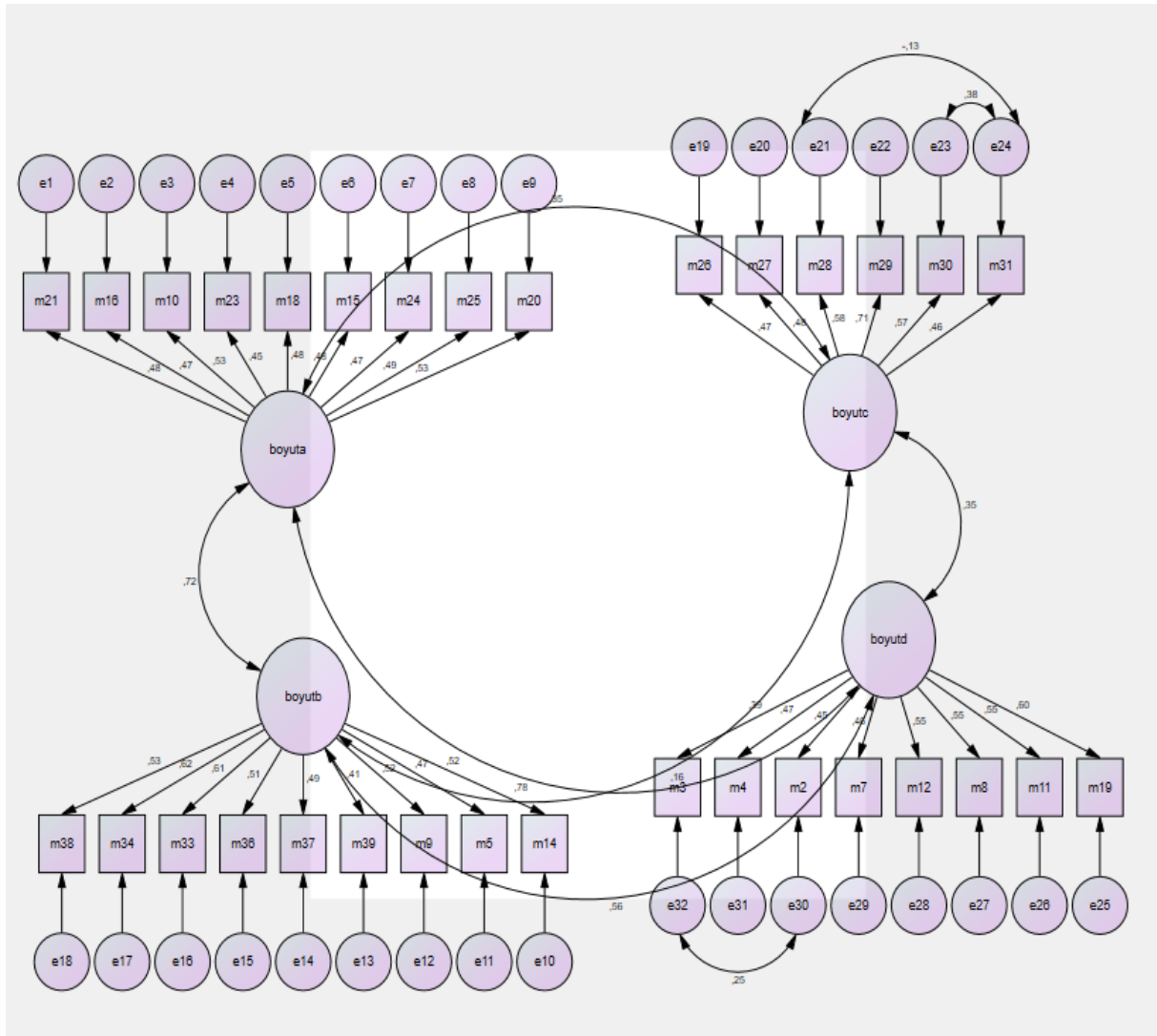
Ölçme aracının DFA çalışmaları AMOS programı yardımı ile yapılmıştır. Ölçme aracına yönelik yapılan DFA sonuçlarına göre tüm maddelerin t değerleri anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Bu kapsamda ölçme aracından herhangi bir madde çıkarılmamış ya da farklı maddelerin farklı boyutlarda ele alınmasına gerek kalmamıştır. Uyum indeksleri gözlenen verinin dört boyutlu olan modele uyum gösterip göstermediğini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Dört faktörlü 32 maddelik ölçeğin model-veri uyum indeksleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Ölçek Maddelerinin Faktör Yapısı İçin Uyum İyilik İndeksleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Sınır *	Değer
X^2/sd	<5 Orta düzeyde <3 İyi uyum	2.198
GFI	>0.90	0.929
CFI	>0.90	0.901
NFI	>0.90	0.834
RFI	>0.85	0.815
IFI	>0.90	0.902
AGFI	< 0.08	0.916
RMSEA	< 0.08	0.038

Tablo 8’e göre $X^2/sd = 2.198$; $RMSEA = 0.038$; $CFI = 0.901$; $GFI = 0.929$; $NFI = 0.834$; $RFI = 0.815$; $IFI = 0.902$, $AGFI$ ise 0.916 olarak hesaplanmıştır. NFI ve RFI uyum indeksleri olması gerekenden daha düşük çıkmakla birlikte diğer uyum indeksleri kabul edilebilir düzeydedir. 32 maddelik dört alt boyutlu ölçeğin yapısal geçerliliği doğrulanmıştır. CFI ve IFI değerlerinin 0.9’un çok az miktar altında olması nedeniyle üç hata indeksinde kovaryans çizilmiştir. Ölçek maddelerine ilişkin yol (path) grafiği Şekil 3’te gösterilmektedir.



Şekil 3. Path Diyagramı

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada çocukların okuma haklarına ilişkin algılarını değerlendirmek amacı ile ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamalarına uygun bir şekilde hareket edilerek madde havuzu hazırlanmıştır. Yapılan alan yazın taraması ve açık uçlu sorulara verilen yanıtlar doğrulduğunda 55 yargı maddesi ortaya çıkarılmıştır. Yargı ifadeleri kapsam geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Her bir alan uzmanının değerlendirmesine uygun bir şekilde bazı maddeler çıkarılmış, bazı maddelerde düzeltme ve düzenlemelere gidilmiştir. Kapsam geçerliliği çalışmasının ardından 39 madde ile aday ölçek ortaya çıkarılmıştır. Aday ölçek ilk ve ortaokul öğrencilerine uygulanarak veriler elde edilmiştir. Analizlerin başlangıcında ranji artıran uç değerlerden arınmak amacı ile Mahalanobis Uç Değerler Analizi yapılmıştır. Örneklemin ölçek geliştirme süreci için yeterliliğine KMO analizi ile bakılmış ve KMO değeri 0.948 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca Bartlett's küresellik testi sonuçları da 0.05'ten küçük ve anlamlı düzeydedir. Geçerlik analizleri kapsamında öncelikle AFA yapılmıştır. Gerçekleştirilen AFA çalışması ile 7 madde ölçme aracından elenmiştir. AFA sonrası ölçeğin dört boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. İlk boyut ölçeğin %19.92'sini; ikinci boyut ölçeğin %8.3'ünü, üçüncü boyut %5.49'unu ve son boyut ise %4.74'ünü açıklamaktadır. Dört faktörün toplam açıkladığı varyans değeri ise %38.46'dır.

Güvenirlik analizler öncesi 39 maddeden oluşan taslak ölçekten 1, 6, 13, 17, 22, 32 ve 35. maddeler AFA sürecinde çıkarılmıştır. Ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Birinci alt boyutta dokuz madde yer almaktadır. "Okuma ortamı" adı verilen bu boyutta yer alan maddelerin madde yük değerleri 0.595-0.382 arasında değişmektedir. İkinci alt boyuta "sosyal destek" adı

verilmiştir. Bu boyut dokuz madde içermektedir ve madde yük değerleri 0.697-0.385 arasındadır. Üçüncü alt boyut “kullanım özgürlüğü” şeklinde adlandırılmış olup altı madde içermektedir. Bu alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.750-0.482 arasında değişmektedir. Dördüncü alt boyuta “kitapla bağ kurma” adı verilmiştir. Bu boyutta sekiz madde yer almaktadır ve faktör yük değerleri 0.628 ile 0.420 arasında değişmektedir.

Taslak ölçek 32 madde ile güvenirlilik analizlerine tabi tutulmuştur. Ölçeğe ilişkin Cronbach's alpha değeri 0.857'dir. Ölçek daha sonra iki yarı güvenirlilik analizine tabi tutulmuştur. Spearman-Brown korelasyon ve Guttman Split-Half değerinin 0,729 olduğu tespit edilmiştir. Tukey Nonadditivity analizi sonucu ölçeğin likert tipi toplanabilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hotelling T değerine bakıldığında anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür ($p<0,001$). Bu kapsamda ölçeğin “okuma hakkı” olgusunu ölçmede etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca veriler ışığında ölçeğin homojen yapıda sorulardan oluşan güçlü ve özgün bir nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Ölçme aracı ICC kriterlerine göre analiz edildiğinde ölçek yarılarının varyansları ve toplam varyansları birbirleri ile benzerlik göstermektedir. Bu kapsamda ölçek soruların sıralanışı ve yapı özellikleri bakımından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Test hem tek tek sorular bakımından tekli ölçümler ($p<0.01$) hem de ortalama ölçümleri ($p<0.01$) bakımından güvenilir bir yapı geçerliliğine sahiptir. AFA ve güvenirlilik analizleri sonrası DFA yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin IFI değeri 0.902, CFI değeri 0.901, GFI değeri .929, AGFI değeri 0.916, NFI değeri 0.834, RFI değeri 0.815, RMSEA değeri 0.08 ve χ^2/sd değeri ise 2.198 olarak tespit edilmiştir. Son hali ile 32 maddeden oluşan “Çocukların Okuma Hakkına İlişkin Algıları Ölçeği (ÇOH)” ortaya çıkarılmıştır. Gerçekleştirilen istatistiksel analizlere göre geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Geliştirilen bu ölçek ilk ve ortaokul öğrencilerinin okuma haklarına ilişkin algılarını ölçmeye yöneliktir. Eğitimin her kademesi için okuma hakkı konusunda farklı ölçekler geliştirilebilir. Her kademe ve farklı alanlarda görev yapan öğretmenler için de okuma hakkına ilişkin ölçeklerin geliştirilmesi alana katkı sağlayabilir. Okuma hakkına ilişkin olarak gerçekleştirilecek bilimsel çalışmaların sayısının artırılması akademisyenlerde, öğretmenlerde, öğrencilerde ve velilerde konuya ilişkin olarak anlamlı bir farkındalık oluşmasına katkı sağlayabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 15.04.2024

Belge sayı numarası= 68282350/2024/8

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların makaleye katkıları eşit düzeydedir.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar yoktur.

Kaynaklar

- Acar Güvendir, M. ve Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(52), 23-33.
- Akyol, H. (1997). Okuma ve prensipleri. *Çağdaş Eğitim*, (233), 26-28.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.

- Bazen, A., Barg, F. K. ve Takeshita, J. (2021). Research techniques made simple: an introduction to qualitative research. *Journal of Investigative Dermatology*, 141(2), 241-247. <https://doi.org/10.1016/j.jid.2020.11.029>
- Bearne, E. ve Hodges, G. C. (2000). Reading rights and responsibilities. In U J. Davison & J. Moss (Ed.), *Issues in English teaching* (pp. 8-22). New York: Routledge.
- Bertea, E. ve Zait, A. (2013). Scale validity in exploratory stages of research. *Management and marketing journal*, 11(1), 38-46.
- Bloomfield, J. ve Fisher, M. J. (2019). Quantitative research design. *Journal of the Australasian Rehabilitation Nurses Association*, 22(2), 27-30.
- Çağlar, B. (2022). *Çocuk edebiyatına sorun odaklı yaklaşım* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Delgado-Rico, E., Carretero-Dios, H. ve Ruch, W. (2012). Content validity evidences in test development: An applied perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology España*, 12(3), 449-460. <https://doi.org/10.5167/uzh-64551>
- DeVellis, R. F. ve Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. California: Sage Publications.
- Eisinga, R., Grotenhuis, M. T. ve Pelzer, B. (2013). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *International Journal Of Public Health*, 58, 637-642.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615- 630.
- Etikan, I., Musa, S. A. ve Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical And Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Freire, P. (1983). The importance of the act of reading. *Journal of Education*, 165(1), 5-11. <https://doi.org/10.1177/002205748316500103>
- International Reading Association (IRA) (2000). Making a difference means making it different: Honoring children's rights to excellent reading instruction. *Michigan Reading Journal*, 32(2), 3.
- İnce Samur, A. (2014). Türkiye'deki ve dünyadaki çalışmaların tanıklığında "okuma kültürü". *HAYEF Journal of Education*, 11 (2), 157-188.
- Jamieson, L Berry, L. ve Lak, L. (2018). South African 2017 ChildGauge. Cape Town: University of Cape Town.
- Jebb, A. T., Ng, V. ve Tay, L. (2021). A review of key likert scale development advances: 1995–2019. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637547>
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S. & Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396-403. <https://doi.org/10.9734/BJAST/2015/14975>
- Kalkavan-Aydın, Z. ve Rauch, D. (2023). Phonologische Bewusstheit als eine Facette von Sprachbewusstheit und deren Bedeutung für das Lesen. In *Sprachbewusstheit: Perspektiven aus Forschung und Didaktik* (pp. 115-140). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kartal, H. ve Beşer, R. (2023). İlkokul öğrencilerinin sevdikleri/sevmedikleri kitaplar ve bunları sevmeye/sevmeme nedenleri üzerine boylamsal bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 11(1), 1-24. <https://doi.org/10.35233/oyea.1116591>
- Kline, P. (1994). *An easy guide to faktor analysis*. London: Routledge.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Lancaster, H. S., Li, J. ve Gray, S. (2021). Selective visual attention skills differentially predict decoding and reading comprehension performance across reading ability 85 profiles. *Journal of Research in Reading*, 44(3), 715-734. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12368>
- Mann, S. J. (2000). The students' experience of reading. *Higher Education*, 39, 297–317 <https://doi.org/10.1023/A:1003953002704>
- Mulalic, A. ve Cemanovic, N. (2014). Article Review: "Reading Rights and Responsibilities" by Eve Bearne and Gabrielle Cliff Hodges in the book *Issues in English Teaching*, edited by Jon Davison and John Moss (2000). *Pinnacle Educational Research & Development*, 2(7), 1-3.

- Mundfrom, D. J., Shaw, D. G. ve Ke, T. L. (2005) Minimum sample size recommendations for conducting factor analyses, *International Journal of Testing*, 5(2), 159-168.
- Napitupulu, D., Kadar, J. A. ve Jati, R. K. (2017). Validity testing of technology acceptance model based on factor analysis approach. *Indonesian Journal of Electrical Engineering and Computer Science*, 5(3), 697-704. <https://doi.org/10.11591/ijeecs.v5.i3.pp697-704>
- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N. ve Ehmig, S. C. (2020). The home literacy environment as a mediator between parental attitudes toward shared reading and children's linguistic competencies. *Frontiers in Psychology*, 11, 1628.
- Polit, D. F. ve Beck, C. T. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489-497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>.
- Özbay, M. ve Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi/Function of the inference skills during the process of reading comprehension. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28.
- Price, J. ve Kalil, A. (2019). The effect of mother-child reading time on children's reading skills: Evidence from natural within-family variation. *Child Development*, 90(6), 688-702. <https://doi.org/10.1111/cdev.13137>
- Pennington, M. C. ve Waxler, R. P. (2017). *Why reading books still matters: The power of literature in digital times*. UK: Routledge.
- Ramos, A., Lazar, M., Holanda Filho, R. ve Rodrigues, J. J. (2017). Model-based quantitative network security metrics: A survey. *IEEE Communications Surveys & Tutorials*, 19(4), 2704-2734. [10.1109/COMST.2017.2745505](https://doi.org/10.1109/COMST.2017.2745505)
- Raju, N. S. ve Guttman, I. (1965). A new working formula for the split-half reliability model. *Educational and Psychological Measurement*, 25(4), 963-967. <https://doi.org/10.1177/001316446502500402>
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25-41. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>
- Röthlisberger, M., Schneider, H. ve Juska-Bacher, B. (2021). Lesen von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache-Wortschatz als limitierender Faktor. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), 259-374.
- Salerno, M. (2006). Reading is fundamental: Why the no child left behind act necessitates recognition of a fundamental right to education. *Cardozo Pub. L. Pol'y & Ethics Journal*, 5, 509.
- Saracho, O. N. (2017). Parents' shared storybook reading-learning to read. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 554-567. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261514>
- Särndal, C. E., Swensson, B. ve Wretman, J. (2003). *Model assisted survey sampling*. New York: Springer Verlag.
- Sivil Düşün (2023). Kütüp-Anne ile Çocuk Okurların Hakları. Erişim tarihi: 08 Haziran 2024. Erişim adresi: <https://www.sivildusun.net/soz-devri-kutup-anne-cocuk-okurlarin-haklari/>
- Shrestha, N. (2021). Factor analysis as a tool for survey analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 9(1), 4-11. <https://doi.org/10.12691/ajams-9-1-2>
- Stanfield, G. M. (2008). Incentives: The effect on reading attitude and reading behaviors of third grade students. *The Corinthian*, 9(1), 8.
- Sun, H., Ng, S. C. ve Peh, A. (2023). Shared book reading and children's social-emotional learning in Asian schools. In *Positive psychology and positive education in Asia: Understanding and fostering well-being in schools* (pp. 293-309). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Şahin, M. G. ve Öztürk, N. B. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- Thao, N. T. P., Van Tan, N. ve Tuyet, M. T. A. (2022). KMO and Bartlett's test for components of workers' working motivation and loyalty at enterprises in dong nai province of Vietnam. *International Transaction Journal of Engineering, Management, & Applied Sciences & Technologies*, 13(10), 1-13.

- Trudell, B. (2019). Reading in the classroom and society: An examination of "reading culture" in African contexts. *International Review of Education*, 65(3), 427-442.
- UNICEF (2024, June). Convention on the Rights of the Child text. Erişim tarihi: 3 Haziran 2024. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/media/52626/file>
- Vernon, M. D. (2016). *Backwardness in reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, J. (2022, March). A study on nationwide reading development in learning cities against the background of lifelong education. In *7th International Conference on Economy, Management, Law and Education (EMLE 2021)* (pp. 437-442). Netherlands: Atlantis Press.
- Warrens, M. J. (2015). Some relationships between Cronbach's alpha and the Spearman-Brown formula. *Journal of Classification*, 32, 127-137.
- Watson, R. (2015). Quantitative research. *Nursing Standard*, 29(31), 44-48. <https://doi.org/10.7748/ns.29.31.44.e8681>
- Webber, C., Wilkinson, K., Andries, V. ve McGeown, S. (2022). A reflective account of using child-led interviews as a means to promote discussions about reading. *Literacy*, 56(2), 120-129.

Extended Abstract

Introduction

There is a need for comprehensive studies to be conducted in our country regarding children's right to read. The studies to be conducted should reveal children's right to read while also being accessible to all segments of society. In studies conducted abroad, the idea of developing joint studies involving different stakeholders in education has generally been emphasized. Developing a scale on the subject has been considered as a meaningful study in order to increase the impact of scientific research to be conducted on children's right to read. The scales to be developed will be effective in creating meaningful awareness among academicians, teachers and students as well as shedding light on new scientific studies. The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool for the evaluation of primary and middle school students' right to read.

Method

In this study, a scale was developed to evaluate the "perceptions of children's right to read" of primary and middle school students. Quantitative research method was used in the study. For the pilot application of the measurement tool developed to determine children's perceptions of their right to read, "conveniently accessible sampling", a non-probability sampling method, was preferred. In this context, primary school 3rd and 4th grade students and middle school 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying in 5 different cities (Aydın, Denizli, İzmir, Konya, Kırıkkale) were included in the sample. Data were collected in the 2023-2024 academic year. In the study, data were collected from 817 students (females=410; males=407). 206 of the students participating in the study were studying in middle school and 611 were studying in primary school. The data were collected at once and randomly divided into two groups before the analyses. In this context, 517 data were used for exploratory factor analysis (EFA) and reliability, and 300 data were used for confirmatory factor analysis (CFA) analyses. The research data were collected face to face by visiting schools by the researchers. After obtaining the necessary permissions, the purpose and scope of the measurement tool were first introduced to the students and then they were asked to fill out the measurement tool after giving them enough time. The scales were applied on a voluntary basis. First of all, KMO (Kaiser Meyer Olkin) analysis was performed to determine the suitability of the collected data for EFA and the adequacy of the sample for EFA was determined. Then, the missing data were examined and the extreme values that increased the range were determined with Mahalanabis analysis and these scales were removed from the data set. The scale analyses were performed under the titles of validity and reliability. The validity of the scale was examined in two stages as scope and structure. Expert opinions were obtained for scope validity; EFA was performed to determine the structure validity. In determining the reliability of the prepared scale, firstly the split-half reliability method was used and then Cronbach's alpha reliability method was used to determine the internal consistency. In addition, Anova Tukey's Nonadditivity, Hotelling's T-Squared and Intraclass Correlation Coefficient analyses

were performed to determine the reliability. After the AFA and reliability analyses, the data obtained from a different sample were subjected to CFA and the model was verified.

Result and Discussion

In this study, a scale was developed in order to assess children's perceptions of their right to read. When the literature review and the answers given to the open-ended questions were confirmed, 55 judgment items were revealed. The judgment statements were submitted to expert opinion for content validity. After the content validity study, a candidate scale was created with 39 items. Data were obtained by applying the candidate scale to primary and middle school students. At the beginning of the analyses, Mahalanobis Extreme Values Analysis was conducted in order to get rid of extreme values that increased the range. The adequacy of the sample for the scale development process was examined with KMO analysis and the KMO value was determined as 0.948. In addition, the results of Bartlett's sphericity test were also less than 0.05 and significant. Within the scope of validity analyses, EFA was first conducted. 7 items were eliminated from the measurement tool with the EFA study. After the EFA, it was determined that the scale consisted of four dimensions. The first dimension constituted 19.92% of the scale; the second dimension explained 8.3% of the scale, the third dimension explained 5.49% and the last dimension explained 4.74%. The total variance value explained by the four factors was 38.46%. Before the reliability analyses, items 1, 6, 13, 17, 22, 32 and 35 were removed from the draft scale consisting of 39 items in the EFA process. It was seen that the scale consisted of four sub-dimensions. The first sub-dimension included nine items. The item loading values of the items in this dimension called "reading environment" varied between 0.595-0.382. The second sub-dimension was called "social support". This dimension included nine items and the item loading values ranged between 0.697 and 0.385. The third sub-dimension was called "freedom of use" and included six items. The factor loading values of the items in this sub-dimension varied between 0.750-0.482. The fourth sub-dimension was called "connecting with books". There were eight items in this dimension and the factor loading values varied between 0.628 and 0.420. The draft scale was subjected to reliability analyses with 32 items. The Cronbach's alpha value for the scale was 0.857. The scale was then subjected to split-half reliability analysis. The Spearman-Brown correlation and Guttman Split-Half value were determined to be 0.729. As a result of the Tukey Nonadditivity analysis, it was concluded that the scale was a Likert-type additive scale. When the Hotelling T value was examined, it was seen to be at a significant level ($p < 0.001$). In this context, it could be said that the scale was effective in measuring the "right to read" phenomenon. In addition, in the light of the data, we could say that the scale had a strong and original quality consisting of homogeneous questions. When the measurement tool was analyzed according to the ICC criteria, the variances and total variances of the scale halves were similar to each other. In this context, the scale was a valid and reliable measurement tool in terms of the order of the questions and structural features. The test had a reliable structural validity in terms of both single measurements ($p < 0.01$ in terms of individual questions and average measurements ($p < 0.01$). CFA was performed after EFA and reliability analyses. The IFI value for the scale was determined as 0.902, CFI value as 0.901, GFI value as .929, AGFI value as 0.916, NFI value as 0.834, RFI value as 0.815, RMSEA value as 0.08 and χ^2/sd value as 2.198. The "Scale for Perceptions of Children on the Right to Read (ÇOH)" consisting of 32 items was created in its final form. According to the statistical analyzes performed, it could be possible to say that the developed scale was valid and reliable.

Ekler

Ek-1. Çocukların Okuma Hakkına İlişkin Algıları Ölçeği (ÇOH)

Maddeler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Okumak istediğim kitabı istediğim yerden (İnternet, kitapçı, ikinci el kitapçıları vb.) alma özgürlüğüm var.	F1				
2.	Kitap okuyabileceğim uygun bir ortam (Işık, koltuk, minder, masa, vb.) olmasını isterim.	F1				
3.	Sessiz bir ortamda okuma hakkım olmalıdır.	F1				
4.	Her çocuk istediği kitaba erişebilmelidir.	F1				
5.	Kitabı istediğim hızda (hızlı ya da yavaş) okumak hakkım vardır.	F1				
6.	Her çocuk, hayal kurarak kitap okuma hakkına sahiptir.	F1				
7.	Ailemle birlikte kitap okuma hakkım vardır.	F1				
8.	Bir kitabı birkaç kez okuma hakkım vardır.	F1				
9.	Her istediğim yere kitap götürme hakkım vardır.	F1				
10.	Her çocuğun kitap okuma hakkı olduğuna inanırım.	F2				
11.	Her çocuğun yaşadığı yerde kütüphane olmalıdır.	F2				
12.	İlgili kurum ve kuruluşlar bütün çocuklara belirli aralıklarla kitap dağıtmalıdır.	F2				
13.	Okuyacağım kitaplar konusunda öğretmenlerimden öneri alma hakkım vardır.	F2				
14.	Kitap okuma haklarıyla ilgili tüm çocuklar bilgilendirilmelidir.	F2				
15.	Çocukların okuma hakları diğer insanlar tarafından bilinmelidir.	F2				
16.	Okuduklarımla ilgili olarak görüşlerimi belirtme hakkım vardır.	F2				
17.	Çocukların kitap okuma haklarına ilişkin olarak öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekir.	F2				
18.	Çocukların kitap okuma haklarına ilişkin olarak ailemizin bilgilendirilmesi gerekir.	F2				
19.	Basılı kitap yerine dijital ortamda okumayı tercih etme hakkım vardır.	F3				
20.	Kitap okurken müzik dinleme hakkım vardır.	F3				
21.	Kitabımın üzerine notlar alma hakkım vardır.	F3				
22.	Okuduğum kitabın istediğim bir yerine resim çizme hakkına sahibim.	F3				
23.	Bir kitabı okumaya istediğim sayfadan başlama hakkım vardır.	F3				
24.	Bir kitabı sayfaları atlayarak okuma hakkında sahibim.	F3				
25.	Kitap okumak için belirlediğim süreye müdahale edilmesinden rahatsız olurum.	F4				
26.	Sevmediğim kitapları okumam konusunda ısrarcı olunması beni rahatsız eder.	F4				
27.	Yalnızca ilgimi çeken kitapları okumak isterim.	F4				
28.	Kitabı çeşitli nedenlerle sevmediysem okumayı bırakma hakkım var.	F4				

Çocukların Okuma Hakkına İlişkin Algıları Ölçeği (ÇOH): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

29.	Kendi seçtiğim kitapları okuma hakkım vardır.	F4				
30.	Bir günde kaç sayfa okuyacağımı kendim belirleme hakkım vardır.	F4				
31.	İstediğim kitabı okuma hakkım vardır.	F4				
32.	Her çocuk istediği zaman kitap okuma hakkına sahiptir.	F4				

“Okuma Ortamı” Alt Boyutu: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 (Toplam 9 madde)

“Sosyal Destek” Alt Boyutu: 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 (Toplam 9 madde)

“Kullanım Özgürlüğü” Alt Boyutu: 19, 20, 21, 22, 23, 24 (Toplam 6 madde)

“Kitapla Bağ Kurma” Alt Boyutu: 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 (Toplam 8 madde)

Not: Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır.



İyi Bir Okuma Becerisi İçin Önemli Bir Bileşen: Yazım/İmla Bilgisi

*Tuğba KAŞÇI**
*Kasım YILDIRIM***
*Seçkin GÖK****

Öz

Türkçe bağlamında kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerileri üzerine birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak bu temel becerileri destekleyen bilişsel beceriler çerçevesinde yapılan çalışmalar sınırlıdır. Yazım (imla), yazma becerisinin yanı sıra kelime tanıma ve okuduğunu anlama ile ilişkili olan ve bu becerileri doğrudan etkileyen bilişsel becerilerden biridir. Bir dili bütünüyle öğrenmek o dile ilişkin yazı sisteminin kurallarını da bilmeyi gerektirmektedir. Bu kurallardan biri dildeki kelimeleri oluşturan seslerin doğru harfler kullanılarak ve doğru sıra ile yazılmasıdır. Bu kural, dilin yazım (imla) unsurunu oluşturmaktadır. Bu noktada yazım, sesbilgisel, şekil-biçimsel ve ortografik unsurların bütünleştiği bir üretim süreci olarak ifade edilebilir. Türkçe gibi alfabetik bir dilde dahi öğrencilerin yazım becerisi yeterli düzeyde değildir. Bu durumun nedenlerinden biri yazım öğretimine yeterince önem verilmemesidir. Bu bağlamda yazım becerisinin ihmal edildiği ifade edilebilir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı, okuma ve yazma becerilerinin önemli bir bileşeni olan yazım becerisini kapsamlı bir şekilde ele almak ve bu beceri ile ilişkili dil yapılarını ortaya koymaktır. Böylece çalışmanın, araştırmacılara ve öğretmenlere yazım becerisine ilişkin farklı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada yazım; yazım/imla bilgisi nedir?, yazım gelişiminde fonolojik, ortografik ve morfolojik bilgiler, yazım becerisi ve kelime tanıma arasındaki ilişki, yazma ve yazının çizimden ayrımı, yazım öğrenimi, yazım ve okuduğunu anlama ilişkisi, yazmanın okuma becerisi üzerindeki etkisi, okumanın yazmaya etkisi, yazım ve yazma teorileri başlıkları altında ele alınmış ve sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yazım, yazma, kelime tanıma, okuduğunu anlama

An Essential Component for Good Reading Skill: Spelling

Abstract

It is evident that numerous studies have been conducted on word recognition and reading comprehension skills in the context of the Turkish language. However, studies addressing the cognitive skills that support these foundational skills remain limited. Spelling, as an aspect of writing, is a cognitive skill that directly affects and is associated with word recognition and reading comprehension. Completely mastering a language requires knowledge of the rules of its writing system as well. One of these rules is the correct arrangement of sounds that form words in a language using appropriate letters in the correct sequence. This rule constitutes the element of spelling in the language. At this point, spelling can be described as a productive process that integrates phonological, morphological, and orthographic elements. Even in an alphabetic language like Turkish, students' spelling skills are not at a sufficient level. One of the reasons for

*Doktora öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi, Muğla, tugceasci@outlook.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-6240-5482

**Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Muğla, kasimyildirim@mu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-1406-709X

***Doktora öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi, Muğla, seckin4501@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-6095-9828

this is the lack of emphasis on spelling instruction. In this context, it can be argued that spelling skills have been neglected. Based on this premise, the aim of this study is to comprehensively address spelling as a critical component of reading and writing skills and to reveal the linguistic structures associated with it. Thus, the study is expected to provide researchers and educators with a different perspective on spelling skills. In this study, spelling is examined and presented under the following headings: What is spelling?; phonological, orthographic, and morphological knowledge in spelling development; the relationship between spelling skills and word recognition; the distinction between writing and drawing; spelling learning; the relationship between spelling and reading comprehension; the impact of writing on reading skills; the influence of reading on writing and theories of spelling and writing.

Keywords: Spelling, writing, word recognition, reading comprehension

Giriş

Yazma becerisi, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve bilgi birikimlerini düzenli ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamaktadır. Yazma becerisi, bireyin kendisini ifade etmesinin yanı sıra iletişim kurma açısından da hayati bir rol oynar. Dolayısıyla yazma becerisi, bireylerin düşüncelerini iletmelerini, bilgiyi kaydetmelerini ve başkalarıyla etkili bir iletişim kurmalarını sağlayan temel becerilerden biridir.

Bireylerin etkili iletişim kurmak, bilgiye erişmek ve paylaşmak, nihayetinde başarılı bir yaşam sürdürebilmek için okuma ve yazma becerilerini öğrenmesi gerekmektedir (Babayiğit ve Stainthorp, 2010). Yazma becerisi, okuryazarlık sürecinin temel bir bileşeni olmasına rağmen günümüzde okuma becerisi kadar rağbet görmemiştir. Fakat okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından bakıldığında yazma becerisinin çocukların bilişsel, dilsel ve sosyal gelişimlerine önemli katkılar sağladığı görülmektedir (Treiman ve Cassar, 1997). Okuma ve yazma becerileri çocukların yazılı dil yeterliliklerinin temel bileşenlerini oluşturur ve öğrenim sürecinin erken aşamalarında kilit bir rol üstlenir (Risberg vd., 2023).

Çocuklar, yazının çizimden farklı bir şey olduğunu anlamaya başladıklarında yazılı dilin temel işlevlerini keşfetmeye başlarlar (Lavine, 1977). Yazma becerisinin kazanılması, çocukların düşünme süreçlerini ve dil bilincini geliştirirken aynı zamanda okuma ve anlama becerilerini de güçlendirir (Ehri, 1986). Çocuklar yazılı dili öğrenirken bu süreçte düşüncelerini daha sistematik bir hale getirirler ve dilin yapısal özelliklerini keşfederler (Treiman ve Cassar, 1997). Yazı ve düşünce arasındaki bu etkileşim, çocukların daha karmaşık düşünce süreçlerine ulaşmalarını sağlar ve onların dil becerilerini zenginleştirir. Düşüncelerin doğru ve etkili bir şekilde yazıya dökülmesi ancak o dile özgü kurallara uyulması ile mümkündür. Dile özgü bu kurallar o dilin imlasını oluşturur.

Yazım/İmla Bilgisi Nedir?

Yazım, konuşulan dildeki sesleri yazılı sembollerle eşleştirme sürecidir. Başka bir tanımla, bir kelimenin nasıl yazılacağını bilmek ve kelimede yer alan harfleri doğru sırayla yazabilme becerisidir. Yazım, okuma gibi birden fazla dilsel beceriyi içeren karmaşık bir süreçtir. Yazmanın temelinde sesbirimlerini (fonemler) yazılı sembolere (grafemler) dönüştüren kodlama süreci yer alır (Kanniainen vd., 2019; Pascual-Gómez ve Carril-Martínez, 2017; Treiman ve Bourassa, 2000). Çocukların dilin temel yapılarını kavramaları açısından yazının bir kod olduğunu anlamaları önemli bir adımdır. Ancak yazılı dili öğrenmek sadece sesleri temsil etmek için yeni bir kod öğrenmek anlamına gelmemekle birlikte; çocukların yazı sistemi kurallarını ve dilin sembolik yönlerini keşfetmeleri için bir araçtır (Gentry, 1982). Çocuklar, sesleri harfler aracılığıyla temsil etmenin yanı sıra kelime yapılarının anlamını ve işlevini de öğrenirler. Bu sayede yazılı dilin yalnızca iletişim için değil, aynı zamanda bilgi aktarımı ve düşünce ifade etme aracı olduğunu fark ederler (Templeton, 1992). Yazım, sözlü dilin kalıcılık sınırlarını aşmamızı sağlar (Treiman, 2018). Bu nedenle doğru yazım etkili iletişim için önemlidir. Çünkü yanlış yazılmış kelimeler okuyucunun dikkatini dağıtabilir, yazarın güvenilirliğini zedeler ve anlamada zorluklara yol açabilir (Giazitzidou, Mouzaki ve Padeliadu, 2024).

Yazım Gelişiminde Fonolojik, Ortografik ve Morfolojik Bilgiler

Yazılı ifadeler, doğru harf biçimi ve doğru kelime yazımı gibi temel becerilere bağlıdır. Yazım fonolojik, morfolojik ve ortografik bilgi gibi dilbilimsel bilgilerin ortak paydada bulunduğu çok yönlü bir üretim sürecidir (Gök ve Yıldırım, 2023; Yassin, Share ve Shalhoub-Awwad, 2020). Bu bilgiler, çocukların yazı sisteminin işleyişini kavrayarak harflerin sesleri temsil ettiğini, kelime yapılarının anlam taşıyan birimleri içerdiğini ve kelimelerin yazılış kurallarına uygun biçimde nasıl oluşturulduğunu öğrenmelerine katkıda bulunur (Treiman ve Bourassa, 2000). Fonolojik farkındalık, çocukların sesleri tanımasını ve bu seslerin yazılı simgelerle eşleştirilmesini sağlayan temel bir beceridir (Ehri, 1986). Diğer bir deyişle bireyin konuşma dilindeki sesleri algılama ve manipüle etme yetisini ifade eder. Bu yeti kelimelerin yazılı formunun oluşturulmasında önemli bir rol oynar (Moll, Fussenegger, Willburger ve Landerl, 2009). Çocuklar yazılı dili öğrenmeye başladıklarında, öncelikle seslerin harflerle nasıl temsil edildiğini kavramaya ve dilin en küçük ses birimlerini tanımaya çalışırlar (Treiman, 1994). Fonolojik farkındalığın gelişimi, çocukların dilin temel ses yapılarını analiz etmelerini ve bu yapıları yazılı dile dönüştürmelerini sağlar. Bu durum, çocukların okuryazarlık sürecinde dili anlamlandırma becerilerini güçlendirir (Moats, 2005). Ses yapılarına ilişkin bu anlayış öğrencilerin kelimeleri daha doğru bir şekilde oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Bar-Kochva ve Nevo, 2019).

Fonolojik farkındalığın gelişmesiyle birlikte çocuklar harf-ses ilişkilerini anlamaya ve kelimeleri doğru yazmaya başlarlar. Harf-ses eşleştirme süreci, yazma becerisinin temel yapı taşlarından biridir ve bu süreçte çocuklar dilin ses bileşenlerini tanır. Bu bileşenlerin tanınması, çocukların kelimeleri ses birimlerine ayırma ve bu birimleri harflerle ifade etme becerilerini geliştirir (Ehri, 1986). Örneğin, "köpek" kelimesini ses birimlerine ayırarak /k/-/ö/-/p/-/e/-/k/ şeklinde yazılı hale getiren bir çocuk, fonolojik farkındalığın dilde nasıl işlediğini kavrar. Bu süreçte, her harfin belirli bir sesi temsil ettiği bilgisi, yazılı dilin anlaşılmasını kolaylaştırır. Çocukların bu aşamaları geçmesi, yazılı dilin işlevini anlamaları açısından büyük önem taşır (Treiman ve Cassar, 1997). Çocukların fonolojik farkındalık becerileri geliştikçe ses-yazım ilişkisinde daha başarılı oldukları ve yazım doğruluğunda önemli ilerlemeler kaydettikleri literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Bar-Kochva ve Nevo, 2019; Bruck ve Treiman, 1990; Russak, 2019; Treiman, 1991; Zarić, Hasselhorn ve Nagler, 2021).

Yazım sistemi başka bir söylemle ortografi, okuma ve yazma becerilerini etkilemektedir (Ellis vd., 2004). Ortografik bilgi bir dilin yazı sistemine ilişkin kuralları ve bu kuralların uygulanmasına ilişkin bilgiyi ifade eder (Sandra, 2019). Bu harflerin kullanımı, noktalama işaretleri, büyük/küçük harf kullanımı ve yazım kuralları gibi unsurları kapsar (Zarić vd., 2021). Dilin yazılı biçiminin standartlaşmasını sağlar ve dilin doğru ve tutarlı bir şekilde yazılmasına yardımcı olur (Seifart, 2006). Ortografik bilgi, çocukların yazılı dilin kurallarını öğrenmelerine ve bu kuralları doğru bir şekilde uygulamalarına olanak tanır (Cordewener, 2017; Ellis ve Hooper, 2001; Pritchard, Malone ve Hulme, 2020; Witzel vd., 2024). Aynı zamanda ortografik bilgi, bireylerin yazılı dilde kelimeleri doğru bir şekilde tanıması ve üretmesi için gereken zihinsel temsilleri içerir. Bu bilgi yazılı dilin okunması ve yazılması sırasında önemli bir rol oynar. Özellikle okuma ve yazma süreçlerinde ortografik bilginin gelişimi, bireylerin dil becerilerini güçlendirmek için kilit bir rol üstlenir. Ortografik bilgi, otomatikleştirilmiş kelime tanıma ve yazım kurallarına uyulmasında belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Rothe vd., 2024; Zarić vd., 2021). Çocuklar, yazıyı öğrenirken kelimelerde harflerin doğru sıralanışını ve yazım kurallarını öğrenirler (Templeton, 1992). Bu süreç görsel hafıza ve dikkat süreçlerini içerir (Rahmanian ve Kuperman, 2019). Ortografik bilgi çocukların yazılı dildeki harf düzenini ve kelime yapısını doğru anlamalarını sağlar (Ehri, 2000). Çocukların erken yaşta ortografik farkındalık geliştirmelerini teşvik etmek onların akademik başarıları için de önemlidir (Liu, Chung ve Tang, 2022).

Yazım becerisinin yalnızca harf dizilerinin tanınmasına değil aynı zamanda kelimelerin morfolojik yapısının anlaşılmasına da bağlı olduğu görülmektedir (Kwiatkowska vd., 2019; Vaisman ve Kahn-Horwitz, 2020; Zarić vd., 2021). Morfolojik farkındalık, dildeki kelimelerin kök ve ek gibi birimlerle nasıl yapılandırıldığını anlama becerisidir. Çocukların kök-ek ayrımını kavrayabileceği etkinliklerin yazım becerisini geliştirmede güçlü bir araç olarak değerlendirildiği görülmektedir (Berg ve Aronoff, 2021). Bu farkındalık hem yazma hem de okuma becerileri üzerinde benzersiz bir etkiye sahiptir (Berninger vd., 2008; Strehlow vd. 1999). Türkçede de kök ve ekler arasındaki ilişki, yazım kurallarını öğrenmede yardımcı olabilir. Örneğin "yazmak" kelimesindeki kökün "yaz-" olduğunu anlayan bir çocuk aynı kelime

ailesindeki "yazıcı", "yazılı", "yazılım" gibi kelimelerin doğru yazımını da daha kolay öğrenebilir. Türkçedeki dil yapısı çocukların yazım becerilerini olumlu yönde desteklemektedir (Memiş, 2019). Morfolojik farkındalık öğrencilerin kelime yapısını anlamalarına katkı sağladığı için yazım hatalarını azalmaktadır (Good, Lance ve Rainey 2015). Bu nedenle morfolojik farkındalık, erken çocukluk döneminde yazım becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynar (Grigorakis ve Manolitsis, 2021). Aynı zamanda kelime türetme ve anlamlandırma süreçlerini de etkiler (Casalis, Colé ve Sopo, 2004). Çocukların okul öncesi dönemde kazandıkları morfolojik farkındalık, yazım ve kelime tanıma süreçlerini etkiler (Kemp ve Treiman, 2023). Morfolojik sınırların vurgulandığı dillerde ise yazım becerilerinin daha hızlı geliştiği bilinmektedir (Häikiö vd., 2015). Bu durum dillerin morfo-fonolojik yapılarının şeffaflığı ile yazım öğreniminin nasıl desteklendiğini göstermektedir. Diller arasındaki yazı sistemlerinin morfo-fonolojik yapıları vurgulama düzeyleri yazım öğrenimini önemli ölçüde etkiler (Seidenberg, 2011; Shahrar-Yames ve Share, 2008). Örneğin, İngilizcede yazımın fonolojiye kıyasla daha az şeffaf olması yazım öğrenimini zorlaştırabilir. Buna karşın Sami dillerinde (İbranice ve Arapça) yazım fonolojiden ziyade morfolojiyi yansıtarak anlam birimlerini öne çıkarır (Frost, 2012; Ravid, 2012; Taha ve Saiegh-Haddad, 2016). Çünkü bu tür sistemlerde yazım hatalarının büyük bir kısmının morfolojik yapıların yanlış yorumlanmasından kaynaklandığı ifade edilmektedir (Bar-On ve Kuperman, 2019). Dolayısıyla bu tür sistemler yazım becerilerinin gelişiminde morfolojik farkındalığı daha belirgin bir şekilde desteklemektedir.

Yazım Becerisi ve Kelime Tanıma Arasındaki İlişki

Kelime tanıma ve yazım becerisi birbiriyle ilişkili, birbirini destekleyen ancak tamamen örtüşmeyen iki temel dil becerisidir (McCutchen vd., 2002). Bu iki beceri metin okuma, yazma, okuduğunu anlama ve yazılı kompozisyon gibi üst düzey okuryazarlık becerilerinin yapı taşlarını oluşturmaktadır (Graham ve Santangelo, 2014; Kim, 2020a; Kim, 2020b; Moats, 2005). Kelime tanıma yazılı kelimelerin doğru ve hızlı bir şekilde tanınmasını ve anlamlandırılmasını ifade ederken yazım becerisi bu kelimelerin doğru ortografik biçimlerini üretme yeteneğini kapsar (Moon ve Kim, 2024; Scharer ve Zutell, 2013). Yapılan araştırmalar kelime tanıma ve yazım becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Henbest ve Apel, 2018; Rothe vd., 2024; Schmalz, Treccani ve Mulatti, 2019). Kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde okuyabilen öğrencilerin, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir (Uzunoğlu, Gök ve Yıldırım, 2022). Bu durum, kelime tanıma becerisinin, yazım doğruluğunu ve genel dil anlayışını desteklediğini göstermektedir. Kwiatkowska ve diğerleri (2019), yazım ve kelime tanıma arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında katılımcılarının kelime tanıma süreçlerinde başarılı olsa da yazılı kelimelerdeki küçük hataları fark etmekte zorlandıklarını tespit etmişlerdir. Bu bulgu kelime tanıma becerisinin yazım doğruluğu için temel bir ön koşul olduğunu ancak bunun yeterli olmadığını; yazım becerisinin yalnızca kelime tanıma sürecine değil aynı zamanda dikkat ve bilişsel işlem süreçlerine bağlı olduğunu göstermektedir. Yazım becerisi kelime tanımadan daha karmaşık bir süreçtir. Çünkü yazım, kelimenin doğru ortografik temsilini üretmeyi gerektirir ve bu da daha fazla bilişsel kaynak kullanımını zorunlu kılar. Bu nedenle, yazım becerisi, kelime tanımadan daha fazla dikkat ve sözdizimsel farkındalık gerektirmektedir.

Yazma ve Yazının Çizimden Ayrımı

Yazı ve çizim her ikisi de fikirleri iletse de bu iki gösterim sistemi görünüş ve işlev açısından birbirinden farklıdır. Örneğin bir kedinin çizimi genellikle referans aldığı nesneye benzese de yazılı kelime böyle bir benzerlik göstermez. Çocukların erken gelişim aşamalarında çizim ve yazma arasında belirsiz bir sınır bulunur. Çocuklar genellikle önce görsel semboller oluşturur ve ardından bu semboller aracılığıyla yazılı dili taklit etmeye başlar (Lavine, 1977). Örneğin, bir çocuk resim çizerken harfe benzer şekiller yapabilir ve bunları mesaj iletme için kullanabilir. Bu süreçte çocuk, yazının sembolik yönlerini anlamaya başlar (Adi-Japha ve Freeman, 2001; Mackenzie ve Veresov, 2013).

Yazının çizimden ayrılması harflerin bağımsız yazı birimleri olduğunu ve bu harflerin kelimeler oluşturmak üzere bir araya getirilebileceğini fark etmeyi, bir sayfadaki yazının doğru yönlendirilmesini ve düzenini anlamayı kapsar (Justice, Bowles ve Skibbe, 2006; Pascual-Gómez ve Carril-Martínez, 2017). Çocuklar, dilin sembolik özelliklerini anlamaya ve yazıyı görsel bir ifade biçimi olan çizimden ayırt

etmeye başladıklarında yazının dilsel ve kültürel işlevlerini öğrenmeye adım atarlar (Lavine, 1977; Otake, Treiman ve Yin, 2017). Bu süreç çocukların görsel algıları, motor becerileri ve sembolik düşünme kapasiteleri ile şekillenir. Çocuklar, yazıyı öğrenirken çizimin görselliğine kıyasla yazının düzenli ve tekrar eden bir yapıya sahip olduğunu fark eder (Moats, 2005; Gentry, 1982). Araştırmalar çocukların yazı ve çizim arasındaki farkları çok erken yaşlarda anlamaya başladığını göstermektedir (Otake vd., 2018; Tolchinsky-Landsmann ve Jisa, 2017; Tolchinsky-Landsmann ve Karmiloff-Smith, 1992; Treiman, 2020). 2-5 yaş arasındaki çocuklar yazı üretimlerinde çizimden daha küçük boyutlar kullanma eğilimindedirler. Ayrıca yazı için renkli boya kalemleri yerine koyu renkli kalemleri tercih etmişlerdir. Otake ve diğerleri (2017), 2 yaşındaki çocukların yazı üretimlerinin sınırlı boyut gibi yazının tipik özelliklerini taşıdığını ancak bu yaş grubunun henüz harf oluşturma becerisine sahip olmadığını ortaya koymuşlardır. Levin ve Bus (2003), İsrailli ve Hollandalı çocuklarla yaptıkları bir çalışmada, 4 yaşından itibaren çocukların yazıyı ve çizimi ayırt edebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Yamagata (2007), Japonca konuşan 2 yaşındaki çocuklarla; DeFord (1980) ve Rowe (2008) ise İngilizce konuşan 2 yaşındaki çocuklarla gerçekleştirdikleri çalışmalarla bu sonucu desteklemişlerdir. Ancak, bu çalışmalar kesin sonuçlar vermekten uzaktır. Yamagata'nın (2007) çalışmasında kullanılan hedef sayısının sınırlı olması, Rowe'nin (2008) çalışmasında ise üretimlerin özelliklerine ilişkin değerlendirmelerin yetersiz kalması, bu durumun başlıca nedenleridir. Treiman ve Yin (2011), 2 yaşındaki çocukların bile yazı ve çizim arasında belirgin farklar ortaya koyabildiğini belirten önemli bir çalışma yapmışlardır. Örneğin bu çocuklar yazarken genellikle daha koyu renkli araçları tercih etmiş ve Çinli okul çocuklarının yazı karakterlerini pratik etmek için kullandığı kareli kağıtları seçmişlerdir.

Yazının çizimden farklı olduğuna dair farkındalık erken yaşlardan itibaren gelişmeye başlasa da bu süreç dilin yapısı ve kültürel bağlamdan büyük ölçüde etkilenir. Farklı yazı sistemlerinde çocukların yazıyı öğrenme yolları değişiklik gösterebilir. Çince gibi sembolik yazı sistemlerinde kare şekiller ve görsel düzenleme ön plandadır (Otake, Treiman ve Yin, 2018). Türkçe gibi fonetik alfabelerde ise harf-ses eşleştirme becerisi ön plana çıkmaktadır.

Çocuklar yazıyı ve çizimi ayırt etmek için farklı araçlar ve yöntemler kullanırlar. Çalışmalar, çocukların yazı için genellikle tek bir kalem tercih ettiğini ve bu tercihin yazının düzenli yapısını desteklediğini göstermektedir (Levin ve Bus, 2003). Ancak daha büyük yaş gruplarındaki çocukların bazen çizim özelliklerini yazılarına dahil edebildiği görülmektedir. Örneğin koyu renkli kalemler kullanmayı tercih eden çocuklar renkli kalem seçtiklerinde nesneye uygun renkler kullanma eğilimi gösterebilir (Otake vd., 2018). Bu durum, yazının ve çizimin sembolik sistemler olarak bir arada var olabileceğini ve çocukların bu iki sistemi zamanla daha belirgin bir şekilde ayırmayı öğrendiğini ortaya koymaktadır.

İsim yazma becerisinin diğer kelimeleri yazmaktan önce geliştiği ve bu sürecin yazı farkındalığını artırmada önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir (Powell vd., 2010). Bu durum çocukların yazı sistemini kavramaları ve erken okuryazarlık becerilerini artırmak için önemli bir çıkış noktasıdır. Bu noktada erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için yazı farkındalığını artırmaya yönelik müdahaleler büyük önem taşır (İşlek ve Turan, 2023). Türkiye'de yapılan çalışmalar, erken yaşta yazıya maruz kalmanın çocukların yazı farkındalığını artırdığını ve okul öncesi dönemde etkili müdahalelerle bu sürecin desteklenebileceğini göstermektedir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Gedik ve Delican, 2024; Gengeç vd., 2023; Özen Altınkaynak, 2019).

Yazım Öğrenimi: Ses, Harf ve Morfem Bağlantıları

Yazım öğretiminde ses, harf ve morfem bağlantıları oldukça önemlidir. Tüm alfabetik yazım sistemlerinde okuma ve yazmanın ortak noktası ikisinin de alfabetik ilkeyi anlamaya ve okuma için grafem-fonem, yazım için fonem-grafem eşleşmelerinin öğretilmesine dayanmasıdır (Witzel vd., 2024). Grafemler, bir dili yazmak için kullanılan harfler veya harf gruplarıdır; fonemler ise dilin en küçük anlamlı ses birimleridir. Bu nedenle, ses-harf ilişkisi (fonem-grafem ilişkisi) yazım öğretiminin temelini oluşturur (Galuschka vd., 2020). Çocuklar yazmayı öğrenirken, öncelikle sesleri harflerle eşleştirmeyi (fonem-grafem eşleme) öğrenmeleri gerekir. Örneğin /t/ sesi "t" harfiyle, /u/ sesi "u" harfiyle eşleştirilir. Bu beceri, çocukların kelimeleri seslendirerek yazmalarını sağlar. Lakin bu beceriden yola çıkarak sadece fonem-grafem kurallarına riayet edecek şekilde bir kelimeyi yazmak her zaman

kelimenin doğru yazımını sağlamaz. Özellikle İngilizce gibi opak yazım sistemlerinde aynı fonem birçok farklı grafemle eşleşebilir. Örneğin, "phone" ve "fun" kelimelerinde /f/ fonemi /f/ ve /ph/ gibi farklı şekillerde yazılır. Türkçede yazım sistemi İngilizceye kıyasla daha tutarlı olduğu için bir fonemin birden fazla grafemle ifade edilmesi gibi durumlar görülmemektedir. Ancak bazen /ğ/ sesi kelimeler içinde yazım-telaffuz uyumsuzluğu yüzünden çocuklar tarafından atlanabilmektedir. Örneğin öğrenciler, "yağmur" yerine "yamur", "öğretmen" yerine "örtmen" yazabilmektedir. Bu kelimelerin doğru yazımını üretebilmek için çocukların alfabetik aşamanın ötesine geçerek kelimeleri uzun süreli hafızada saklayarak doğru yazım kurallarını uygulayabilmeleri gerekir (Cordewener, 2017). Ortografik aşama olarak adlandırılan bu aşamada, çocuklar kelimeleri çözümleyerek, ortografik ve morfolojik yazım kurallarını öğrenir ve kelimelerin doğru yazımlarına ulaşırlar (Treiman ve Bourassa, 2000). Örneğin Türkçede bazı pekiştirme ifadeleri sözcüklerin ilk hecesine /m/, /p/, /r/, /s/ + "a, e" sesleri getirilerek yapılır. Gündüz kelimesinin anlamını güçlendirme için yapılan pekiştirmenin "güpegündüz", sağlam kelimesinin ise "sapasağlam" şekilde yazılacağını bilmek ortografik farkındalık becerisi gerektirir. Yazım/imla kurallarındaki bu tür bilgileri bilmek hem çocukların yazım becerilerini geliştirir hem de yazım hatalarını en aza indirir.

Morfolojik bilgi yani kelimelerin yapı taşları olan morfemlerin bilgisi de yazım becerileri için önemlidir. Morfemler, bir kelimenin anlamını değiştiren veya gramer işlevini belirleyen en küçük anlamlı birimlerdir. Örneğin "av" kelimesi tek bir morfemdir. "av-cı" kelimesi ise "av" ve yapım eki "-cı" olmak üzere iki morfemden oluşur. Türkçe gibi morfoloji ve yazım arasında yüksek tutarlılığa sahip yazım sistemlerinde morfoloji bir kelimenin doğru yazımını tahmin etmek için güvenilir bir şekilde kullanılabilir. Örneğin "görmek" fiilinin /gör/ kökü ile belirtildiğini bilmek çocuğun aynı kelime ailesindeki diğer kelimeleri (görü, görüş, görücü) doğru yazmasını sağlar. Morfem bilgisinin, yazım becerilerinin gelişimine olduğu gibi kelime bilgisine de etkisi vardır (Ardanouy, Zesiger ve Delage, 2024). Kelime bilgisini geliştirme öğrencilerin kelimelerin anlamını anlamalarına ve yeni kelimeler öğrenmelerine yardımcı olur (Crosson ve McKeown, 2016). Örneğin "temiz" kelimesini ve "-lik" yapım ekini anlayabilen bir öğrenci "temizlik" kelimesinin anlamını kolayca bulabilir. Bu durum çocukların daha zengin ve çeşitli bir kelime dağarcığı geliştirmelerine fırsat yaratır. Böylece yazıları daha etkileyici ve açıklayıcı olabilir. Yazım becerilerini geliştirme kapsamında yapılacak morfem farkındalığı çalışmaları, çocukların kelimeleri doğru bir şekilde hecelelemelerine yardımcı olur. Kelimelerin yapısını ve morfemlerin nasıl birleştiğini anlayan öğrenciler, yazarken daha az hata yaparlar. Örneğin, "çalış" kelimesinin kökünü ve "-kan" son ekini bilen bir öğrenci, "çalışkan" kelimesini doğru bir şekilde heceleleyebilir. Karmaşık cümle yapıları oluşturmak için çocukların farklı kelime türlerini (isim, sıfat, fiil) ve bunların türevlerini kavraması gerekmektedir. Bu anlam bilgisine sahip çocuklar, yazılarında cümlelerini daha etkili bir şekilde yapılandırabilir ve daha karmaşık düşünceleri ifade edebilirler. Özellikle türetme becerilerinin, çocukların kelime yapılarını daha iyi anlamalarını sağladığı ve heceleme süreçlerini etkili bir şekilde desteklediği belirlenmiştir (Papadopoulos vd., 2020). Bu becerilerin öğrencilerin kelime anlamalarını derinleştirdiği, yazılı ifade becerilerini geliştirdiği ve yazım hatalarını azaltmada önemli bir faktör olduğu raporlanmıştır (Kanniainen vd., 2019). Morfolojik farkındalık ve türetme becerilerinin birlikte ele alınmasının hem genel yazım becerilerini geliştirmek hem de öğrenme güçlüğü çeken bireyleri desteklemek için güçlü bir temel oluşturduğu söylenebilir. Çünkü morfolojik farkındalık yazım hatalarını azaltma işleviyle aynı zamanda öğrenme güçlüğü çeken bireyler için telafi edici bir araç olarak da öne çıkmaktadır. Literatürde morfolojik farkındalığın gelişimsel disleksi gibi öğrenme güçlükleri yaşayan öğrencilerde yazma süreçlerini nasıl desteklediği çeşitli araştırmalarda gösterilmiştir (Casalis vd., 2004; Leikin ve Hagit, 2006; Nagy, Carlisle ve Goodwin, 2014).

Yazım ve Okuduğunu Anlama İlişkisi

Okuduğunu anlama, bireyin bir metni okuyarak, metindeki bilgi ve fikirleri doğru bir şekilde algılama, analiz etme ve yorumlama becerisidir ve okuma sürecinin nihai amacı olarak kabul edilir (Paige vd., 2018). Bu süreç hem dilsel hem de bilişsel becerilerin bir kombinasyonunu içerir (McKee, 2012; Padeliadu ve Antoniou, 2013; Walter, 2007). Grabe ve Stoller'a (2019) göre okuduğunu anlama; kelime tanıma, sözdizimsel ve anlamsal işleme gibi alt düzey beceriler ile metin yapısını anlama, bilgi sentezleme ve metinle önceki bilgiler arasında bağlantılar kurma gibi üst düzey becerilerin bir araya

geldiği karmaşık bir süreçtir. Pang (2008), okuduğunu anlamayı bir metni anlamak, içeriğini analiz etmek ve yazarın ifade etmek istediği anlamı doğru bir şekilde yorumlamak olarak tanımlar. Benzer şekilde Veeravagu ve arkadaşları (2010) okuyucunun basılı materyallerden bilgi, fikir veya olguları seçtiği, yazarın iletmek istediği anlamları kavradığı, bu anlamları mevcut bilgileriyle ilişkilendirdiği ve kendi öğrenme amaçlarına uygunluğu ile değerini değerlendirdiği zihinsel bir süreç olarak açıklamaktadır. Okuduğunu anlama becerisi okuyucunun sahip olduğu dil bilgisi ve kelime dağarcığı, metin yapısı bilgisi ve arka plan bilgisi ile ilişkilidir (Hu ve Nation, 2000; Janzen ve Stoller, 1998). Okuduğunu anlama becerisi, bireyin kelime hazinesini ve dil yapılarına olan hakimiyetini artırarak yazım becerisini geliştirir (Huschka vd., 2021). Bu bağlamda, okuduğunu anlama ile yazım becerisi birbirini destekler ve birinin gelişimi diğerini olumlu yönde etkiler. Çünkü her iki süreç de yazılı ifadeyi ve anlamı işlemeyi içerir. Ancak Treiman ve arkadaşları (2024) kelime dağarcığının yazmaya göre okuduğunu anlama ve okuma ile daha yakından ilişkili olduğunu ve bu nedenle okuma ve yazma becerilerinin karşılıklı ancak farklı yoğunlukta karmaşık bir birliktelik oluşturduğunu öne sürmüştür. Fakat genel bağlamda okuma ve yazma hem bilişsel süreçler hem de dilsel temsiller açısından ortak unsurları paylaşmaktadır (Ehri, 1997; Perfetti, 2007; Treiman vd., 2024). Literatürden yola çıkarak okuma ve yazma becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğu, iyi okuyan bireylerin aynı zamanda iyi yazdığı ve iyi yazan bireylerin de iyi okuduğu sonucuna varmak mantıklıdır (Fitzgerald ve Shanahan, 2000; Kim, 2020a; Kim, Petscher ve Foorman, 2023; Shanahan, 2016).

Yazmanın Okuma Becerisi Üzerindeki Etkisi

Yazma, daha kesin ve ayrıntılı kelime temsillerinin oluşmasına yardımcı olarak okuma becerilerini doğrudan destekler. Share'ın (1995) geliştirdiği "self-teaching" hipotezi, yazmanın okuma gelişiminde öğretici bir işlev gördüğünü vurgular. Bu hipoteze göre yazma yoluyla öğrenilen kelimeler, okuma sırasında daha güçlü bir tanıma ve anlam çıkarma mekanizması sağlar. Kim ve Petscher'in (2023) yaptığı çalışma, yazma becerisinin özellikle erken dönem okuma zorluklarını tespit etmede güçlü bir gösterge olduğunu ortaya koymuştur. Bu yazmanın yalnızca yazı doğruluğunu değil aynı zamanda kelime tanıma ve okuma hızını da geliştirdiğini göstermektedir. Çin'de yapılan araştırmalar, yazım ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye dair önemli bulgular sunmaktadır. Zhao ve arkadaşlarının (2023) çalışması Çince gibi logografik dillerde yazma becerisinin okuma becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir. Bu araştırmada yazım becerisinin okuma akıcılığı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu ve bunun okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir rol oynadığı belirtilmiştir. Burt ve Fury (2000) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada; yazma pratiğinin, bireylerin kelime tanıma doğruluğunu artırarak okuduğunu anlama sürecine dolaylı katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Bu durum, yazmanın yalnızca bir üretim süreci değil aynı zamanda okuduğunu anlama için bir öğretme aracı olarak da kullanılabileceğini göstermektedir.

Okumanın Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi

Okuma, yazma becerilerinin gelişimi için kritik bir bilgi kaynağıdır. Frith'in (1986) modeli, çocukların okuma yoluyla ortografik kuralları öğrenip bunları yazmada kullandığını öne sürer. Özellikle metin okuma sırasındaki yazım kurallarıyla sıkça karşılaşılması öğrencilerin erken dönemde yazım becerilerini geliştirmektedir (Desimoni, Scalisi ve Orsolini, 2012). Bu durum, öğrencilerin yazma sırasında kelime temsillerine daha iyi erişmelerine olanak tanır ve yazım doğruluğunu artırır. Retelsdorf ve Köller (2014) okuduğunu anlamamanın yazmaya olan etkisinin, özellikle "sığ" ortografiye sahip dillerde yazmanın okuma üzerindeki etkisinden daha güçlü olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, okumanın yazmayı destekleyen bir araç olduğunu ve okuma deneyiminin yazılı dildeki doğruluk oranını artırabileceğini vurgulamaktadır. Okuma deneyimi arttıkça yazım becerilerinin de geliştiği, çünkü öğrencilerin okudukları kelimelerden yazım kurallarını öğrenme fırsatları elde ettikleri gözlemlenmiştir. Örneğin öğrencilerin bir metni okuduktan sonra özet yazması ya da yazdığı bir metni tekrar okuyup değerlendirmesi, her iki becerinin de pekiştirilmesine yardımcı olmaktadır (Padeliadu ve Antoniou, 2013). Kwiatkowska ve diğerlerinin (2019) çalışması, minimal bilinç seviyesindeki post-komatoz hastaların okuma anlama becerilerini genellikle koruduğunu ancak yazma ve sözdizimsel becerilerde zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu durum okuduğunu anlama ve yazım becerisinin beyin

bölgelerinin aktivasyonundaki farklılıklarından kaynaklandığı ve yazmanın okumaya göre daha karmaşık bilişsel süreçleri gerektirdiğini göstermektedir (Rapp ve Lipka, 2011). Okuma ve yazım arasındaki bu yakın ve karmaşık ilişki aslında her iki becerinin de geliştirilmesinin ve desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır.

Yazım ve Yazma Teorileri: Gelişim Süreçleri ve Eğitim Yaklaşımları

Yazım ve yazma becerileri, bireylerin dil öğrenim sürecinde dilbilimsel, bilişsel ve sosyokültürel faktörlerin etkisiyle gelişir. Bu süreç, bireysel öğrenme ve sosyal etkileşimlerin yanı sıra kültürel bağlamlar ve teknolojik araçlarla da desteklenir. Yazım/ımla becerilerinin gelişimi, çocukların bilişsel yetenekleri, dil deneyimleri ve motivasyonları gibi birçok faktörün etkileşiminden oluşan karmaşık bir yapı sergiler. Aşağıda, bu süreci açıklayan çeşitli teoriler ve temel prensipler ele alınmıştır.

Aşamalı Gelişim Teorileri

Aşamalı gelişim teorileri, yazım becerilerinin belirli aşamalardan geçerek öğrenildiğini savunur (Ehri, 2000; Gentry, 1982). Bu teorilere göre çocuklar, yazım kurallarını ve dilin yapısal özelliklerini aşamalı bir şekilde kavrar. Frith (1986), yazım gelişimini okuma gelişimiyle ilişkilendirerek üç temel aşama önermiştir. Bu teoriye göre çocukların kelimeleri görsel sembol olarak tanıyıp yazdıkları logografik aşama ilk aşamayı oluşturur. Anasınıfına giden bir çocuğun ismini sadece harflerin şekillerini ve sıralamasını görsel olarak bildiği için yazması logografik aşamadır. Ardından çocukların harf-ses ilişkisini anlamaya başladıkları alfabetik aşama gelir ve çocuklar kelimeleri fonetik olarak yazmayı öğrenir. Türkçe gibi yazıldığı gibi okunan dillerde bu aşama hızlı bir şekilde gerçekleşebilir. Son olarak yazım kurallarını ve dilin ortografik kalıplarını öğrendikleri ortografik aşama vardır. Ortografik aşamada çocuklar doğru yazmaya başlar. Aşamalı gelişim teorileri yazım gelişiminin genel bir tablosunu çizer. Çocukların sahip olduğu fonolojik bilgiye ve bu bilgiyi yazımda nasıl kullandıklarına dikkat çeker (Treiman, 2017). Aşamalı gelişim teorileri, çocukları; morfolojik bilgiyi ve onun yazım ile olan iç içe geçmiş ilişkisini göz ardı ederek yalnızca harf-ses ilişkisine dayalı yazarlar olarak ele alması bakımından eleştirilmiştir (Treiman, 2020).

Çift Yol Teorileri

Yazımın iki temel rota üzerinden gerçekleşebileceği öne sürülmektedir: sözlüksel (lexical) rota ve sözlüksel olmayan (nonlexical) rota (Barry ve Seymour, 1988; Kreiner ve Gough, 1990; Martin ve Barry, 2012). Sözlüksel rota bellekte depolanmış bütün kelime yazımlarının kullanılmasını içerirken sözlüksel olmayan rota ise sesbirimleri grafemlere bağlayan bir dizi kural sistemini kullanır (Kreiner ve Gough, 1990). Bazı kelimeler her iki rota ile de doğru bir şekilde yazılabilirken, bazı kelimelerin yazımı için sözlüksel rotanın kullanılması gerekir. İki yol teorisi, grafemlerin fonemlerle uyum göstermediği ve kurallara uygun olmayan kelimelerin yazımlarının, kelimenin tamamının ezberlenerek öğrenilmesini gerektirdiğini öne sürer (Uzunoglu vd., 2022). Çift yol teorileri fonem-grafem ilişkilerinin ötesindeki yazım kalıplarını ve grafotaktik ile morfolojinin yazımdaki önemini yeterince dikkate almaz (Treiman, 2017).

Bilişsel Süreç Teorisi

Bilişsel süreç teorisi, yazmayı karmaşık bir bilişsel aktivite olarak ele alır ve yazarların yazma esnasında kullandıkları zihinsel süreçlere odaklanır. Flower ve Hayes (1981), yazma sürecinde yer alan bilişsel süreçleri anlamak için "protokol analizi" adı verilen bir teknik kullanmışlardır. Bu yöntemde katılımcılardan bir yazma görevi sırasında düşüncelerini yüksek sesle ifade etmeleri istenir ve sonrasında bu ifadelerin kayıtları analiz edilerek katılımcıların yazma sürecinde kullandıkları zihinsel işlemler ve stratejiler tespit edilir (MacArthur, Graham ve Fitzgerald, 2008). Flower ve Hayes'in (1981) bilişsel süreç modeline göre, yazma süreci üç temel süreçten oluşur:

- Planlama; yazarın uzun süreli belleğinden fikirler üretmesini, bu fikirleri verilen göreve uygun şekilde düzenlemesini ve yazılan metni değerlendirmek için hedefler oluşturmalarını içerir.
- Çevirme (translation); bellekteki fikirlerin yazılı bir forma dönüştürülmesi sürecidir ve bu dönüşüm, daha önce belirlenen hedeflere dayanır.

- Gözden geçirme; metnin kalitesini değerlendirmek için okuma ve düzenleme işlemlerini kapsar.

Flower ve Hayes'in (1981) modelinin en önemli özelliklerinden biri, yazma sürecinin doğrusal bir süreç olmadığını vurgulamasıdır (Günel, 2009). Yazma sürecinde planlama, çevirme ve gözden geçirme, farklı sıralamalarla tekrar tekrar gerçekleşebilir (Tynjala, Mason ve Lonka, 2001). Örneğin, metin oluşturma aşamasında yeni fikirler aklı gelebilir ve bu da planlama aşamasına geri dönmeyi gerektirebilir.

Sosyal Yapılandırmacı Teori

Vygotsky'nin yakın gelişim alanı (YGA) kavramı, sosyal yapılandırmacılık çerçevesinde yazma gelişimini anlamak için önemli bir teorik çerçeve sunar. YGA, bireyin bağımsız olarak gerçekleştirebildikleri ile daha bilgili bir kişinin rehberliğinde yapabilecekleri arasındaki farkı ifade eder (Vygotsky, 1978). Yazma sürecinde, öğretmenlerin ve akranların rehberliği, bireyin yazma becerilerini geliştirmesinde önemli bir rol oynar. Yazma becerilerinin gelişimi bağlamında sosyal yapılandırmacılık yazmayı sosyal bir süreç olarak ele alır ve bireylerin yazmayı öğrenirken çevresel faktörlerden nasıl etkilendiğini anlamayı sağlar (Schultz ve Fecho, 2000). Örneğin bir öğrenci öğretmenin yönlendirmesiyle yazma sürecinde planlama yapmayı öğrenebilir veya bir arkadaşından aldığı geri bildirim sayesinde metnini geliştirebilir. Grup çalışmaları ve akran geri bildirimleri, yazma becerilerinin gelişimini hızlandırır. Özellikle iki dilli öğrencilerde bu tür sosyal bağlamlar öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirebilir (Robinson ve Sorace, 2018).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yazım ve yazma becerileri bireylerin dilsel, bilişsel ve sosyal gelişimlerinin çok boyutlu bir parçasıdır. Başka bir söylemle yazım mekanik bir beceri olmaktan uzak ve farklı bilgi türlerinden yararlanan karmaşık bir psikodilbilimsel beceridir (Kemp ve Treiman, 2022; Perfetti ve Hart, 2002). Doğası itibarıyla karmaşık bir üretim becerisi olan yazım ve yazım becerilerinin gelişimi altında yatan bilgi türleri günümüzde okuma becerisinin gölgesinde kalmıştır (Åsberg Johnels vd., 2024). Bu durum yazım gelişimini hem de geliştirmekte olan yazım becerilerinin nasıl destekleneceğine ilişkin uygulamaları sınırlamıştır (Bahr vd., 2020). Bu araştırma yazım/ımla becerisini ve bu becerinin gelişiminde etkili olan bileşenleri çeşitli yaklaşımlar ve bulgular ışığında ele alıp değerlendirmiştir. Araştırma yazım becerisinin gelişiminde fonolojik, ortografik ve morfolojik farkındalığın önemine dikkat çekmiş ayrıca yazım ile okuma, okuduğunu anlama, kelime tanıma, harf-ses ve morfem bağlamları arasındaki ilişkileri ortaya koymuştur.

Yazım becerisi, hem opak ortografilerde hem de transparan ortografilerde uzun bir gelişim süreci gerektirir (Babayiğit, 2022; Gök ve Yıldırım, 2023). Bu sürecin yavaş ilerlemesi yazımın üretime dayalı bir görev olması ve dilbilimsel, bilişsel ve sosyal unsurların birbiriyle uyum içinde çalışmasını gerektirmesiyle açıklanmaktadır. Türkçe gibi fonetik alfabelere sahip dillerde yazım becerisinin gelişimi daha tutarlı bir yapı gösterirken öğrencilerin yazım hataları bilişsel ve çevresel çeşitli faktörlerden etkilenebilmektedir. Araştırmalar yazım gelişiminde fonolojik farkındalığın ilk önemli aşama olduğunu göstermiştir (Shahar-Yames ve Share, 2008). Bu nedenle öğretim programlarında bu farkındalıkları artırmaya yönelik etkinliklere daha fazla yer verilebilir. Öğrencilerin yazım becerilerindeki zayıflıkları erken yaşta tespit etmek ve bu zayıflıkları gidermek için bireyselleştirilmiş eğitim planları oluşturulabilir. Yazım sistemi ve kurallar bütününe bilgi olan ortografik bilgiyi artırıcı etkinlikler eğitim öğretim süreçlerine dahil edilmelidir. Çünkü ortografik bilgi sadece doğru yazmayı öğretmekle sınırlı değildir. Aynı zamanda bireylerin kendi dillerinin kurallarını ve yapısını daha iyi anlamasına yardımcı olan bir beceridir. Bu bağlamda öğrencilerde ortografik bilgiyi artırarak yazım becerilerini geliştirmek için eksik harf tamamlama, yanlış yazılan kelimeleri bulma gibi çalışmalar yapılabilir. Türkçe olmayan kelimeyi bulma (Örneğin, Türkçede kelime başında iki sessiz harf yan yana gelmez.), bağlaç olan “de” ve “ki” ekinin yazımı, kısaltmaların yazımı gibi yazım kurallarının öğrenilmesini kolaylaştırıcı etkinlikler planlanabilir. Daha erken yaş gruplarında harflerin konuşma seslerini temsil ettiğine dair farkındalık geliştirilebilir. Türkçe, harf-ses uyumunun yüksek olduğu bir dil olarak öğrencilere yazım öğretimi konusunda bazı avantajlar sunar. Ancak bu avantajlara rağmen öğrencilerin yazım hataları

halen yaygın bir sorun olmaya devam etmektedir (Babayiğit, 2022; Korkmaz vd., 2020). Harf-ses uyumunun ötesinde kelime köklerinin ve eklerinin anlamını kavrama yetisi yazım hatalarını azaltmada belirleyici bir rol oynamaktadır. Türkçe gibi eklemeli dillerde yazım becerisinin gelişiminde morfolojik farkındalığın önemli olduğunu bilinmektedir (Memiş, 2019). Morfolojik farkındalık, öğrencilerin yazım hatalarını azaltmalarına yardımcı olur (Ardanouy vd., 2024; Asaad, 2024; Aslan, 2024). Ek olarak morfolojik farkındalık etkinlikleri disleksi gibi öğrenme güçlükleri yaşayan öğrenciler için de telafi edici bir araç olarak değerlendirilmektedir (Mendes ve Kirby, 2024). Yazım becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi sürecinde morfolojik bilgiye özel bir önem verilmesi yazım becerisinin kalıcı bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Ardanouy, Zesiger ve Delage, 2023). Bu nedenle Türkçe gibi eklemeli dillerde öğrencilerin kök ve ek arasındaki ilişkiyi anlamalarını destekleyen etkinliklerin yapılması morfolojik bilginin geliştirilmesi kapsamında değerlidir. Kök ve ek ayrımını öğretmeye yönelik kelime türetme, hece ekleme veya hece çıkarma yoluyla yeni kelimeler oluşturma, eksik bir kök veya ek içeren kelimeleri tamamlama, aynı kök üzerine çekim ve yapım eklerini ekleme yoluyla anlam üzerinden eklerin farklı işlevlerini öğrenme etkinlikleri gibi çalışmalar öğrencilerin morfolojik farkındalıklarını geliştirmelerinde etkili bir yöntem olarak kullanılabilir.

Yazım becerilerinin değerlendirilmesi öğrencilerin dil gelişim süreçlerini anlamak ve bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri geliştirebilmek için oldukça önemlidir. Bu değerlendirme yalnızca yazılı çıktıların doğruluğunu ölçmekle kalmaz aynı zamanda öğrencilerin fonolojik, ortografik ve morfolojik bilgilerini nasıl uyguladıklarını analiz etme imkânı sağlar. Yazım becerisi değerlendirme yöntemlerinin, öğrencilerin yazılı dili öğrenme sürecindeki zorluklarını ve güçlü yönlerini belirlemek için yeterince ayrıntılı ve hassas olması gerekmektedir. Türkçe gibi fonetik yapısı daha tutarlı dillerde yazım değerlendirmesi genellikle kelime diktesi veya cümle diktesi üzerinden gerçekleştirilmektedir (Babayiğit, 2022). Sönmez (2015) çalışmada, bu süreçte kullanılan kelimelerin yalnızca bilinen kelimelerden değil daha karmaşık kelimelerden de seçilerek öğrencilerin yazım becerilerinin geniş bir yelpazede değerlendirilmesinin, yazım becerisinin hem bilgi tabanını hem de beceri boyutunu anlamak için kritik veriler sunduğunu ortaya koymuştur. Bu kapsamda fonolojik farkındalığı geliştiren etkinliklerin yazım kurallarına uyumu artırma potansiyeli taşıdığı görülmektedir. Yazım becerilerinin gelişimini desteklemek için yazma pratiği içeren günlük ödevler verilebilir veya bu bağlamda yeni öğretim yöntemleri ve materyalleri geliştirilebilir. Öğretmenler, öğrencilerin yazım hatalarını düzeltmesine yardımcı olacak yapıcı geri bildirimler sunmalıdır. Bu geri bildirimler öğrencilerin hatalarını fark etmesi ve düzeltmesini teşvik edici, yazım becerilerini destekleyici işlevi bakımından çok önemlidir. Carreker ve arkadaşlarının (2010) araştırma bulguları bize öğretmenlerin dil bilgisi yapısını anlamadıkları takdirde çocukların yazım hatalarını teşhis etme ve düzeltme konusunda etkili olamayabileceklerini göstermiştir. Bu nedenle öğretmenlerin yazım becerileri konusundaki bilgi ve becerilerini artırmak için hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir. Öğretmenlerin yazım hatalarını tespit etme ve bu hataları düzeltme süreçlerinde kullanabilecekleri uygulanabilir eğitim materyalleri oluşturulmalıdır. Ek olarak öğretim programları yazım becerilerini daha kapsamlı bir şekilde ele almalı ve yazım kurallarına yönelik ders içeriklerini artırmalıdır.

Sonuç olarak yazım becerisinin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi, bireyin genel dil yeterliliğini artırmak için gereklidir. Öğretmenler, öğrencilerin yazım becerisini geliştirmek için ilkökul eğitimi süresince çeşitli etkinlikler planlamalı ve uygulamalıdır. Bu bağlamda yapılacak çalışmalarda öğrencilerin yazım hatalarını belirlemek ve düzeltmelerini sağlamak oldukça önemlidir. Böylece yapılan geri bildirim ile öğrencilerin yazım becerisi geliştirilebilir. Öğrencilerin yazım becerisini geliştirmek amacıyla birtakım teknolojik araçlardan da yararlanılabilir. Bu süreçte kullanılacak eğitsel oyunlar ve materyaller öğrencilerin aktif olmasını sağlayacağı gibi onların motivasyonunu da artırabilir.

Yazım becerisine ilişkin yapılan çalışmaların yeterli olmadığı ifade edilebilir. Türkçe özelinde yazım becerileri üzerine yapılan bilimsel araştırmaların sayısı artırılmalı ve Türkçe gibi farklı ortografik yapıya sahip dillerde daha fazla çalışma gerçekleştirilmelidir. Araştırmacılar, bireylerin yazım becerisini geliştirmek için yenilikçi yöntemler keşfedebilir ve bu yöntemlerin etkililiğini test edebilirler. Gelecekteki araştırmaların, bu becerinin daha iyi anlaşılması ve geliştirilmesi için çok yönlü stratejiler sunması beklenmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada birinci yazar %40, ikinci yazar %40 ve üçüncü yazar ise %20 oranında çalışma sürecine katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Adi-Japha, F. ve Freeman, N. H. (2001). Development of differentiation between writing and drawing systems. *Developmental Psychology*, 37(1), 10, 1-114. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.37.1.101>
- Ardanouy, E., Zesiger, P. ve Delage, H. (2023). Intensive and explicit derivational morphology training in school-aged children: An effective way to improve morphological awareness, spelling and reading?. *Reading and Writing*, 37(8), 2049-2073. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10454-y>
- Ardanouy, E., Zesiger, P. ve Delage, H. (2024). Derivational morphology training in French-speaking, 9- to 14- 14-year-old children and adolescents with developmental dyslexia: Does it improve morphological awareness, reading and spelling outcome measures?. *Journal of Learning Disabilities*, 58(1), 62-77. <https://doi.org/10.1177/00222194231223526>
- Asaad, H. Q. (2024). The role of morphological awareness in L2 postgraduates' academic writing: Is vocabulary knowledge a mediating variable?. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2327787>
- Åsberg Johnels, J., Waldmann, C. ve Levlin, M. (2024). Tracing the longitudinal role of orthographic knowledge in spelling development from primary to upper-secondary school. *Journal of Research in Reading*, 47(2), 117-131. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12443>
- Aslan, P. (2024). The role of morphological awareness and background knowledge in Turkish EFL learners' writing ability. *PASAA*, 68(1), 272-302. <https://doi.org/10.58837/CHULA.PASAA.68.1.8>
- Babayiğit, S. (2022). Does a truly symmetrically transparent orthography exist? Spelling is more difficult than reading even in an orthography considered highly transparent for both reading and spelling. *Reading and Writing*, 35(10), 2453–2472. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10259-5>
- Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative writing skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 23(5), 539-568. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9173-y>
- Bahr, R. H., Silliman, E. R. ve Berninger, V. W. (2020). Derivational morphology bridges phonology and orthography: Insights into the development of word-specific spellings by superior, average, and poor spellers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(3), 640–654. https://doi.org/10.1044/2020_lshss-19-0009051
- Bar-Kochva, I. ve Nevo, E. (2019). Contribution of morphological awareness to reading comprehension in different orthographies: A comparison between Hebrew and Dutch. *Reading and Writing*, 32(6), 1495-1517. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9925-5>
- Bar-On, A. ve Kuperman, V. (2019). Spelling errors respect morphology: a corpus study of Hebrew orthography. *Reading and Writing*, 32(4), 1107-1128. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9902-1>

- Barry, C. ve Seymour, P. H. (1988). Lexical priming and sound-to-spelling contingency effects in nonword pelling. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 40(1), 5-40. <https://doi.org/10.1080/14640748808402280>
- Berg, K. ve Aronoff, M. (2021). Is the English writing system phonographic or lexical/morphological? A new look at the spelling of stems. *Morphology*, 31(3), 315-328. <https://doi.org/10.1007/s11525-021-09379-5>
- Berninger, V. W., Winn, W. D., Stock, P., Abbott, R. D., Eschen, K., Lin, S.-J., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Murphy, H., Lovitt, D., Trivedi, P., Jones, J., Amtmann, D. ve Nagy, W. (2008). Tier 3 specialized writing instruction for students with dyslexia. *Reading and Writing*, 29, 95-129. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9066-x>
- Bruck, M. ve Treiman, S. (1990). Phonological awareness and spelling in normal children and dyslexics: The case of initial consonant clusters. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50(1), 156-178. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(90\)90037-9](https://doi.org/10.1016/0022-0965(90)90037-9)
- Burt, J. S. ve Fury, M. B. (2000). Spelling in adults: The role of reading skills and experience. *Reading and Writing*, 13(1-2), 1-30. <https://doi.org/10.1023/A:1008071802996>
- Carreker, S., Joshi, R. M. ve Boulware-Gooden, R. (2010). Spelling-related teacher knowledge: The impact of professional development on identifying appropriate instructional activities. *Learning Disability Quarterly*, 33(3), 148-158. <https://doi.org/10.1177/073194871003300304>
- Casalis, S., Colé, P. ve Sopo, D. (2004). Morphological awareness in developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 114-148. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0006-z>
- Cordewener, K. A. (2017). The role of instruction for spelling performance and spelling consciousness. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 135-153. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1315711>
- Crosson, A. C. ve McKeown, M. G. (2016). Middle school learners' use of Latin roots to infer the meaning of unfamiliar words. *Cognition and Instruction*, 34(2), 148-171. <https://doi.org/10.1080/07370008.2016.1145121>
- DeFord, D. (1980). Young children and their writing. *Theory Into Practice*, 19(3), 157-162. <https://doi.org/10.1080/00405848009542893>
- Desimoni, M., Scalisi, T. G. ve Orsolini, M. (2012). The predictive roles of early literacy skills and writing systems in Italian children's reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 400-426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01487.x>
- Ehri, L. C. (1986). Sources of difficulty in learning to spell and read. *Advances in Developmental & Behavioral Pediatrics*, 7, 121-195.
- Ehri, L. C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In L. Rieben ve M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (pp. 237-269). United States: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 19-36. <https://doi.org/10.1097/00011363-200020030-00005>
- Ellis, N. C., Natsume, M., Stravropoulou, K., Hoxhallari, L., Daal, V. H., Polyzone, N., Tsipa, M. T. ve Petalas, M. (2004). The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts. *Reading Research Quarterly*, 39(4), 438-468. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.4.5>
- Ellis, N. ve Hooper, A. M. (2001). Why learning to read is easier in Welsh than in English: Orthographic transparency effects evinced with frequency-matched tests. *Applied Psycholinguistics*, 22(4), 571-599. <https://doi.org/10.1017/S0142716401004052>
- Ergül, C., Sarıca, A. D. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206. <https://doi.org/10.21565/oezlegitimdergisi.246307>
- Fitzgerald, J. ve Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>

- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 67-81. <https://doi.org/10.1007/BF02648022>
- Frost, R. (2012). Towards a universal model of reading. *Behavioral and Brain Sciences*, 35(5), 263-279. <https://doi.org/10.1017/S0140525X11001841>
- Galuschka, K., Görgen, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X. ve Schulte-Körne, G. (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A meta-analysis and systematic review. *Educational Psychologist*, 55(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1659794>
- Gedik, O. ve Delican, B. (2024). Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde temel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 104-118. <https://doi.org/10.48174/buaad.1475725>
- Gengeç, H., Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. (2023). Erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan değişkenler: SED ve ev okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 252-280. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1064101>
- Gentry, J. R. (1982). An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK. *Reading Teacher*, 36(2), 192-200.
- Giazitzidou, S., Mouzaki, A. ve Padelidu, S. (2024). How orthographic knowledge is related to efficient word reading? Testing competing hypotheses. *Reading and Writing*, 37(3), 1-26. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10525-8>
- Good, J. E., Lance, D. M. ve Rainey, J. (2015). The effects of morphological awareness training on reading, spelling, and vocabulary skills. *Communication Disorders Quarterly*, 36(3), 142-151. <https://doi.org/10.1177/1525740114548917>
- Gök, S. ve Yıldırım, K. (2023). Yazım (İmlâ): İlkokul düzeyinde okuma becerisini oluşturan bilişsel bileşenleri değerlendirme. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 42(2), 145-166. <https://www.ahibilge.com/wp-content/uploads/2024/01/145-166.pdf>
- Grabe, W. ve Stoller, F. (2019). *Teaching and researching reading*. England: Routledge Press. <https://doi.org/10.4324/9781315726274>
- Graham, S. ve Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), 1703-1743. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9517-0>
- Grigorakis, I. ve Manolitsis, G. (2021). Longitudinal effects of different aspects of morphological awareness skills on early spelling development. *Reading and Writing*, 34(4), 945-979. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10098-2>
- Günel, M. (2009). Bilişsel süreç ve ilköğretim bilim eğitiminde öğrenme aracı olarak yazma. *İlköğretim Online*, 8(1), 200-211.
- Häikiö, T., Hyönä, J. ve Bertram, R. (2015). The role of syllables in word recognition among beginning Finnish readers: Evidence from eye movements during reading. *Journal of Cognitive Psychology*, 27(5), 562-577. <https://doi.org/10.1080/20445911.2014.982126>
- Henbest, V. S. ve Apel, K. (2018). Orthographic fast-mapping across time in 5-and 6-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(8), 2015-2027. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0379
- Hu, M. ve Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- Huschka, S. S., Georgiou, G. K., Brandenburg, J., Ehm, J. H. ve Hasselhorn, M. (2021). Examining the contribution of RAN components to reading fluency, reading comprehension, and spelling in German. *Reading and Writing*, 34(9), 2317-2336. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10145-6>
- İşlek, S. ve Turan, F. (2023). Erken okuryazarlık müdahalesinde yazıyı referans gösterme stratejisinin kullanımı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 128-140. <https://doi.org/10.24315/tred.1012196>
- Janzen, J. ve Stoller, F. L. (1998). Integrating strategic reading in L2 instruction. *Reading in a Foreign Language*, 12(1), 251-269.

- Justice, L. M., Bowles, R. P. ve Skibbe, L. E. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: A study of typical and at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(3), 224-235. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/024\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/024))
- Kanniainen, L., Kiili, C., Tolvanen, A., Aro, M. ve Leppänen, P. H. (2019). Literacy skills and online research and comprehension: Struggling readers face difficulties online. *Reading and Writing*, 32, 2201-2222. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09944-9>
- Kemp, N. ve Treiman, R. (2022). Learning to spell words. In M. J. Snowling, C. Hulme ve K. Nation (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 165-185). Oxford: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781119705116.ch8>
- Kemp, N. ve Treiman, R. (2023). Early spelling development. In S. Cabell, S. Neuman, N. P. Terry, S. Cabell, S. Neuman ve N. P. Terry (Eds.), *Handbook on the science of early literacy* (pp. 107-117). United States: The Guilford Press.
- Kim, Y. S., Petscher, Y. ve Foorman, B. (2023). Do spelling and vocabulary improve classification accuracy of children's reading difficulties over and above word reading? *Reading Research Quarterly*, 58(2), 240-253. <https://doi.org/10.1002/rrq.496>
- Kim, Y. S. G. (2020a). Hierarchical and dynamic relations of language and cognitive skills to reading comprehension: Testing the direct and indirect effects model of reading (DIER). *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 667-684. <https://doi.org/10.1037/edu0000407>
- Kim, Y. S. G. (2020b). Interactive dynamic literacy model: An integrative theoretical framework for reading-writing relations. In R. Alves, T. Limpo ve M. Joshi (Ed.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science* (pp. 11-34). Springer Press.
- Korkmaz, Y. Y., Babür, N. ve Haznedar, B. (2020). The role of phonological knowledge and rapid naming in the development of spelling and reading in Turkish. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 757-774.
- Kreiner, D. S. ve Gough, P. B. (1990). Two ideas about spelling: Rules and word-specific memory. *Journal of Memory and Language*, 29(1), 103-118.
- Kwiatkowska, A., Lech, M., Ody, P. ve Czyżewski, A. (2019). Post-comatose patients with minimal consciousness tend to preserve reading comprehension skills but neglect syntax and spelling. *Scientific Reports*, 27(9), 1-12. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-56443-6>
- Lavine, L. O. (1977). Differentiation of letterlike forms in prereading children. *Developmental Psychology*, 13(2), 89-94. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.13.2.89>
- Leikin, M. ve Hagit, E. (2006). Morphological processing in adult dyslexia. *Journal of Psycholinguist Research*, 35, 471-490. <https://doi.org/10.1007/s10936-006-9025-8>
- Levin, I. ve Bus, A. G. (2003). How is emergent writing based on drawing? Analyses of children's products and their sorting by children and mothers. *Developmental Psychology*, 39(5), 891-905. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.891>
- Liu, C., Chung, K. K. ve Tang, P. M. (2022). Contributions of orthographic awareness, letter knowledge, and patterning skills to Chinese literacy skills and arithmetic competence. *Educational Psychology*, 42(5), 530-548. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2060497>
- MacArthur, C. A., Graham, S. ve Fitzgerald, J. (2008). *Handbook of writing research*. United States: Guilford Press.
- Mackenzie, N. ve Veresov, N. (2013). How drawing can support writing acquisition: Text construction in early writing from a Vygotskian perspective. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(4), 22-29. <https://doi.org/10.1177/183693911303800404>
- Martin, D. H. ve Barry, C. (2012). Writing nonsense: The interaction between lexical and sublexical knowledge in the priming of nonword spelling. *Psychonomic Bulletin & Review*, 19(4), 691-698.
- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., Quiroga, T. ve Gray, A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 69-89. <https://doi.org/10.1177/002221940203500106>

- Mckee, S. (2012). Reading comprehension, what we know: A review of research 1995 to 2011. *Language Testing in Asia*, 2(1), 45-58. <https://doi.org/10.1186/2229-0443-2-1-45>
- Memiş, M. (2019). Morfolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 8(3), 1355-1368. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/823512>
- Mendes, B. B. ve Kirby, J. R. (2024). The effects of a morphological awareness intervention on reading and spelling ability of children with dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, 47(4), 222-233. <https://doi.org/10.1177/07319487241259775>
- Moats, L. C. (2005). How spelling supports reading and why it is more regular and predictable than you may think. *American Educator*, 29(4), 12-22. <https://www.aft.org/sites/default/files/Moats.pdf>
- Moll, K., Fussenegger, B., Willburger, E. ve Landerl, K. (2009). RAN is not a measure of orthographic processing: Evidence from the asymmetric German orthography. *Scientific Studies of Reading*, 13(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/10888430802631684>
- Moon, Y. ve Kim, Y. S. G. (2024). Do the relations of vocabulary and attentional control with word reading and spelling change as a function of development and spelling scoring method?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 246, 106019. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.106019>
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F. ve Goodwin, A. P. (2014). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/0022219413509967>
- Otake, S., Treiman, R. ve Yin, L. (2017). Differentiation of writing and drawing by U.S. two- to five-year-olds. *Cognitive Development*, 43, 119-128. <https://doi.org/10.1016/j.cog dev.2017.03.004>
- Otake, S., Treiman, R. ve Yin, L. (2018). Preschoolers' knowledge about language-specific properties of writing. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(4), 667-672. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12240>
- Özen Altıncaynak, Ş. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Padeliadu, S. ve Antoniou, F. (2013). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in Greek: A cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly*, 30(1), 1-31. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.758932>
- Paige, D. D., Smith, G. S., Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Magpuri-Lavell, T. ve Nichols, W. D. (2018). A path analytic model linking foundational skills to Grade 3 state reading achievement. *The Journal of Educational Research*, 112(1), 110-120. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1445609>
- Pang, J. (2008). Research on good and poor reader characteristics: Implications for L2 reading research in China. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 199-217.
- Papadopoulos, T. C., Spanoudis, G. C. ve Chatzoudi, D. (2020). A longitudinal investigation of the double dissociation between reading and spelling deficits: The role of linguistic and executive function skills. *Reading and Writing*, 33(4), 1075-1104. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10029-1>
- Pascual-Gómez, I. ve Carril-Martínez, I. (2017). Elación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 7-17. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1167
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Perfetti, C. A. ve Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. In L. Verhoeven, C. Ellbro ve P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp. 189-213). Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R. ve Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299-312. <https://doi.org/10.1037/a0017763>
- Pritchard, V. E., Malone, S. A. ve Hulme, C. (2020). Early handwriting ability predicts the growth of children's spelling, but not reading, skills. *Scientific Studies of Reading*, 25(4), 304-318. <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1778705>

- Rahmanian, S. ve Kuperman, V. (2019). Spelling errors impede recognition of correctly spelled word forms. *Scientific Studies of Reading*, 23(1), 24-36. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1359274>
- Rapp, B. ve Lipka, K. (2011). The literate brain: The relationship between spelling and reading. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23(5), 1180–1197. <https://doi.org/10.1162/jocn.2010.21507>
- Ravid, D. (2012). *Conclusion: The psycholinguistics of hebrew spelling*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0588-8_13
- Retelsdorf, J. ve Köller, O. (2014). Reciprocal effects between reading comprehension and spelling. *Learning and Individual Differences*, 30, 77-83. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.11.007>
- Risberg, A., Widlund, A., Hellstrand, H., Vataja, P. ve Salmi, P. (2023). Profiles of reading fluency and spelling skills: Stability and change across the early school years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(6), 1231-1246. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2228822>
- Robinson, M. ve Sorace, A. (2018). The influence of collaborative language learning on cognitive control in unbalanced multilingual migrant children. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 255-272. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0377-x>
- Rothe, J., Darcourt, A., Moll, K., Schulte-Körne, G. ve Schmalz, X. (2024). Mediation in the relation of orthographic processing on the lexical and sublexical level with reading and spelling skills. A large cross-sectional study in elementary school children in Germany. *Scientific Studies of Reading*, 28(5), 510-528. <https://doi.org/10.1080/10888438.2024.2352402>
- Rowe, D. (2008). Social contracts for writing: Negotiating shared understandings about text in the preschool. *Reading Research Quarterly*, 43(1), 66-95. <https://doi.org/10.1598/rrq.43.1.5>
- Russak, S. (2019). Reading and spelling processes in EFL amongst Hebrew and Arabic speakers of differing ability levels: similarities and differences. *Writing Systems Research*, 11(2), 110-1123. <https://doi.org/10.1080/17586801.2020.1751773>
- Sandra, S. (2019). Orthography and cognition. In J. O. Östman ve J. Verschueren (Eds.), *Handbook of pragmatics* (pp. 149-180). Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Scharer, P. ve Zutell, J. (2013). The development of spelling. In *The SAGE handbook of early childhood literacy* (pp. 448-482). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446247518>
- Schmalz, X., Treccani, B. ve Mulatti, C. (2019). Developmental dyslexia, reading acquisition, and statistical learning: A sceptic's guide. *Brain Sciences*, 11(9), 1143. <https://doi.org/10.3390/brainsci11091143>
- Schultz, K. ve Fecho, B. (2000). Society's child: Social context and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 51-62. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_6
- Seidenberg, M. S. (2011). Reading in different writing systems: One architecture, multiple solutions. In P. McCardle, J. Ren ve O. Tzeng (Eds.), *Dyslexia across languages: Orthography and the gene-brain-behavior link* (pp. 146–168). United States: Paul H. Brookes Publishing.
- Seifart, F. (2006). Orthography development. In N. H. J. Gippert ve U. Mosel (Ed.), *Essentials of language documentation* (pp. 275-300). Germany: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110197730.275>
- Shahar-Yames, D. ve Share, D. L. (2008). Spelling as a self-teaching mechanism in orthographic learning. *Journal of Research in Reading*, 31(1), 22-39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00359.x>
- Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 194-207). United States: The Guilford Press.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- Sönmez, E. (2015). *An investigation of spelling skills in Turkish: The role of phonological encoding and rapid naming in the literacy skills of third and fourth graders* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Strehlow, U., Haffner, J., Busch, G., Pfüller, U., Rellum, T. ve Zerahn-Hartung, C. (1999). An Schwächen üben oder durch Stärken ausgleichen? Vergleich zweier Strategien in der Förderung von

- Kindern mit einer umschriebenen Lese-Rechtschreib-Schwäche. *Zeitschrift Für Kinder- Und Jugendpsychiatrie Und Psychotherapie*, 27(2), 103-113. <https://doi.org/10.1024//1422-4917.27.2.103>
- Taha, H. ve Saiegh-Haddad, E. (2016). The role of phonological versus morphological skills in the development of Arabic spelling: An intervention study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(3), 507-535. <https://doi.org/10.1007/s10936-015-9362-6>
- Templeton, S. (1992). New trends in an historical perspective: Old story, new resolution. S. Templeton ve D. R. Bear (Ed.), *Development of orthographic knowledge and the foundations of literacy* içinde (s. 115-135). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tolchinsky-Landsmann, L. ve Jisa, H. (2017). The multifaceted development of writing. In *Writing development in struggling learners* (pp. 53-72). Boston: Brill Press.
- Tolchinsky-Landsmann, L. ve Karmiloff-Smith, A. (1992). Children's understanding of notations as domains of knowledge versus referential-communicative tools. *Cognitive Development*, 7(3), 287-300. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(92\)90017-L](https://doi.org/10.1016/0885-2014(92)90017-L)
- Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. In D. J. Sawyer ve B. J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspectives* (pp. 159-189). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3010-6_6
- Treiman, R. (1994). Use of consonant letter names in beginning spelling. *Developmental Psychology*, 30(4), 567-580.
- Treiman, R. (2017). Learning to spell words: Findings, theories, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 265-276. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1296449>
- Treiman, R. (2018). Teaching and learning spelling. *Child Development Perspectives*, 12(4), 235-239. <https://doi.org/10.1111/cdep.12292>
- Treiman, R. (2020). Learning to write words. *Current Directions in Psychological Science*, 29(5), 521-526. <https://doi.org/10.1177/0963721420951585>
- Treiman, R. ve Bourassa, D. (2000). The development of spelling skill. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 1-18. <https://doi.org/10.1097/00011363-200020030-00004>
- Treiman, R. ve Cassar, M. (1997). Spelling acquisition in English. In C. A. Perfetti, L. Rieben ve M. Fayol (Eds.), *Learning to spell* (pp. 61-80). United States: Lawrence Erlbaum Associates.
- Treiman, R. ve Yin, L. (2011). Early differentiation between drawing and writing in Chinese children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(4), 786-801. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.08.013>
- Treiman, R., Hulslander, J., Willcutt, E., Pennington, B. F. ve Olson, R. K. (2024). On the relationship between word reading ability and spelling ability. *Reading and Writing*, 37(7), 1-23. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10566-z>
- Tynjala, P. E., Mason, L. E. ve Lonka, K. E. (2001). *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice: Studies in writing*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Uzunoğlu, D., Gök, S. ve Yıldırım, K. (2022). Kelime tanıma becerisinin önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 475-506. <https://doi.org/10.16916/aded.1069652>
- Vaisman, E. ve Kahn-Horwitz, J. (2020). English foreign language teachers' linguistic knowledge, beliefs, and reported practices regarding reading and spelling instruction. *Dyslexia*, 26(3), 305-322. <https://doi.org/10.1002/dys.1608>
- Veeravagu, J., Muthusamy, C., Marimuthu, R. ve Michael, A. S. (2010). Using Bloom's Taxonomy to gauge students' reading comprehension performance. *Canadian Social Science*, 6(3), 205-212.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society*. Harvard: Harvard University Press.
- Walter, C. (2007). First-to-second-language reading comprehension: Not transfer, but access. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 14-37.
- Witzel, B., Görgen-Rein, R., Galuschka, K., Huemer, S., del Toro, I. C., Schulte-Körne, G. ve Moll, K. (2024). Digital game-based spelling intervention for children with spelling deficits: A randomized controlled trial. *Learning and Instruction*, 89(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101842>

- Yamagata, K. (2007). Differential emergence of representational systems: Drawings, letters, and numerals. *Cognitive Development*, 22(2), 244-257. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.10.006>
- Yassin, D., Share, D. L. ve Shalhoub-Awwad, Y. (2020). Learning to spell in Arabic: The impact of script-specific visual-orthographic feature. *Frontiers in Psychology*, 11, 2059. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02059>
- Zarić, J., Hasselhorn, M. ve Nagler, T. (2021). Orthographic knowledge predicts reading and spelling skills over and above general intelligence and phonological awareness. *European Journal of Psychology of Education*, 36(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00464-7>
- Zhao, Y., Wu, X. ve Li, L. (2023). How does spelling contribute to reading comprehension in Chinese beginning readers? Testing the mediating role of word reading fluency. *Journal of Research in Reading*, 46(4), 393-410. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12434>

Extended Abstract

Languages have their unique writing systems, which encompass a multitude of rules. One of the rules that constitute writing systems pertains to the accurate arrangement of letters in words of a given language. The process of correctly representing the sounds that form words using appropriate letters in the correct sequence is referred to as spelling. At the core of spelling lies the transformation of phonemes into graphemes. Indeed, spelling can be described as a multifaceted production process, integrating phonological, morphological, and orthographic knowledge. Such knowledge enables children to comprehend the writing system, understand that letters represent sounds, recognize that word structures contain meaningful units, and learn how words are formed in accordance with writing conventions. In this context, phonological awareness refers to the ability to perceive and manipulate the sounds of spoken language. Students can accurately spell words by grasping the letter-sound correspondences of a language. Orthographic knowledge, on the other hand, includes elements such as the use of letters, punctuation, and capitalization in a specific language. This knowledge plays a critical role in both reading and writing processes. Morphological awareness, lastly, is the ability to distinguish the meaningful components of words. Children with a strong understanding of morphology can decompose words into roots and affixes appropriately. The relationship between roots and affixes in a language significantly influences its orthography. When children grasp the morphological structure of words, spelling errors are reduced. In conclusion, these three linguistic components significantly impact spelling.

From another perspective, spelling skill also supports word recognition skill. Although a strong relationship between these two skills has been demonstrated, they are not symmetrical. Spelling is considered a more complex skill compared to word recognition. Awareness of this complex skill begins to develop at a very young age. From early childhood, children start to differentiate between pictures and written text. Subsequently, they come to understand that letters are independent units of writing and that these letters can combine to form words. Later, students acquire the ability to match phonemes with graphemes. Early writing awareness in children influences their subsequent writing skills since children use these phoneme-grapheme correspondences when spelling words. Graphemes are letters or groups of letters used to represent a language in written form, while phonemes are the smallest meaningful units of sound in a language. In Turkish, every sound is represented by a letter, making Turkish a transparent language. Consequently, children can learn the elements of Turkish more quickly compared to opaque orthographies, thereby acquiring reading and writing skills at a faster pace.

Spelling skill also enhances reading skill, with the development of one positively influencing the other. Both processes involve processing written expressions and meanings. Spelling has been examined through various theories, including the stage theory of development, the dual-route theory, the cognitive process theory, and the social constructivist theory. These theories consider spelling in the context of linguistic, cognitive, and sociocultural factors. Thus, spelling development is described as a complex structure arising from the interaction of factors such as children's cognitive abilities, language experiences, and motivations. By its nature, spelling is a complex productive skill. However,

the underlying knowledge types that contribute to the development of spelling skills have been overshadowed by a focus on reading. This situation has limited both writing development and the practices aimed at supporting emerging writing skills.

This study examines spelling skill and the components influencing its development in light of various approaches and findings. The research emphasizes the importance of phonological, orthographic, and morphological awareness in the development of spelling skill. It also highlights the relationships between writing and reading, comprehension, word recognition, letter-sound, and morpheme correspondences. Additionally, the study demonstrates that early writing awareness constitutes the first critical step in this context. Therefore, educational curricula could incorporate more activities aimed at increasing orthographic awareness.

Identifying weaknesses in students' writing skill at an early age and addressing them through individualized education plans is recommended. Educational processes should include activities to enhance orthographic knowledge—the set of rules and conventions of a writing system. Orthographic knowledge not only teaches correct spelling but also helps individuals better understand the rules and structures of their language. Activities such as filling in missing letters or identifying misspelled words could be employed to improve spelling skills. Implementing such practices throughout primary education is strongly advised.

Finally, the number of scientific studies on spelling skills in the context of the Turkish language should be increased, and more research should be conducted on languages like Turkish, which have distinct orthographic structures. Future studies are expected to offer multifaceted strategies to better understand and enhance these skills.



Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Kinestetik Öğrenme Stili Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*

Mervenur YARLI**

Filiz METE***

Öz

Bu araştırmada uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen Türkçe derslerinde kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin yerinin ve kullanımının öğretmen ile öğrenci görüşleri bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 14 Türkçe öğretmeni ve aynı okullarda öğrenim gören 50 ortaokul öğrencisi ile görüşülmüştür. Uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrenci ve öğretmenlerden Türkçe derslerinde kinestetik öğrenme stili kullanımı üzerine görüşler alınmıştır. Araştırmada, görüşme yapılan öğretmenlerin tamamının uzaktan eğitim Türkçe derslerinde harekete yönelik bir etkinlik yaptırmadığı, öğretmenlerin %64,3'ünün donanım problemleri ortadan kalkarsa kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler için gerekli etkinlikleri yaptırabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin büyük bir kısmının uzaktan eğitimde Türkçe derslerinde harekete dayalı bir etkinlikle karşılaşmadığı, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin %84,6'sının, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin %75'inin, uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde hareket içeren etkinliklerin, gerekli donanım sağlandığında yapılabileceğini düşündüğü tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kinestetik öğrenme, öğrenme stili, Türkçe dersi, uzaktan eğitim

Teachers' and Students' Opinions on The Use of Kinesthetic Learning Style in Distance Education Turkish Language Lessons

Abstract

The aim of this research is to examine the place and use of activities suitable for the kinesthetic learning style in Turkish language lessons carried out in the distance education process in the context of teacher and student opinions. In this context, 14 Turkish language teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education and 50 middle school students studying in the same schools were interviewed in the research. Opinions of student and teachers on the use of kinesthetic learning style in Turkish language lessons were obtained with a semi-structured interview form prepared by taking expert opinion. In the research, it was concluded that all of the teachers interviewed did not have a movement-oriented activity in distance education Turkish language lessons, and 64.3% of the teachers could have the necessary activities for students with a kinesthetic learning style if the equipment-related problems were eliminated. It was determined that the majority of middle school students did not encounter any movement-based activities in their Turkish language lessons in distance education, and 84.6% of fifth and sixth graders and 75% of seventh and eighth graders thought that activities involving movement in Turkish language lessons could be done in the distance education process if the necessary equipment was provided.

Keywords: Kinesthetic learning, learning style, Turkish lesson, distance learning

* Bu makale, 2023 yılında "Kinestetik Öğrenme ve Türkçe Öğretimi" başlıklı Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kapsamında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Bilim Uzmanı, mervenuryarli@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-0031-0474

*** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, filizmete@hacettepe.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-8835-3884

Giriş

Son yıllarda sayısız gelişmelerin yaşandığı teknolojinin etkisinin görüldüğü alanlardan biri eğitimidir. Eğitimde teknoloji etkisinin en çok hissedildiği başlıklardan biri ise uzaktan eğitimidir. Chatpakkarattana ve Khlaisang'a (2012) göre, uzaktan eğitim, öğrencilerin ve öğretmenlerin uzak alanlardan birbirleriyle etkileşimde bulunabildiği, teknolojik alt yapı desteği ile gelişen bir eğitim sistemidir (s.47). "Uzaktan öğrenme (uzaktan eğitim), bir konumda oluşan eğitimin bir veya daha fazla uzak konumdaki öğrencilere iletilmesiyle gerçekleşir" (Schunk, 2012, s. 328). Farklı mekânlarda yer alan öğrencileri ve öğretmenleri donanım ve yazılımlar aracılığıyla bir araya getiren bir sistem olarak da tanımlanan uzaktan eğitimin, geleneksel sınıfların bazı ihtiyaçları yeterince karşılayamaması sonucu ortaya çıktığı kabul edilen görüşlerden biridir.

Farklı ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda oluşturulan uzaktan eğitim, kendi içinde eş zamanlı (senkron), eş zamansız (asenkron), karma öğrenme (blended learning) olarak alt başlıklara ayrılmaktadır. Bu alt başlıklar eğitim sürecinde ilgi ve ihtiyaca göre kullanılabilir. Bu alt başlıklar eğitim sürecinde ilgi ve ihtiyaca göre kullanılabilir.

Eş zamanlı olarak uygulanan uzaktan eğitimde, yüz yüze eğitimdeki fiziki birlikteliğin sanal birlikteliğe dönüşmesi söz konusudur. Kameralar ve ses sistemleri ile eş zamanda, farklı konumlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin öğretim sürecine katılması mümkün olmaktadır. Yüz yüze eğitimdeki etkileşimin uzaktan eğitimde de sağlanması adına, bu kamera ve ses sistemlerinden yararlanılmaktadır. Uzaktan öğretim sürecinde, öğrencilerin zihinlerinde oluşabilecek soruların anında yanıtlanması, eş zamanlı uzaktan eğitim ile gerçekleşebilmektedir. Anında geri bildirimin önemli olduğu, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin olmasının istenildiği durumlarda, eğitici tarafından eş zamanlı uzaktan eğitim modeli tercih edilmektedir. Eş zamanlı uzaktan eğitim sistemiyle yüz yüze eğitime benzer bir ortam oluşturmak mümkün olmaktadır.

Eş zamansız uzaktan eğitim ise bireylerin farklı zamanlarda eğitime ulaştığı bir sistemdir. Eğitiminin önceden hazırladığı eğitim içeriklerine öğrencilerin daha sonra ulaşması söz konusudur. Eş zamanlı uzaktan eğitime göre, eş zamansız uzaktan eğitimde bireysellik fazladır. Bu sistemde, soruların anında yanıt bulması beklenmez. Geri bildirimin farklı kanallar aracılığıyla (e-posta gibi çeşitli yazışma araçları) iletilmesi sağlanabilmektedir.

Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimden ayrılan en önemli özelliği, her bir öğrencinin evlerinden ya da bulundukları farklı konumlardan, adeta bir sanal sınıf şeklinde oluşturulan, derslere katılmasıdır. Hiltz'e (1997) göre, "Genel olarak, sanal sınıf (VC), bilgisayarlı bir iletişim sistemi içinde bulunan bir öğretim ve öğrenme ortamıdır" (s.2). Bu sanal sınıfta, uygulanacak öğretim programına göre eğitimci tarafından içerik düzenlemeleri yapılabilmektedir. "Uzaktan eğitimdeki bu düzenlemelerin etkileşimli özellikler taşıması, iki yönlü geri bildirim ve tartışmaların öğrenme deneyiminin bir parçası olmasını sağlar" (Schunk, 2012, s. 328).

Holmberg'e (1989) göre uzaktan eğitim, bir öğrencinin bilişsel ve/veya psiko-motor ve duyuşsal alanlarındaki öğrenme öğretme faaliyetlerini içermektedir (akt. Miller ve King, 2003, s.293). Uzaktan eğitimde, öğrencilerin çok yönlü gelişimleri için öğrenci özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (MEB, 2024) yer verilen bütüncül eğitim yaklaşımı, öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemektedir. Dolayısıyla yüz yüze eğitimde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarına yönelik bir öğrenme süreci gerçekleşmektedir. Miller ve King (2003), yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de "Teknoloji seçiminin öğrenci ve müfredat uygunluğuna dayanması gerektiğini, ayrıca bu seçimde öğrenme stilleri, kültürel ve bireysel farklılıkların da dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır" (s. 293).

Öğrenme sürecini etkileyen en önemli unsurlardan biri, öğrenme stilleridir. Öğrenme stilleri bireylerin öğrenme sürecinde kullandıkları yollar olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme stili, kişilik özellikleri ve öğrenme eğilimlerinin tutarlılık gösterdiği, akademik başarıya etki eden, algılama ve öğrenmede kullanılan bilgi edinme yollarıdır (Tan, 1995; akt. Xing, 2023, s. 264).

Her bireyin öğrenme stili farklılık göstermektedir. Riding ve Rayner'a (1998) göre, "Stil zamansal istikrara sahip, sabit bir yön taşıyan ve kapatılması imkânsız bir kavramdır" (s. 6). Öğrenme stillerinin değişmezliği onu öğretim sürecinde daha önemli bir noktaya taşımaktadır. Çünkü stilin bu değişmez yapısı, öğretimin amacına ulaşabilmesi için öğrenme stiline uygun bir öğrenme sürecinin

Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Kinestetik Öğrenme Stili Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

gerçekleşmesini zorunlu kılmaktadır. Öğrencinin, ancak kendi öğrenme stiline uygun gerçekleştirilen bir öğretimden verim alması beklenmektedir.

Barbe ve Swassing'in (1995), "Duyusal Öğrenme Tipi Modeli'nde", Given'in (1996), "Öğrenme Stiline Fiziksel Yaklaşımlar" başlığı altında ele aldığı üç öğrenme stili görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stilidir. Bu stillerin öğrencilerde gösterdiği özellikler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Öğrenme Stilleri ve Bu Stillere Sahip Olan Bireyleri Yansıtan Özellikler (Mete ve Yarlı, 2020, s. 196)

Öğrenme stilleri	Özellikleri
Görseller	Öğretim sürecinde görsellerin kullanılmasını isterler. Okuma becerileri gelişmiştir. Görsel öğeleri barındıran bir metni kolaylıkla yorumlarlar. Zihinlerinde görüntüleri canlandırırlar. Gördüklerini hatırlamakta başarılılardır. Anlatılanları resme ve yazıya dökerler.
İşitseller	Dinlediklerini iyi öğrenirler. Konuşma becerileri ve dinleme becerileri gelişmiştir. Sözel açıklamalara ihtiyaç duyarlar. Anlamadıkları bir konuyu sesli olarak tekrar etme ihtiyacı duyarlar.
Kinestetikler	Dokunarak öğrenirler. Aktif katılım sağlayacakları hareketli etkinlikleri severler. Yaptıklarını hatırlarlar. Yaparak yaşayarak öğrenirler. Rol oynama etkinliklerinde başarılıdır. Duygu ve düşüncelerini ifade etmek için beden dilini kullanırlar. Gerçek nesneler ve modellerle yapılan öğretim ilgilerini çeker.

Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler, dokunma ve hareket yolu ile öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Bu nedenle, bu öğrenciler için düzenlenecek öğretimin harekete ve dokunmaya dayanması gerekmektedir. Çünkü bir öğrenci, yalnızca kinestetik öğrenme stiline sahipse sadece sözel iletişimle ya da görsellerle düzenlenmiş bir eğitim ona hitap etmeyecektir. Bu durum, öğrencinin ders başarısını doğrudan etkileyecektir. Çünkü öğrenci öğrenmek için "sunulanları" kendi stiline dönüştürmektedir. Bu dönüşümü yaparken derste diğer içerikleri takip etmekte geç kalması ve bunun sonucunda ders veriminin düşmesi olası görünmektedir.

Türkiye'de Covid-19 salgını sonrası eğitim, bir süre uzaktan eğitimle gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte uygulanan uzaktan eğitim ile gerek öğretmen ve öğrenciler gerekse araştırmacılar için uzaktan eğitim daha önemli bir duruma gelmiştir. Araştırmacılar tarafından konuyla ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Fidan ve diğerleri (2022), uzaktan öğretim süreçlerinde Türkçe derslerinde kullanılan materyallere yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini, Tufan (2022) uzaktan eğitimde Türkçe derslerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini, Karacaoğlu ve diğerleri (2021), uzaktan eğitimde Türkçe derslerine yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştir. Ancak uzaktan eğitim ve Türkçe dersi ile ilgili yapılan çalışmalarda, uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde kinestetik öğrenme stili ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Thurmond ve Wombach (2004), uzaktan eğitimde öğrenci, eğitimci, içerik ve derste kullanılan teknolojik ortam etkileşiminin başarıyı artırmayı sağladığını belirtmektedir (akt. Bernard ve diğerleri, 2009, s. 1246). Etkileşimlerin (öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-içerik) nitelikli hâle getirilmesinde öğretim tasarımı ve yazılım tasarımının etkisi bulunmaktadır (Bernard ve diğerleri, 2009, s. 1266) Bu tasarımların, uzaktan eğitime katılan öğrencilerin tamamının öğrenme stillerini dikkate alarak yapılması gerekmektedir. Çünkü uzaktan eğitimin temel koşullarından biri ve en önemlisi öğrencilerin bu süreçte aktif tutulmasıdır (Moore ve Kearsley, 1996, s. 133; akt. Miller ve King, 2003, s. 291). Öğrencilerin aktif katılımının sağlanmasının en önemli koşulu, öğrencilerin sahip olduğu öğrenme

stiline uygun bir öğretim süreci gerçekleştirmektir. Çünkü öğrenci, ancak kendi öğrenme stiline uygun olan bir öğrenme sürecinden verim alabilmektedir. Uzaktan eğitimde çoklu ortam öğelerinin (metin, ses vb.) kullanılmasıyla görsel ve/veya işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilere uygun bir öğrenme sürecinin işlenmesi, söz konusu olabilmektedir. Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap edecek öğrenme süreci için ise ayrıca bir düzenlemeye ihtiyaç duyulmaktadır. İyi bir planlama ile tüm öğrencilerin öğrenme stiline uygun bir öğretim sürecinin, tıpkı yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de görülmesi beklenmektedir.

Türkiye’de Covid-19 salgını sonrası uygulanan uzaktan eğitim sürecinde, Türkçe derslerinde kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler için herhangi bir etkinliğin yapıp yapılmadığının belirlenmesi ve bu doğrultuda uzaktan eğitimde kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik farkındalığın oluşması, önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada Türkiye’de Covid-19 salgını sonrası uygulanan uzaktan eğitimde Türkçe derslerinde, kinestetik öğrenme stiline yönelik bir etkinlik gerçekleştirip gerçekleştirilmediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen Türkçe derslerinde kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin yerinin ve kullanımının öğretmen ile öğrenci görüşleri bağlamında incelenmesidir.

Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Sivas ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenim gören 13 beşinci sınıf, 13 altıncı sınıf, 12 yedinci sınıf ve 12 sekizinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 50 ortaokul öğrencisi ve aynı okullarda görev yapan 14 Türkçe öğretmeni ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada “uzaktan eğitim Türkçe dersi” genel başlığı, “uzaktan eğitim Türkçe derslerinde kinestetik öğrenme stili” konusu ile ve bu konu da yarı yapılandırılmış öğrenci ve öğretmen görüşme formundaki sorular ile sınırlandırılmıştır.

Eğitimde özellikle son yıllarda uzaktan eğitimin önemi artmıştır (Holmberg, 2005, s.29). Bu artışta Covid-19 salgını sonrası Türkiye’de de uygulanan uzaktan eğitimin etkisi bulunmaktadır. Uzaktan eğitimde öğretmen, ekran paylaşımı ile görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin, kendi sesini ya da herhangi bir video sesini kullanmasıyla da işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin dikkatini çekebilmektedir. Ancak bir öğrenci, yalnızca kinestetik öğrenme stiline sahipse görüntü ve ses onun için yeterli olmamaktadır. Bu nedenle uzaktan eğitimin, öğretim tasarımı kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin de düşünülmesi ve onlar için uygun etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir. Özellikle Türkçe dersi gibi temel bir derste bu durum, daha çok önem taşımaktadır. Türkçe dersi, anlama ve anlatma becerileri dersidir. Bir öğrencinin Türkçe dersindeki başarısı, diğer derslerini de etkilemektedir. Bu nedenle olası bir uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde, kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin kullanılması gerekmektedir. Bu çalışma, Türkçe derslerinde kinestetik öğrenme stiline uygun kullanım durumunu belirlemek ve olası bir uzaktan eğitimde kinestetik öğrenme stiline kullanımının farkındalığını oluşturmak ya da geliştirmek adına önem taşımaktadır. Bu farkındalığın oluşması ya da gelişmesiyle birlikte kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin, olası bir uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerindeki başarılarına olumlu anlamda katkı sağlanması beklenmektedir. Çalışmanın Türkçe ders kitabı yazarlarına, öğretim programı hazırlayanlara ve Türkçe dersiyle ilgili uzaktan eğitim dersi verecek kişilere, Türkçe derslerinde kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin uzaktan eğitim süreci için planlanması noktasında bir katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen ortaokul Türkçe derslerinde, kinestetik öğrenme stiline yönelik olan etkinliklerin yerinin ve kullanım durumunun tespitinin amaçlandığı çalışmada, temel problem cümlesi: “Millî Eğitim Bakanlığı ortaokullarında uzaktan eğitim sürecinde işlenen Türkçe derslerinde uygulanan etkinliklerde, kinestetik öğrenme stiline yeri ve kullanım durumu nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu temel problem cümlesine yanıt aramak için iki alt problem ortaya koyulmuştur.

1. Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen Türkçe derslerinde kinestetik öğrenme stili kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen Türkçe derslerinde kinestetik öğrenme stili kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

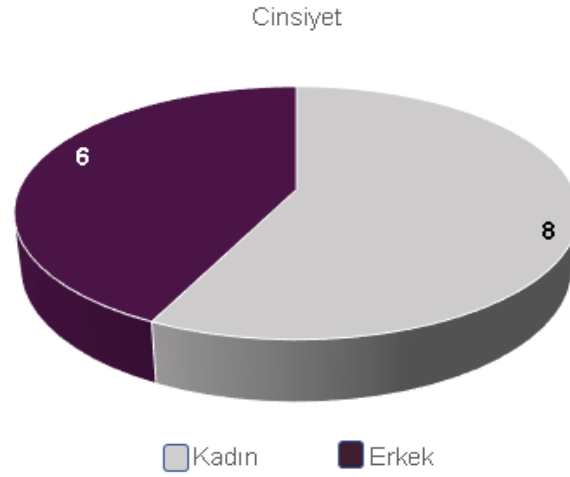
Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. “Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.83) Durum çalışması deseniyle Türkçe öğretmenleri ile ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin detaylı olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmada 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Sivas ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenim gören 13 beşinci sınıf, 13 altıncı sınıf, 12 yedinci sınıf ve 12 sekizinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 50 ortaokul öğrencisi ve aynı okullarda görev yapan 14 Türkçe öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların belirlenmesi uygun (durum, elverişli) örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem ile gerçekleştirilen görüşmelerin katılımcı gönüllülüğüne dayanması söz konusudur (Yıldırım, 2019). Katılımcılara ilişkin bazı veriler (TÖ için: cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, deneyim; Ö için: cinsiyet, sınıf düzeyi) Şekil 1, 2, 3, 4, 5 ve 6’da gösterilmektedir.



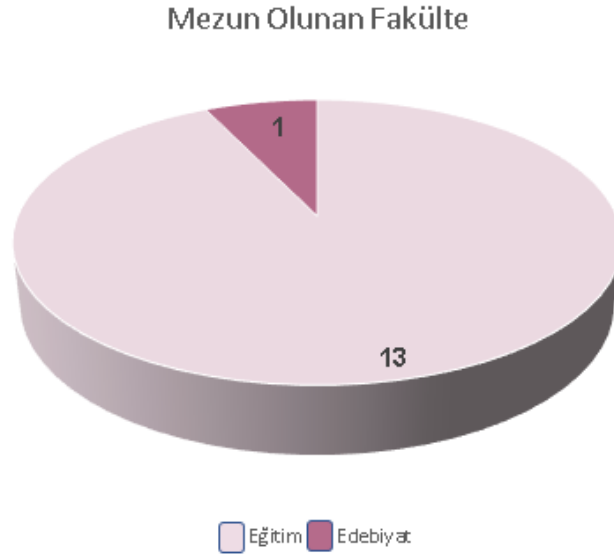
Şekil 1. Katılımcıların (Türkçe Öğretmenlerinin) Cinsiyeti

Şekil 1 incelendiğinde çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet dağılımı 8 kadın, 6 erkek olarak görülmektedir.



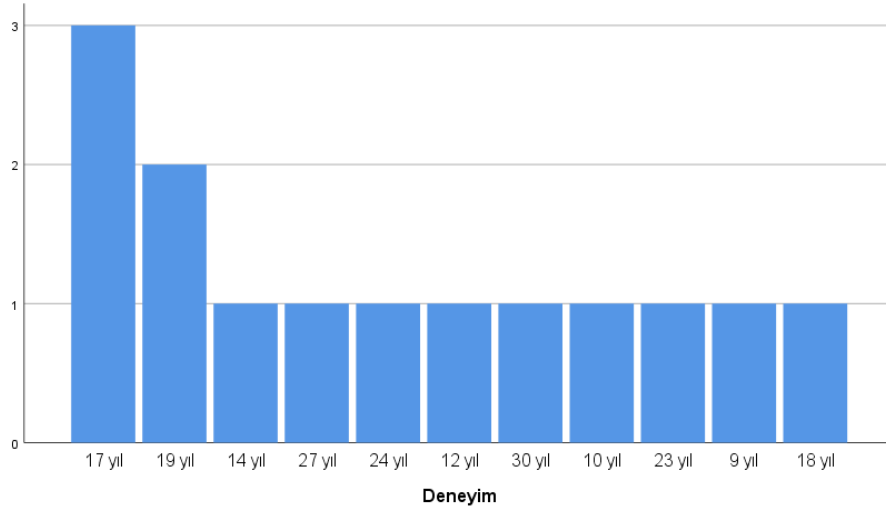
Şekil 2. Katılımcıların (Türkçe Öğretmenlerinin) Eğitim Durumu

Şekil 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 14 Türkçe öğretmeninden; 13 öğretmenin lisans, 1 öğretmenin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.



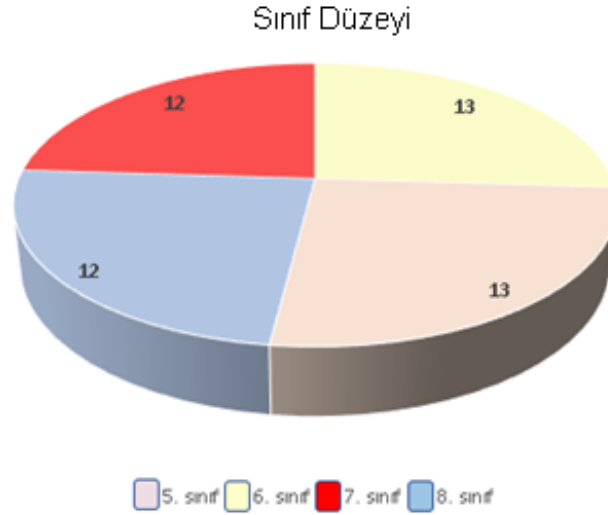
Şekil 3. Katılımcıların (Türkçe Öğretmenlerinin) Mezun Olduğu Fakülte

Şekil 3'e bakıldığında 13 Türkçe öğretmeni eğitim fakültesi, 1 Türkçe öğretmeni ise edebiyat fakültesi mezunudur.



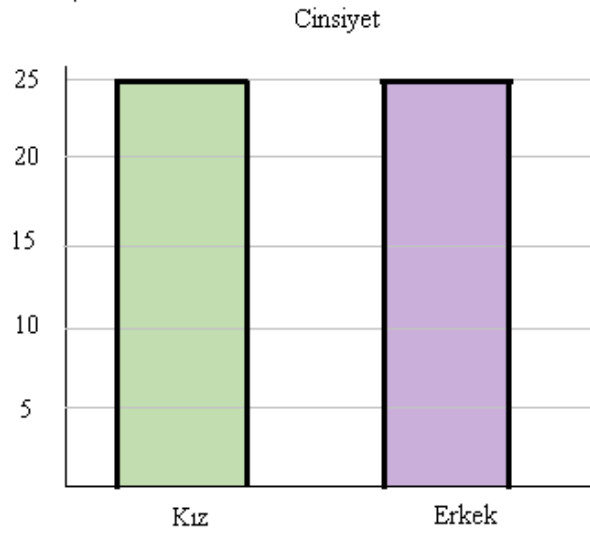
Şekil 4. Katılımcıların (Türkçe Öğretmenlerinin) Deneyimi

Şekil 4 incelendiğinde üç Türkçe öğretmenin 17, iki Türkçe öğretmenin 19 yıllık bir deneyime sahip olduğu izlenmektedir. Geriye kalan dokuz Türkçe öğretmenin sırasıyla 14, 27, 24, 12, 30, 10, 23, 9 ve 18 yıllık bir deneyime sahip olduğu görülmektedir.



Şekil 5. Katılımcıların (Öğrencilerin) Sınıfı

Şekil 5 incelendiğinde araştırmaya katılan 50 öğrenciden; on üçer 5 ve 6. sınıf, on ikişer 7 ve 8. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.



Şekil 6. Katılımcıların (Öğrencilerin) Cinsiyeti

Şekil 6 incelendiğinde araştırmaya katılan 50 öğrencinin cinsiyetlerinin 25 kız, 25 erkek öğrenci olarak dağılım gösterdiği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Görüşme, sözlü iletişim yoluyla araştırmalara yanıt aramak için gerçekleştirilen veri toplama tekniğidir (Karasar, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşmede temel sorular bellidir ancak görüşmeye bağlı olarak yeni soruların da sorulabildiği görüşmedir (Karacabey, 2019). “Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen Türkçe derslerinde kinestetik öğrenme stili kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?” ve “Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen Türkçe derslerinde kinestetik öğrenme stili kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemlerine cevap aramak amacıyla üç alan uzmanından görüş alınarak oluşturulan “Öğretmenler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Öğrenciler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” veri toplamak için kullanılmıştır. Bu formlarda öğretmenler için iki, ortaokul öğrencileri için iki madde kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan öğretmenler

için görüşme formu maddelerinde uzman görüşü alınması ve pilot okul uygulaması sonrası herhangi bir değişikliğe gidilmemiş, bu maddeler ilk şekliyle çalışmada yer almıştır. Öğrenciler için oluşturulan görüşme formunda ise pilot okul uygulaması sonrası ikinci soruya ekleme yapılmıştır. İlk şekli “2. Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersleri sence nasıl olmalıydı?” olan madde, “2. Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersleri sence nasıl olmalıydı? (Hareket içeren etkinlikler yapılabilir miydi?)” şeklinde düzenlenmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitim Türkçe derslerinde hareketli etkinliklere yönelik bakış açılarını belirleyebilmek dolayısıyla çalışmanın amacına uygunluğu açısından bu değişikliğe gidilmiştir.

Tablo 2.

Veri Toplama Araçları

Türkçe Öğretmenleri için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Öğrenciler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
1. Uzaktan eğitim sürecinde, Türkçe derslerinde kinestetik öğrenme stiline dayalı etkinlikler gerçekleştirdiniz mi?	1. Uzaktan eğitim sürecinde, hareket etmeye, dokunmaya dayalı bir Türkçe dersi gerçekleşti mi?
2. Tekrar uzaktan eğitime geçilse kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler için hangi uygulamaları yaparsınız?	2. Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersleri sence nasıl olmalıydı? (Hareket içeren etkinlikler yapılabilir miydi?)

İşlem / Verilerin Toplanması

Çalışmada belirlenen araştırma sorularına cevap bulabilmek amacıyla veriler toplanmıştır. Çalışmada; 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin yanı sıra, Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine de başvurulmuştur. Bu bağlamda öğrenciler ve öğretmenler için iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Alan uzmanı görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile okul idaresinin uygun gördüğü saatlerde, öğrencilerden sınıf ortamında ya da öğretmenler odasında, öğretmenlerden ise öğretmenler odasında, uzaktan eğitim Türkçe derslerinde kinestetik öğrenme stili kullanımı üzerine görüşler alınmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler yaklaşık iki hafta sürmüştür.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmadan önce öğrencilerden ve öğretmenlerden gönüllü katılım formunu ve velilerden de öğrencilerin çalışmaya katılabilmesi için onay formunu doldurmaları istenmiştir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına uygun gerçekleştirilmiş ve araştırmada katılımcıların isimleri kullanılmamıştır. Katılımcı isimleri gerektiğinde ise bu isimler kodlanarak çalışmada yer almıştır. Görüşler, gönüllük esasına göre ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarıldıktan sonra değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, nesnel bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Ulaşılan analiz sonuçları tablolara dönüştürülmüştür. Araştırmadaki tabloların oluşturulmasında (IMB) SPSS Statistics 25’ten yararlanılmıştır.

Elde edilen verilerin gösteriminde öğretmenler “TÖx”, öğrenciler “Öx(y)” şeklinde kodlanmıştır. “TÖ” kısaltması Türkçe öğretmenini, “x” kısmı ise görüşme yapılan öğretmenin kaçınıcı kişi olduğunu, sayı ile belirtmektedir. “Ö” kısaltması öğrencileri tanımlarken “x” kısmında öğrencinin görüşülen kaçınıcı kişi olduğunun yer aldığı sayı, “y” kısmında ise öğrencinin sınıf düzeyi gösterilmektedir. Çalışmada bulgular öğretmenler için ayrı, öğrenciler için ayrı olarak gruplandırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bulgularında sınıf düzeyine göre bir ayrıma gidilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmaya katılım gönüllülük esasına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların isimleri, çalışmada gizli tutulmuştur. Görüşler, gönüllük esasına göre ses kayıt cihazı ile

Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Kinestetik Öğrenme Stili Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

kayıt altına alınmış ve bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarıldıktan sonra değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin, uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna içten cevap verdikleri varsayılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler manipüle edilmemiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, nesnel bir yaklaşımla analiz edilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 05.02.2022

Belge sayı numarası= E-35853172-300-00002018059

Bulgular

Bu bölümde “Millî Eğitim Bakanlığı ortaokullarında uzaktan eğitim sürecinde işlenen Türkçe derslerinde uygulanan etkinliklerde, kinestetik öğrenme stiline yeri ve kullanım durumu nedir?” temel problem cümlesine cevap aramak için oluşturulan iki alt problemin bulgularına yer verilmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Türkçe Öğretiminde Kinestetik Öğrenme Stili Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tablo 3’te birinci alt probleme ilişkin öğretmenlerin görüşme formundaki birinci soruya verdikleri yanıtlar görülmektedir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Görüşme Formundaki Birinci Soruya Verdikleri Yanıtlar

Uzaktan eğitim sürecinde, Türkçe derslerinde kinestetik öğrenme stiline dayalı etkinlikler gerçekleştirdiniz mi?

	Sıklık	Yüzde
Geçerli		
Hayır, gerçekleştirmedim.	14	100,0
Toplam	14	100,0

Tablo 3 incelendiğinde, görüşme formundaki birinci soruya, 14 öğretmenin “Hayır, gerçekleştirmedim.” yanıtını verdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bazılarının birinci soruya verdikleri yanıtların detaylarına aşağıda yer verilmiştir:

TÖ1: “Çok zordu. Teknolojik eksiklik, maddi sıkıntılar vardı. Uzaktan eğitim yerine on saat yüz yüze dersi tercih ederim. Dersten kopuk öğrenci, dönüt yok.”

TÖ2: “Canlandırma yapılmadı, 1/3 katılım vardı. Dersler bilgiye yönelik oldu.”

TÖ4: “İnteraktif etkinlikler üzerine yürütüldü. Derste bile sınırlı yaptırılıyor, uzaktan eğitimde hiç kullanılmadı.”

TÖ7: “Drama, hareket vs. mümkün olmadı. Kitaplar, soru cevap, ödev şeklinde oldu. Hepsine söz hakkı vermek zordu. Katılım en fazla %80 idi.”

TÖ8: “Çok sıkıntı yaşadık. Derse giren öğrenci sayısı azdı, kopmalar yaşandı. Kinestetiği bırakın, Türkçe dersi konuları düzgün işlenemedi.”

Bazı öğretmenlerin kinestetik öğrenme stiline uygun etkinlik düzenlenmesinden önce ilgilenmeleri gereken başka durumların olduğu görülmektedir. Ses ve görüntü problemlerinin iletişim kopukluklarına neden olduğu öğretmenlerin yanıtlarından anlaşılmaktadır.

TÖ12: “Ekran bağımlılığı oluştu. Ortam katılım iyiydi uzaktan daha çok soru çözdük. Kinestetikler için etkinlikler çok zor, olmadı.”

TÖ13: “Katılım vardı. Yüz yüzeden daha başarılı olan öğrenciler de vardı. Başarılı geçti zorlanmadım.”

TÖ13’ün uzaktan eğitimde herhangi bir sorunla karşılaşmadığı ve verimli bir dönem geçirdiği ancak uzaktan eğitimle ilgili belirgin bir etkinlik olup olmadığını belirtmediği görülmektedir. TÖ13’ün ikinci soruya verdiği yanıtı bakıldığında ise uzaktan eğitim sürecinde kinestetik öğrenme stiline uygun etkinlik yaptırmadığı anlaşılmaktadır. TÖ12’nin yanıtından ise derse katılımın iyi olduğu ancak kinestetik öğrenme stiline uygun etkinliklerin yapılmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4’te birinci alt probleme ilişkin öğretmenlerin görüşme formundaki ikinci soruya verdikleri yanıtlar görülmektedir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Görüşme Formundaki İkinci Soruya Verdikleri Yanıtlar

Tekrar uzaktan eğitime geçilse kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler için hangi uygulamaları yaparsınız?

		Sıklık	Yüzde
Geçerli	Kinestetik öğrenciler için uygun olabilecek etkinlikler yaparım.	9	64,3
	Uzaktan eğitimde kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler için uygulama yaptırmam.	5	35,7
	Toplam	14	100,0

Tablo 4 incelendiğinde, görüşme formundaki ikinci soruya 9 öğretmenin “Kinestetik öğrenciler için uygun olabilecek etkinlikler yaparım. ”, 5 öğretmenin “Uzaktan eğitimde kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler için uygulama yaptırmam.” yanıtını verdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin %35,7’lik kısmının etkinlikleri yaptırmayacağını belirttiği yanıtlarının detayı aşağıda gösterilmiştir:

TÖ5: “Kinestetik geçelim, uzaktan eğitimin kendisi kesinlikle olmaz. Ders yüz yüze işlenir.”

TÖ6: “Kamerada gülerler, aile kaygısı olur, yaptırmam. Ailesi izler, ders işlenmiyor mu diye düşünür.”

TÖ8: “Yüz yüze eğitimin yerini tutmaz. Anında görüntü paylaşımı olursa çok zor hareket her biri için. Sabote edecek öğrenci var, kamera açmayacak öğrenci var.”

TÖ12: “Uzaktan drama gibi öğrencinin hareketli olacağı etkinlikler çok zor olur.”

TÖ14: “Zor uygulatamazdık, normal dersi bile yapamadık.”

Öğretmenlerin %35,7’lik kısmının yanıtlarına bakıldığında tekrar gerçekleşecek herhangi bir uzaktan eğitim döneminde kinestetik öğrenme stiline yönelik etkinliğin gerekli donanım ve ortam sağlansa bile uygulanamayacağı anlaşılmaktadır. TÖ8, bunun bir nedeni olarak aileyi görmektedir ve öğretmen, öğrencilerin bu etkinlikler sırasında gülmeleri durumunda ailelerinin öğretmene karşı bakışında olumsuz bir etki oluşturacağı görüşüne sahiptir.

Diğer öğretmenlerin ise ortam sağlandığında bu etkinlikleri uzaktan da yaptırabileceği aşağıda verilen yanıtlarda görülmektedir:

TÖ2: “Orada kinestetikler için zor ama hazırlık yapılsa belki olabilir.”

TÖ4: “Her şey mükemmel olsa yapılabilir. Okul bölgesinden dolayı öğrenci düzenli katılmadı. Süre doldurmaya dönüşmüştü, faydasına inanmadık. Bugün anlattığım ertesi gün öğrencide yoktu. Dönüt alınmadı. Yine aynı durum yaşanır. İnternet alt yapısı yok evlerde, imkân kısıtlı.”

TÖ9: “Kullanırdım hareketli etkinlik. Hem zevkli hem bilgileri kalıcı oluyor. Derste kullandıklarıma benzer etkinlikler yaptırırdım.”

TÖ10: “Ortam sağlanırsa görüntüden kinestetik etkinlikler, drama, hareket yaptırılabilirdi.”

TÖ11: “Aile içi iletişim için yapılıyor bizde. Orada da oyunlar etkinlikler var bu uzaktan eğitimde Türkçe dersinde kullanılabilir.”

TÖ13: “Whatsapp gruplarında konu paylaşımı yapmak zorunda kaldık. İmkân sağlanırsa belki olur.”

Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Türkçe Öğretiminde Kinestetik Öğrenme Stili Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tablo 5'te ikinci alt probleme ilişkin görüşme formundaki birinci soru ve beşinci sınıf öğrencilerinin bu soruya verdiği yanıtlar görülmektedir.

Tablo 5.

5. Sınıf Öğrencilerinin Görüşme Formundaki Birinci Soruya Verdikleri Yanıtlar

<i>Uzaktan eğitim sürecinde, hareket etmeye, dokunmaya dayalı bir Türkçe dersi gerçekleşti mi?</i>		Sıklık	Yüzde
Geçerli	Hayır, gerçekleşmedi.	11	84,6
	Evet, gerçekleşti.	1	7,7
	Hatırlamıyorum.	1	7,7
	Toplam	13	100,0

Tablo 5 incelendiğinde, görüşme formundaki birinci soruya; 11 öğrencinin “Hayır, gerçekleşmedi.”, 1 öğrencinin “Evet, gerçekleşti.”, 1 öğrencinin “Hatırlamıyorum.” yanıtını verdiği anlaşılmaktadır. Bazı öğrencilerin bu soruya verdiği yanıtların detayına aşağıda yer verilmiştir:

Ö1(5): “Yok, çok da verimli geçmedi.”

Ö2(5): “Yok, yapılmadı. Şey biraz zor geçti, anlayamadım. Böyle elektriklerimiz gidiyordu sürekli bizim. O yüzden dersleri fazla dinleyemiyordum.”

Ö5(5): “Soru cevap şeklinde yaptık, güzel geçmedi o yüzden.”

Ö8(5): “Ekranda görmedik hareket. Biz kitap açtık, soru cevap yaptık. Fazla anlayamadık.”

Ö9(5): “Uzaktan eğitimde harekete dayalı hiçbir etkinlik yapamadık. Ki beden derslerini bile işlemiyorduk biz. Nasıl desem sadece oturup dinliyorduk. Bu kötü bir şeydi ve biz gerçekten o zamana göre notlarım galiba bu yüzden çok kötü geliyordu. Ama şu an daha iyiyim mesela.”

Ö13(5): “Hayır, yapamadık hareket. Türkçe çok zor geçti neredeyse hiçbir şey anlayamadık.”

Ö12(5): “Uzaktan eğitim... Hareket içeren şeyler yaptık ama bunlar çok kısıtlı şeylerdi. Ekranı koyuyoruz. Karşısında hareketleri biz kendimiz yapıyorduk da.”

Öğrencilerin büyük bir kısmının birinci soruya verdiği yanıtlara bakıldığında uzaktan eğitimde Türkçe derslerinde harekete dayalı bir etkinlik yapılmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin uzaktan eğitim döneminde derslerin sözel iletişime dayalı olarak geçtiğini ve bazı donanımsal problemler yaşadıklarını belirttiği görülmektedir. Ö12(5)'nin verdiği yanıtı bakıldığında ise uzaktan eğitimde kısıtlı da olsa bu etkinliklerin yapıldığı görülmektedir.

Tablo 6'da ikinci alt probleme ilişkin beşinci sınıf öğrencilerinin görüşme formundaki ikinci soruya verdiği yanıtlar görülmektedir.

Tablo 6.

5. Sınıf Öğrencilerinin Görüşme Formundaki İkinci Soruya Verdikleri Yanıtlar

Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersleri sence nasıl olmalıydı? (Hareket içeren etkinlikler yapılabilir miydi?)

		Sıklık	Yüzde
Geçerli	Hareketli etkinlikler yapılabilirdi, isterdim.	11	84,6
	Hareketli etkinlikler yapılamazdı.	1	7,7
	Belki yapılabilirdi hareket ama çok zor olurdu.	1	7,7
	Toplam	13	100,0

Tablo 6 incelendiğinde, görüşme formundaki ikinci soruya; 11 öğrencinin “Hareketli etkinlikler yapılabilirdi, isterdim.”, 1 öğrencinin “Hareketli etkinlikler yapılamazdı.”, 1 öğrencinin “Belki yapılabilirdi hareket ama çok zor olurdu.” yanıtını verdiği anlaşılmaktadır. Bazı öğrencilerin bu soruya verdiği yanıtların detayına aşağıda yer verilmiştir:

Ö1(5): “Daha güzel olsun, eğlenceli olsun isterim. Güzel olurdu, eğlenceli olurdu.”

Ö5(5): “Daha çok anlatılmasını isterdim, böyle beden dilini kullanarak. Aslında kullanılabilir. Evet, benim ııı sevdiğim bir şekilde olur o zaman.”

Ö6(5): “Evet, isterdim. İmm çünkü beden dili daha şey imm uzaktan eğitim olsa bile yapmamız gerekir, daha iyi anlarız.”

Ö9(5): “Uzaktan eğitime böyle ııı mesela nasıl anlatsam şimdi. Burada yine okuma yapıyorduk da ses falan gelmiyordu mesela. Onun gibi şeylerin yapılmasını yine canlandırmaların yapılmasını çok isterdim gerçekten. Evet, yapılırdı.”

Ö10(5): “Daha sıkı ve daha canlı işlenmeli, sadece ekran başındaymış gibi değil de aslında birliktymiş gibi. Evet, mümkün olur. Yani öğrencilere mesela belli metinler verilir, o metinleri okutarak yapılabilir biraz.”

Ö12(5): “Hiç olmasa daha iyi. Olduğu zamanlarda öğretmenlerin güzel etkinliklerle anlatması lazım bence. Eğlenceli ders anlatmaları lazım ki yoksa öğrenciler dikkate almaz. Yapılabilir, yaptığımız da oldu.”

Öğrencilerin %84,6’lık kısmının yanıtlarına bakıldığında öğrencilerin uzaktan eğitimde hareketli etkinlikler yapılabileceği düşüncesine sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin hareketli etkinlik yapılmasına istekli olduğu da yukarıdaki yanıtlardan anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %15,4’ünün yanıtları ise aşağıda gösterilmiştir:

Ö4(5): “Bedende hareketleri kamerada yaptık. Türkçede yapılamaz beden dersi gibi ama drama yapılabilir.”

Ö13(5): “Daha güzel bir program hazırlanmalı. Belki yapılabilirdi hareket ama çok zor olurdu.”

Ö4(5)’ün yanıtına bakıldığında uzaktan eğitimde Türkçe derslerinde harekete yönelik sadece dramanın yapılabileceği anlaşılmaktadır. Ö4(5), beden derslerini ise uzaktan yapabildiklerini belirtmektedir.

Tablo 7’de ikinci alt probleme ilişkin altıncı sınıf öğrencilerinin görüşme formundaki birinci soruya verdiği yanıtlar görülmektedir.

Tablo 7.

6. Sınıf Öğrencilerinin Görüşme Formundaki Birinci Soruya Verdikleri Yanıtlar

<i>Uzaktan eğitim sürecinde, hareket etmeye, dokunmaya dayalı bir Türkçe dersi gerçekleşti mi?</i>		Sıklık	Yüzde
Geçerli	Hayır, gerçekleşmedi.	12	92,3
	Evet, gerçekleşti.	1	7,7
	Toplam	13	100,0

Tablo 7 incelendiğinde, görüşme formundaki birinci soruya 12 öğrencinin “Hayır, gerçekleşmedi.”, 1 öğrencinin “Evet, gerçekleşti.” yanıtını verdiği anlaşılmaktadır. Bazı öğrencilerin yanıtlarının detayları aşağıda yer almaktadır:

Ö14(6): “Hocam, yapamadık çünkü mesela bazı kişilerin görüntüleri olmuyor. İnternet falan olmuyor hocam, az kişi katılıyordu derslere. Yani uzaktan eğitim çok iyi bir şey değildi.”

Ö19(6): “Uzaktan eğitim çok zorlayıcı, verimsiz geçti hareket olmadı.”

Ö20(6): “Maalesef gerçekleşmedi. Sadece kitaptan herkesin önünde açık olan bir kitap tabii ki de ortak kitaplarımız onlardan işleyebildik. Arada bir de yazı yazdık. Yani zaten canlı derslerde hiç yapamıyorduk. ııı sonuçta birbirimizle yapmıyorduk, bir de bağlantımız kopuyordu, internet sıkıntısı oluyordu. Bunun için canlı derslerde hiç yapamamıştık.”

Ö24(6): “Harekete dayalı yapamadık, yazamadık bile. Hoca gruptan tekrar attı, yazamayanlar yazsın diye.”

Ö25(6): “Uzaktan eğitim verimsiz, derslerde odaklanmakta zorlandım. Kitapta hareketli etkinlikler vardı ama uzaktan pek tat alamadık.”

Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Kinestetik Öğrenme Stili Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Ö23(6): “Yani pek güzel değildi çünkü zaten böyle internet kesintileri oluyordu, bağlantı sıkıntıları oluyordu. O yüzden pek güzel değildi yani böyle hem hocamızın bazen sesi gidiyordu. O yüzden duymakta zorlanıyorduk bazı şeyleri yazamıyorduk.”

Ö26(6): “İki kitaptan işliyorduk zaten metin birazcık sıkıcıydı. Anlayamıyorduk pek ondan.”

Ö22(6): “Yine kitaptaki etkinlikleri yaptık ve Milli Eğitim Bakanlığındaki soruları yaptık, konuları... Güzel geçti.”

Öğrencilerin büyük bir kısmının birinci soruya verdiği yanıtlara bakıldığında Türkçe derslerinde uzaktan eğitim döneminde harekete dayalı etkinlik yapılmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin birçoğunun uzaktan eğitimde zorlandığı, sıkıldığı ve bazı donanım problemleri yaşadıkları görülmektedir. Ö22(6)’nin yanıtından hareketle bu öğrenci için uzaktan eğitimin güzel geçtiği anlaşılmaktadır.

Tablo 8’de ikinci alt probleme ilişkin altıncı sınıf öğrencilerinin görüşme formundaki ikinci soruya verdiği yanıtlar görülmektedir.

Tablo 8.

6. Sınıf Öğrencilerinin Görüşme Formundaki İkinci Soruya Verdikleri Yanıtlar

Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersleri sence nasıl olmalıydı? (Hareket içeren etkinlikler yapılabilir miydi?)

	Sıklık	Yüzde
Geçerli		
Hareketli etkinlikler yapılabilirdi, isterdim.	11	84,6
Hareketli etkinlikler yapılamazdı.	2	15,4
Toplam	13	100,0

Tablo 8 incelendiğinde, görüşme formundaki ikinci soruya 11 öğrencinin “Hareketli etkinlikler yapılabilirdi, isterdim.”, 2 öğrencinin “Hareketli etkinlikler yapılamazdı.” yanıtını verdiği anlaşılmaktadır. Bazı öğrencilerin yanıtlarının detayları aşağıda yer almaktadır:

Ö15(6): “Hareketli etkinlikler yapılabilir. Oyunlar olabilir, ilgimi çekerdi. Hem öğrenmek hem eğlenince daha iyi, aklımızda kalır diye.”

Ö19(6): “Etkinlik açıp onları çözsük görsellerle daha verimli olurdu. Hareket drama da olurdu fazlasıyla eğlenceli olurdu.”

Ö23(6): “Ya zaten bunlar üzerinde çalışılıyor diye biliyorum hologramlı yapılar, hologramlı sistemler. Yani bu sayede daha çok böyle daha çok derse odaklanabiliriz. Yani mesela böyle karşımızda öğretmenimiz varmış gibi yapılabilir. Yani zaten küçük bir alet olduğundan dolayı büyük bir görüntü yansıtabiliyor o ekranda. O yüzden yani daha verimli olurdu yani öğretmenimizi görmek, konuşan arkadaşımızı mesela görmek... Bu sayede daha güzel olabilir yani aynı yanımızda onu duyuyormuşuz gibi.”

Ö25(6): “Daha eğlenceli etkinlikler olabilirdi. Daha çok ilgimi çekerdi drama vs. olabilirdi.”

Ö20(6): “Türkçe derslerinde daha böyle internet problemlerinin gitmesini isterdim. Yani böyle sıkıntıların azalmasını Zoom’un yeni güncellemelerle ya da Eba’nın daha verimli bir hale getirilmesini isterdim. Pek akla gelmez diye düşünüyorum yani pek hayal gücü güçlü olanlar var. Onlar için güzel olur ama böyle tam hayal gücü olmayan kişiler için birazcık kötü olabilir diye düşünüyorum. Çünkü onlar mesela öğretmenleri yanındaymış gibi hissedip de daha iyi anlayabilmesi için kişinin yanında olması gerekiyor. Bunun için de bence ekran olmaz. Bence yapılamaz.”

Öğrencilerin %84,6’lık kısmının ikinci soruya verdikleri yanıtlardan hareketle uzaktan eğitimde Türkçe derslerinde kinestetik öğrenme stili ile ilişkilendirilebilecek etkinliklerin yapılabileceği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %15,4’ünün içinde yer alan Ö(20)’nin verdiği yanıtın hareketle uzaktan eğitimde Türkçe derslerinde kinestetik öğrenme stili ile ilişkilendirilebilecek etkinliklerin yapılamayacağı anlaşılmaktadır.

Tablo 9’da ikinci alt probleme ilişkin yedinci sınıf öğrencilerinin görüşme formundaki birinci soruya verdiği yanıtlar görülmektedir.

Tablo 9.

7. Sınıf Öğrencilerinin Görüşme Formundaki Birinci Soruya Verdikleri Yanıtlar

<i>Uzaktan eğitim sürecinde, hareket etmeye, dokunmaya dayalı bir Türkçe dersi gerçekleşti mi?</i>		Sıklık	Yüzde
Geçerli	Hayır, gerçekleşmedi.	12	100,0
	Toplam	12	100,0

Tablo 9 incelendiğinde, görüşme formundaki ikinci soruya 12 öğrencinin “Hayır, gerçekleşmedi.” yanıtını verdiği anlaşılmaktadır. Bazı öğrencilerin yanıtlarının detayları aşağıda yer almaktadır:

Ö27(7): “Yine aynı şekilde öğretmen sunu açıyordu. Bir tahtası vardı, oradan bir şeyler yazıyordu.”

Ö28(7): “Soru cevap şeklinde.”

Ö30(7): “Uzaktan eğitimde çok harekete dayalı bir şey yapmadık. Görseller daha çok oldu.”

Ö34(7): “Uzaktan eğitimde bence Türkçe dersleri sıkıcı geçti. Çünkü yüz yüze de daha iyi oluyor. Öyle...”

Öğrencilerin birinci soruya verdikleri yanıtlara bakıldığında, uzaktan eğitimde Türkçe derslerinde harekete dayalı bir etkinlik yapılmadığı anlaşılmaktadır. Öğrenciler uzaktan eğitim döneminde derslerin soru cevap ya da görsel sunu ile geçtiğini belirtmektedir.

Ö29(7): “Uzaktan eğitim çok kötüydü. Evet, anlaşılmadı. Bazen hocanın interneti donuyordu. Sesimiz kesiliyordu.”

Ö31(7): “Yani ben çok iyi değerlendiremedim açıkçası.”

Yanıtlara bakıldığında öğrencilerin uzaktan eğitimin verimli geçmediğini dile getirdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 10’da ikinci alt probleme ilişkin yedinci sınıf öğrencilerinin görüşme formundaki ikinci soruya verdiği yanıtlar görülmektedir.

Tablo 10.

7. Sınıf Öğrencilerinin Görüşme Formundaki İkinci Soruya Verdikleri Yanıtlar

Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersleri sence nasıl olmalıydı? (Hareket içeren etkinlikler yapılabilir miydi?)

		Sıklık	Yüzde
Geçerli	Hareketli etkinlikler yapılabilirdi, isterdim.	9	75,0
	Hareketli etkinlikler yapılamazdı.	3	25,0
	Toplam	12	100,0

Tablo 10 incelendiğinde, görüşme formundaki ikinci soruya 9 öğrencinin “Hareketli etkinlikler yapılabilirdi, isterdim.”, 3 öğrencinin “Hareketli etkinlikler yapılamazdı.” yanıtını verdiği anlaşılmaktadır. Bazı öğrencilerin yanıtlarının detayları aşağıda yer almaktadır:

Ö30(7): “Ses kapama diye bir şey olmasa daha güzel olur. Harekete dayalı olabilir. Ekranı büyütme ile yapılabilir. Çekerdi. Daha çok katılım olurdu.”

Ö31(7): “Yani böyle hocamız anlatırken yardımcı kaynaklar olsa iyi olabilirdi. Yapılsa yani mesela hocamız bir komut verir vs. İlgi çekici olurdu, evet. Yani hocamız söylerdi, biz de ona göre... Evet, uzaktan eğitim daha verimli olurdu ama yüz yüze derslerden daha iyi olmazdı.”

Ö32(7): “Mesela şey var hocam, okuldaki anlattıkları gibi hani tahtayı açıyorlar. Öğretmenler okulda olabilirdi. Zaten bazen öyle yapıyorlardı da genelde öyle değildi. Evet, öyle olabilirdi. Teknoloji o kadar gelişti ki olabilirdi yani. Çekerdi, evet.”

Ö34(7): “Yaptırılabilir bence yani. Mesela herkese bir figür verilir mesela böyle konuşmalar yapılabilirdi, eğlenceli olurdu.”

Ö35(7): “Bence yapılabilirdi aslında evet, ekrandan söz hakkı alınıp.”

Ö36(7): “Drama olabilirdi, ilgimi çekerdi.”

Öğrencilerin %75’lik kısmının yanıtlarına bakıldığında, uzaktan eğitimde hareketli etkinliklerin yapılabilmesi ve böyle etkinliklerin yapılmasının isteneceği anlaşılmaktadır.

Ö33(7): “Yüz yüze sınıftaki gibi olsun isterdim. Bence hayır, kullanılamaz. Ortam uygun değil. Herkesin aynı anda nasıl yapacağını bilemeyebiliriz.”

Ö38(7): “Tekrar yapılırsa bence ıı bence yapılmasın, yüz yüze eğitim daha da güzel. Yani yapılırsın ama benim hoşuma gitmez. Ben daha çok konuşmayı seviyorum.”

Öğrencilerin %25,0’inin ikinci soruya verdiği yanıtlardan hareketle uzaktan eğitimde harekete dayalı bir etkinlik yapılamayacağı anlaşılmaktadır. Ö38(7)’in ise bu etkinlik hoşuna gitmeyeceği için yapılmasını istemediğini belirttiği görülmektedir.

Tablo 11’de ikinci alt probleme ilişkin sekizinci sınıf öğrencilerinin görüşme formundaki birinci soruya verdiği yanıtlar görülmektedir.

Tablo 11.

8. Sınıf Öğrencilerinin Görüşme Formundaki Birinci Soruya Verdikleri Yanıtlar

<i>Uzaktan eğitim sürecinde, hareket etmeye, dokunmaya dayalı bir Türkçe dersi gerçekleşti mi?</i>		Sıklık	Yüzde
Geçerli	Hayır, gerçekleşmedi.	12	100,0
	Toplam	12	100,0

Tablo 11 incelendiğinde, görüşme formundaki birinci soruya 12 öğrencinin “Hayır, gerçekleşmedi.” yanıtını verdiği anlaşılmaktadır. Bazı öğrencilerin yanıtlarının detayları aşağıda yer almaktadır:

Ö39(8): “İyiymi hocam. Anlaşıldı, yani daha iletişim iyiydi öyle kötü bir şey olmadı. Yok, hocam çok fazla yapılmadı.”

Ö40(8): “Ya bence yapılamadı. Çünkü şey değil sadece. Burada öğrencilerin katılımı çok şey sıkıntı. Çünkü bazıları mesela kamera açmıyor, mikrofon açmıyor, bir şey yapmıyor. En azından burada hocanın yüzüne gelerek bir şeyler diyebiliyorsun ama orada yani çok şey yapmayanlar da var ama katılanlar olduğunda çok güzel oluyor ben onu söyleyeyim yani.”

Ö41(8): “Hayır. Uzaktan eğitimde hiç ders verimli geçmedi.”

Ö44(8): “Bence hiç yapamadık yani güzel de değildi.”

Ö47(8): “Harekete dayalı bir şey mümkün olmadı. Çünkü uzaktan olduğumuz için ve bilgisayarlardan, telefon, tabletlerden yaptık dersi. Yani genellikle konuşmaya dayalı dersler geçti... Uzaktan eğitim şu yönden verimliydi: İnsanlar kendini birazcık daha rahat hissetti. Yani okulda öğretmen baskısı yiyebiliyordunuz açık bir şekilde. Öğretmen size soru sorduğu zaman acaba bunu mu cevap vereceğim yoksa başka bir şey mi vereceğim diye ıı zorlanabiliyordunuz ama evde olduğumuz zaman kolaylıkla cevap verilebiliyordunuz.”

Öğrencilerin birinci soruya verdiği yanıtlara bakıldığında, Türkçe derslerinde uzaktan eğitim döneminde harekete dayalı etkinlik yapılmadığı anlaşılmaktadır.

Ö42(8): “Kötü geçti. Derslerim bayağı bir düştü. Uzaktan eğitime fazla giremiyordum.”

Ö43(8): “1ıı uzaktan eğitimde çok zorlandım hani hiç anlayamadım.”

Ö45(8): “Hayır, ben derslere girmiyordum. Çok sıkıcıydı çünkü.”

Ö49(8): “Türkçe çok kötüydü hatta en kötü dersimiz Türkçeydi. Ya sadece şöyleydi: 1ıı işlediğimiz ders kitabı veya diğer kaynakları ıı ekrana yansıtıyorlardı, ekrandan yansıttığımız konuları yapıyorduk, ders bitiyordu bu kadar. Yoktu.”

Ö50(8): “Uzaktan eğitimde bir şey anlayamadım. Derse katılan biriydim ama burada katılamadım.”

Öğrencilerin bir kısmının birinci soruya verdiği yanıtlardan hareketle öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumsuz eleştirileri olduğu anlaşılmaktadır.

Ö48(8): “Uzaktan eğitimde güzel geçti. Orada şey ııı dershaneye giderken yapmıştık. Şeydi imm fiilimsilere başlamıştık o zaman. Ekleri böyle yazmıştık, kapılara falan yazmıştık. Aklımda kalmıştı.”

Ö48(8)’in 8. sınıflar içerisinde uzaktan eğitimin güzel geçtiğini söyleyen tek öğrenci olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 12’de ikinci alt probleme ilişkin sekizinci sınıf öğrencilerinin görüşme formundaki ikinci soruya verdiği yanıtlar görülmektedir.

Tablo 12.

8. Sınıf Öğrencilerinin Görüşme Formundaki İkinci Soruya Verdikleri Yanıtlar

Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersleri sence nasıl olmalıydı? (Hareket içeren etkinlikler yapılabilir miydi?)

		Sıklık	Yüzde
Geçerli	Hareketli etkinlikler yapılabilirdi, 9	9	75,0
	isterdim.		
	Hareketli etkinlikler yapılamazdı.	3	25,0
	Toplam	12	100,0

Tablo 12 incelendiğinde, görüşme formundaki ikinci soruya 9 öğrencinin “Hareketli etkinlikler yapılabilirdi, isterdim.”, 3 öğrencinin “Hareketli etkinlikler yapılamazdı.” yanıtını verdiği anlaşılmaktadır. Bazı öğrencilerin yanıtlarının detayları aşağıda yer almaktadır:

Ö40(8): “Harekete dayalı tabii ki yapılabilir ama öğrencilerin katılımı gerek. Öğrenciler neredeyse hiç katılmıyor yani. ... Gayet güzel yapılabilir bence hatta buradakinden de güzel olabilir. Mesela ne bileyim ben mesela ona uygun bir kıyafetim vardır onu giyip katılabilirim mesela.”

Ö45(8): “Daha fazla etkinlik yapsak hani sürekli okumak yerine etkinlik olsa biraz. Hani dediğiniz gibi hareketli olsa evet.”

Ö46(8): “Daha çok evde yapılabilecek etkinlikler olabilirdi. Hocamız konulara dayalı daha yavaş ilerleseydi. Hareket içeren etkinlikler yapılabilir aslında kardeşimin beden eğitiminde kas çalışma, hareket yaptılar. Türkçe dersine uyarlanabilir. Daha çok ilgimi çekerti.”

Ö49(8): “Ya bence uzaktan eğitim tekrar yapılsa çok güzel olabilirdi. ııı çünkü şu an uzaktan eğitim için bence daha çok önem verilmeli. Çünkü şöyle: Okulda çalışırken bazı olaylar olduğu zaman böyle çok aksayabiliyor derslerimiz. Uzaktan eğitimde ııı bazı derslerde şöyleydi: Bazı hocalarımız çok güzel anlatıyordu. Dediğim gibi onu, tiyatro tarzında da yansıtıyordu bizlere. Bence uzaktan eğitimde daha güzel olabilirdi... Evet, kesinlikle.”

Öğrencilerin %75’lik kısmının ikinci soruya verdiği yanıtlardan hareketle uzaktan eğitimde Türkçe derslerinde kinestetik öğrenme stili ile ilişkilendirilebilecek etkinliklerin yapılabileceği anlaşılmaktadır.

Ö41(8): “Tekrarlar yine önce internet bağlantısında sorunlar olduğu için hocalar onlarla uğraşmaktan ders kesiliyor. Yapılamaz bence. Bir kere herkes şey etkinliklere katılmak istemiyor. Gönüllük düşük olunca da hoca iptal ediyor.”

Ö50(8): “Drama hareket yaptırılmazdı. Sınıfta da yaptırılmadığı için.”

Ö41(8) ve Ö50(8)’nin verdiği yanıtlardan hareketle uzaktan eğitimde Türkçe derslerinde kinestetik öğrenme stili ile ilişkilendirilebilecek etkinliklerin yapılamayacağı anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Tüm dünyada yayılan Covid-19 salgını sonucunda Türkiye’de eğitim, iki buçuk döneme yakın uzaktan eğitim şeklinde sürdürülmüştür. Öğretmenlerin yanıtlarından hareketle bu süreçte birçok problemin ortaya çıktığı görülmektedir. Ortaya çıkan en önemli problemlerden biri kinestetik öğrenme stili baskın öğrencilerin bu süreçten olumsuz etkilenmiş olmalarıdır. Çünkü öğretmenlerin yanıtından hareketle uzaktan eğitim sürecinde kinestetik öğrenme stili baskın öğrencilerin göz ardı edildiği

Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Kinestetik Öğrenme Stili Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

anlaşılabilmektedir. Orhan (2021) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitimdeki Türkçe dersinde, derslere aktif katılımın gerçekleşmediği, buna bağlı olarak da ilgi ve dikkatin kaybedildiğine yönelik sonucu, bu çalışmanın, kinestetik öğrenme stiline yönelik etkinliklerin çok sınırlı kalması, dolayısıyla öğrencilerin aktif konumda olmaması sonucu ile benzerlik taşımaktadır. Oysa uzaktan eğitimin temel koşulu öğrencilerin bu süreçte aktif konuma getirilmesidir (Moore ve Kearsley, 1996, s. 133, akt. Miller ve King, 2003, s. 291).

Oldukça uzun bir dönemde, kinestetik öğrenme stiline sahip bir öğrencinin sabit bir şekilde ekrana odaklanması zor olduğundan, bu öğrencilerin Türkçe dersinde iyi bir öğrenme süreci geçirmesi beklenememektedir. Öğrencinin yalnızca kinestetik öğrenme stili baskınsa ekrana odaklanması ve iyi bir öğrenme süreci geçirmesi, daha da zorlaşacaktır. Çünkü tek bir stili baskın olan öğrenciler, yalnızca kendi öğrenme stiline uygun olan süreçlerde başarılı bir öğrenme süreci gerçekleştirebilirler. Öğrencinin kendi stili dışına çıkılan bir öğretim sürecinde, öğrenci kendisine sunulanları, kendi stiline göre çevirmeye çalışacaktır. Çünkü “Grinder’a göre kinestetik öğrencinin dışarıdan gelen ses ve görüntüleri algılamak için bunları harekete dönüştürmeleri gerekmektedir” (Grinder, 1989; akt. Boydak, 2001, s. 51). Bu çevirim sırasında, öğretmenin işlemeye devam ettiği yeni konuların öğrenci tarafından anlaşılabilmesi (öğrenci eski konuya odaklanacağı için) ve dolayısıyla öğrencinin ders veriminin düşmesi söz konusu olabilmektedir. Ayrıca bu durumun, yalnızca kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencileri etkilemediği, diğer öğrenme stiline sahip öğrencileri de etkilediği, öğrencilerin görüşlerine bakıldığında anlaşılmaktadır. Öğrencilerin birçoğunun uzaktan eğitim sürecinden verim alamadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin 12’sinin uzaktan eğitim Türkçe derslerinde verimsiz bir süreç geçirdikleri, bu nedenle harekete yönelik bir etkinlik yaptırmadıkları, geri kalan iki öğretmenin ise verimli bir süreç geçirdiği ancak onların da bu süreçte harekete yönelik bir etkinlik yaptırmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç ile öğrenci görüşmelerinden elde edilen “uzaktan eğitimde Türkçe derslerinin verimsiz geçmesi” ve “bu dönemde harekete yönelik etkinliğin yapılmadığı” sonucu birbirini desteklemektedir. Ayrıca bu sonucu, Karacaoğlu ve diğerleri, (2021) tarafından yapılan çalışmadaki, uzaktan eğitim derslerinin yüz yüze eğitimle gerçekleşen Türkçe dersleri kadar verimli olmadığına yönelik ulaşılan sonuç, destekler niteliktedir.

Ayrıca bazı öğretmenlerin özellikle kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler için yüz yüze eğitimi tercih etmelerine yönelik görüşleri, Karacaoğlu ve diğerleri, (2021) tarafından yapılan çalışmanın, Türkçe öğretmenlerinin beceriye dayalı Türkçe dersinin uzaktan eğitimle gerçekleştiremeyeceğini düşündükleri ve acil olarak yüz yüze eğitime geçilmesi gerektiği sonucu ile benzerlik taşımaktadır.

TÖ4’ün birinci soruya verdiği yanıtı bakıldığında, yüz yüze eğitimde de kinestetik öğrenme stiline yönelik etkinliklerin sınırlı yapıldığı ve kinestetik öğrenme stili baskın olduğu öğrencilerin kısmen ihmal edildiği görülmektedir. Yüz yüze süreçlerde bile olan bu olumsuzluğun uzaktan eğitimde sürmesi, öğretmenler için beklenen bir durum olmuştur.

Bazı öğretmenlerin kinestetik öğrenme stiline yönelik etkinliklerin uygulanması öncesinde, başka temel problemler olduğunu vurguladığı görülmüştür. Çetin (2022) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan uzaktan eğitimde en temel problemlerin teknik sorunlar ile teknolojinin donanım boyutuna yönelik eksikliklerin olması sonucu, bunu destekler niteliktedir. Ayrıca Güler (2024) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılan uzaktan eğitimde donanım eksikliklerinin dersleri olumsuz yönde etkilediğine yönelik sonuç, benzerlik göstermektedir. Ses ve görüntü problemleri beraberinde iletişim kopukluklarına neden olmuştur. Elbette donanımsal problemlerin en başta çözülmesi şarttır. Aksi bir durumda bir ders işlenmesi beklenemez. Ancak bu sorunlar aşıldıktan sonra kinestetik öğrenme stili ihmal edilmemesi gerekmektedir. Nasıl ki uzaktan eğitimde (elbette yüz yüze eğitimde de) ses ve görüntü olmadan iletişim gerçekleşmiyor, öğretmen ve öğrenci birbirleriyle etkileşim kuramıyorsa kinestetik öğrenme stili ile ilişkiz etkinliklerde de kinestetik öğrenme stili baskın bir öğrenci, öğretmen ve öğretimle etkileşim kuramamaktadır.

Öğretmenlerin %64,3’ünün tekrar uzaktan eğitime geçilirse donanım problemleri çözüldüğünde kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler için gerekli etkinlikleri yaptırabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Olası bir uzaktan eğitim döneminde bazı öğretmenlerin ortam sağlandığında kinestetik öğrenme stiline yönelik etkinlikler yapmaya istekli olması, bu noktada önem taşımaktadır.

Öğrencilerin çoğunun uzaktan eğitim sürecinde verim alamadıkları hatta derslerin sıkıcı geçtiğini düşünen bazı öğrencilerin derslere katılmadıkları, öğrenci yanıtlarından anlaşılmaktadır. Güler (2024) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan uzaktan eğitim sürecinde ders katılımının düşük olması sonucu ile bu çalışmadaki öğrencilerin bazılarının uzaktan eğitimde derslere katılmaması yönündeki sonuç, benzerlik taşımaktadır. Ayrıca Tufan (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin yüz yüze eğitim sürecini tercih edip bu süreci daha yararlı bulduklarına yönelik ulaşılan sonuç ile bu çalışmadaki öğrencilerin çoğunun derslere katılma isteğinin olmaması ve öğretmenlerin bazılarının da öğrencilerin bu görüşlerini destekler nitelikteki yanıtları birbiriyle örtüşmektedir.

Öğrencilerin derse katılmama nedenleri arasında, donanım eksikliğinden kaynaklanan problemler ve özellikle harekete dayalı olarak öğrenen öğrenciler için yalnızca ekrana dayalı bir süreç işlenmiş olmasından kaynaklanan problemler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında, görsel ve işitsel öğrenmesi baskın olan öğrencilerin de harekete yönelik etkinlikleri istedikleri görülmüştür. Öğrenciler bu sayede derslerin daha canlı ve eğlenceli geçeceğini belirtmişlerdir. Beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin %84,6'sının, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin %75'inin, uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde hareket içeren etkinliklerin yapılabileceğini düşünmeleri "öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin öğretime etkisini" akıllara getirmektedir. Çünkü bu yüzdelerin içerisinde sadece kinestetik öğrenme stili baskın olan öğrenciler değil, görsel ve işitsel öğrenme stili baskın olan öğrenciler de bulunmaktadır. Ancak açıklanan yüzdelerde (yukarıda ifade edilen) sınıf düzeyleri arasında yüksek bir farkın olmaması, farklı öğrenme stillerine ve farklı yaş gruplarına sahip bireylerin bireysel tercihi ve ilgisinin öne çıktığını göstermektedir.

Beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin %84,6'sının, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin %75'inin uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde hareket içeren etkinliklerin gerekli donanım sağlandığında yapılabileceğini düşündüğü tespit edilmiştir. Bu sonuç ile araştırmanın diğer bir parçası olan Türkçe öğretmeni görüşmelerinde öğretmenlerin %64,3'ünün tekrar yapılabilecek bir uzaktan eğitimde donanım sağlanırsa harekete yönelik etkinlikleri yaptırabilecekleri sonucu, birbiri ile örtüşmektedir. Tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin yüksek yüzdeli ortak bir görüşle uzaktan eğitim sürecinde, Türkçe derslerinde hareket içeren etkinliklerin gerekli donanım sağlandığında yapılabileceğini belirtmeleri, önem taşımaktadır.

Öğrencilerin gözünden bunun yapılabileceğini görmek öğrencilerin uzaktan eğitimde Türkçe derslerine, daha istekli katılacak olmaları açısından önemlidir. Olası bir uzaktan eğitimde, özellikle Türkçe derslerinde öğrencilerin ekran karşısında sürekli oturmaları ve çeşitli problemler nedeniyle derslere katılmayan ve katılmaya istekli olmayan öğrenciler için ekran karşısında hareketin, dikkat çekici olması ve katılımı artırması beklenmektedir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin %84,6'sı, 6.sınıf öğrencilerinin %92,3'ü, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ise tamamı; uzaktan eğitim Türkçe derslerinde harekete dayalı bir etkinliğin yapılmadığını belirtmiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin büyük bir kısmının uzaktan eğitim Türkçe derslerinde harekete dayalı bir etkinlikle karşılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile araştırmanın diğer bir parçası olan Türkçe öğretmeni görüşmelerinden elde edilen Türkçe derslerinde uzaktan eğitim sürecinde hareket etmekle ilişkili bir etkinliğin yapılmadığı sonucu birbiri ile tutarlılık göstermektedir. Fidan ve diğerleri, (2022) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde en çok kullanılan materyalin web araçları ile Türkçe ders kitabı olması da bu sonuçla benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Olası bir uzaktan eğitim sürecinde, öğretmen ve öğrencilerin donanım problemi kaygısı yaşamaması için Türkiye genelinde donanımın güçlendirilmesine ilişkin önlemlerin önceden alınması önem taşımaktadır.

Uzaktan eğitim sürecinde tüm öğrenme stillerine uygun olacak bir öğretim tasarımının yapılması önerilmektedir. Araştırmacıların bununla ilgili olarak örnek bir öğretim tasarımı geliştirme çalışması yapmalarının öğretmenlere yol gösterme açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Kinestetik Öğrenme Stili Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu
Karar tarihi= 05.02.2022
Belge sayı numarası= E-35853172-300-00002018059

Yazarların Katkı Oranı

1. yazarın katkı oranı %50, 2. yazarın katkı oranı %50’dir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ya da ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Barbe, W. ve Swassing, R. (1995). Swassing-Barbe modality index. Erişim adresi: <http://people.umass.edu/pelliott/artsrats/artsrats/assets/The%20Instrument1.pdf>
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A. ve Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79, 1243–1289. <https://doi.org/10.3102/0034654309333844>
- Boydak, H. A. (2001). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Chatpakkarattana, T. ve Khlaisang, J. (2012). The learner support system for distance education. *Creative Education*, 3, 47-51. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.38B011>
- Çetin, G. (2022). *Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecindeki deneyimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Fidan, M., Sariaslan, E. ve Yılmaz, A. (2022). Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan Türkçe dersi materyallerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 350-368. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1075617>
- Given, B. K. (1996). Learning styles: A synthesized model. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 21, 11-44.
- Güler, O. B. (2024). *Uzaktan eğitime yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri üzerine bir meta-sentez çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Hiltz, S. R. (1997). Impacts of college-level courses via asynchronous learning networks: Some preliminary results. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 1(2), 1-19.
- Holmberg, B. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education*. Amsterdam: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Karacabey, M. F. (2019). Nitel veri toplama teknikleri. S. Şen & İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 385-403). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karacaoğlu, M., Karakuş, N., Esendemir, N. ve Ucuzsatar, N. (2021). Uzaktan eğitim üzerine bir araştırma: “Türkçe öğretmenleriyle mülakatlar”. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 124-144. <https://doi.org/10.29228/ijla.48641>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mete, F. ve Yarı, M. (2020). MEB 2018 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı’ndaki etkinliklerin kinestetik öğrenme stiline uygunluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 191-208. <https://doi.org/10.20427/turkiyat.687765>
- Miller, T. ve King, F. (2003). Distance education: Pedagogy and best practices in the new millennium. *International Journal of Leadership in Education*, 6(3), 283–297. <https://doi.org/10.1080/1360312032000118225>

- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Orhan, B. (2021). *Uzaktan eğitimin öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik akademik motivasyonlarına yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Riding, R. ve Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies-understanding style differences in learning and behavior*. Newyork: Routledge.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories, an educational perspective*. Boston: Pearson Education Inc.
- Tufan, Y. E. (2022). *Ortaokul öğretmen ve öğrencilerinin uzaktan eğitimle işlenen Türkçe derslerine yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Xing, B. Y. (2023). A review of research on learning style. *Open Journal of Modern Linguistics*, 13, 263-275. <https://doi.org/10.4236/ojml.2023.132016>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

Distance education is one of the topics where the impact of technology in education is observed mostly. Distance education, which is created in line with different interests and needs, is divided into subheadings as synchronous, asynchronous, and blended learning. These subheadings can be used according to interest and need in the education process.

In cases where instant feedback is important and teacher-student and student-student interaction is desired, the synchronous distance education model is preferred by the educator. It is possible to create an environment similar to face-to-face education with the synchronous distance education system.

Asynchronous distance education is a system where individuals access education at different times. Students can access the educational content that the teacher has prepared in advance later. In this system, questions are not expected to be answered immediately. Feedback can be provided through different channels (various correspondence tools such as e-mail).

The most important feature that distinguishes distance education from face-to-face education is that each student attends classes created as a virtual classroom from their homes or different locations. In distance education, student characteristics must be taken into consideration for the multifaceted development of students. One of the most important elements affecting the learning process is learning styles. Learning styles are defined as the ways individuals use in the learning process. Each individual's learning style is different. The invariance of learning styles carries it to a more important point in the teaching process because this invariable structure of the style necessitates a learning process that is appropriate for the learning style in order for the teaching to achieve its purpose. The student is expected to benefit only from an education that is appropriate for his/her own learning style.

Students with a kinesthetic learning style learn through touch and movement. Therefore, the training to be organized for these students should be based on movement and touch because an education organized with only verbal communication or visuals will not appeal to the student if she / he has only a kinesthetic learning style. This situation will directly affect the student's success in the lesson since the student transforms "what is presented" to his / her own style in order to learn. While making this transformation, it is possible for him/her to be late in following other content in the lesson and as a result, his/ her course efficiency will decrease.

In distance education, it is possible to process a learning process suitable for students with visual and/or auditory learning styles by using multimedia elements (text, audio, etc.). A separate arrangement is needed for the learning process that will appeal to students with a kinesthetic learning style. With good planning, a teaching process suitable for the learning style of all students is expected to be seen in distance education, just as in face-to-face education.

In the distance education process implemented after the Covid-19 outbreak in Türkiye, it is important to determine whether any activities are carried out for students with a kinesthetic learning style in Turkish lessons and to raise awareness of students with a kinesthetic learning style in distance education. The purpose of this research is to examine the place and use of activities suitable for the kinesthetic learning style in Turkish language lessons carried out during the distance education process in the context of teacher and student opinions.

Method

The research was carried out using a case study design, one of the qualitative research methods. The case study design aimed to examine the opinions of Turkish language teachers and middle school students in detail.

In the research, interviews were conducted with a total of 50 middle school students, 13 fifth graders, 13 sixth graders, 12 seventh graders and 12 eighth graders studying in middle schools affiliated with the Ministry of National Education in Sivas province in the 2021-2022 academic year. The determination of the participants was carried out by the convenience (situation, convenient) sampling method. The data of the research was collected through semi-structured interview forms. In order to find answers to the sub-problems of “What are the opinions of Turkish language teachers on the use of kinesthetic learning style in Turkish language lessons conducted during the distance education process?” and “What are the opinions of middle school students on the use of kinesthetic learning style in Turkish language lessons conducted during the distance education process?”, the “Semi-Structured Interview Form for Teachers” and the “Semi-Structured Interview Form for Students”, which were created by obtaining the opinions of three field experts, were used to collect data.

Participation in the study was completely voluntary and the names of the participants were not used in the study. When the names of the participants were required, these names were coded and included in the study. It was assumed that the students and teachers gave sincere answers to the interview form. The opinions were recorded with a voice recorder on a voluntary basis and were evaluated after being transferred to the computer in written form.

The data obtained from the semi-structured interview form were analyzed with an objective approach. Content analysis technique was used in the analysis of the data. The analysis results obtained were converted into tables. SPSS Statistics 25 (IMB) was used in the creation of the tables in the study.

Result and Discussion

It was seen that many problems arouse in distance education Turkish language lessons based on the responses of teachers. One of the most important problems that arouse was that students with a dominant kinesthetic learning style were negatively affected by this process because, based on the responses of most teachers, it could be understood that students with a dominant kinesthetic learning style were ignored in the distance education process.

It was determined that 12 of the teachers had an inefficient process in distance education Turkish lessons and therefore did not have any movement-oriented activities, while the remaining two teachers had an efficient process but did not have any movement-oriented activities during this process. It was observed that some teachers emphasized that there were other basic problems before the implementation of activities for the kinesthetic learning style. Sound and image problems caused communication gaps.

It was concluded that 64.3% of the teachers would be able to carry out the necessary activities for students with a kinesthetic learning style if distance education were to be resumed and the hardware problems were resolved. It is important to note at this point that some teachers were willing to carry out activities for the kinesthetic learning style when the environment was provided during a possible distance education period.

It was understood from the student responses that most of the students were not productive in the distance education process and some students did not attend the classes because they thought the classes were boring. The reasons why students did not attend the classes were seen to be the

problems caused by the lack of equipment and the problems caused by the fact that a process based solely on the screen was carried out, especially for students learning on the basis of movement.

It was concluded that a large portion of middle school students did not encounter any movement-based activities in their distance education Turkish language lessons. This result was consistent with the result obtained from the interviews of Turkish language teachers, which is another part of the research, that no movement-related activity was carried out in the distance education process in Turkish lessons.

It was determined that 84.6% of fifth and sixth graders and 75% of seventh and eighth graders thought that activities involving movement in Turkish language lessons could be done in the distance education process if the necessary equipment was provided. It is important that students at all grade levels shared a common opinion with a high percentage stating that activities involving movement in Turkish lessons could be done in the distance education process if the necessary equipment was provided.

Seeing that this could be done through the eyes of students is important in terms of students being more willing to participate in Turkish language lessons in distance education. In a possible distance education, especially in Turkish language lessons, students are expected to sit in front of the screen all the time and for students who do not attend or are not willing to attend lessons due to various problems, it is expected that the movement in front of the screen will be noticeable and increase participation.



Türkçe Eğitiminde Yapay Zekâ Kullanımı: Türkçe Eğitimcileri Yapay Zekâ Hakkında Ne Düşünüyor?

*Efecan KARAGÖL**
*Dilek YILDIRIM BİLGEN***

Öz

Bu araştırmada Türkçe öğretimi alanında görev yapan akademisyen ve öğretmenlerin yapay zekâ (YZ) kullanımına ilişkin görüşleri ele alınmıştır. On akademisyen ile yedi Türkçe öğretmeninden veri toplanarak yapılan araştırmada nitel bir yaklaşım benimsenmiş ve verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları Türkçe eğitiminde YZ kullanımının hem olanaklar hem de sınırlamalar taşıdığını açıkça ortaya koymaktadır. Katılımcılar, YZ'nin dil becerilerinin gelişimine özellikle yazma ve konuşma öğrenme alanlarında katkı sağladığını vurgulamış ve bu teknolojinin öğrencilerin bireysel öğrenme deneyimlerini zenginleştirebileceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte YZ'nin kolaycılığa yol açabileceği ve etik sorunlar yaratabileceği konusunda ciddi endişeler dile getirilmiştir. Araştırmada içerik üretimi ile ders materyali hazırlığı süreçlerinde ve öğretmenlerin iş yükünü azaltmada YZ'nin büyük bir fayda sağladığı ancak öğretmenlerin motivasyon eksiklikleri nedeniyle bu teknolojiye tam anlamıyla yararlanamadığı ortaya çıkmıştır. YZ'nin Türkçe eğitime entegrasyonunun daha verimli olması için öğretmenlerin ve akademisyenlerin iş birliğine dayalı farkındalık artırıcı eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, dijital teknoloji, dil becerileri, Türkçe eğitimi

The Use of Artificial Intelligence in Turkish Language Education: What Do Turkish Language Educators Think About AI?

Abstract

This study explored the views of academicians and teachers in Turkish language education regarding the use of artificial intelligence (AI). Data were collected from ten academicians and seven Turkish language teachers using a qualitative approach and content analysis. The findings indicated that AI held both potential and limitations in Turkish language education. Participants highlighted that AI significantly contributed to developing language skills, particularly writing and speaking, and could enrich students' individual learning experiences. However, concerns were raised about AI fostering laziness and creating ethical issues. The study also revealed that AI reduced teachers' workload in content creation and lesson planning, yet its full potential was not being utilized due to a lack of teacher motivation. It was concluded that collaborative awareness-raising training programs for teachers and academics were necessary for the integration of AI effectively into Turkish language education.

Keywords: Artificial intelligence, digital technology, language skills, Turkish language education

* Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Zonguldak, efecankaragol@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-0331-8009

** Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Zonguldak,, esradilekyildirim@hotmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-8108-0422

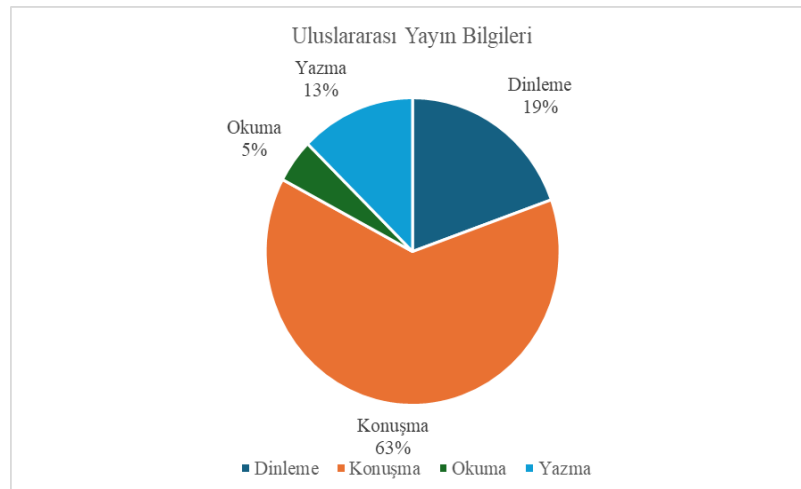
Giriş

Dijital teknolojiler ve yapay zekâ (YZ) alanındaki gelişmeler eğitim süreçlerini dönüştürerek dil eğitiminde yenilikçi fırsatların önünü açmaktadır. YZ destekli uygulamalar, öğrenme süreçlerini bireyselleştirmenin yanı sıra öğrenci katılımını artırma, dil becerilerini geliştirme ve anlık geri bildirim sağlama gibi avantajlar sunarak dil eğitiminin etkinliğini önemli ölçüde artırmaktadır (Chen, Chen ve Lin, 2020; Chen vd., 2021). Bu bağlamda YZ tabanlı dil öğrenme araçları, öğrencilerin dil bilgisi, kelime dağarcığı ve telaffuz gibi alanlarda etkili pratik yapmalarını sağlamakta ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmektedir (Jeon, Lee ve Choe, 2023; Ji, Han ve Ko, 2023; Rahman, Raj, Tomy ve Hameed, 2024). Ayrıca uluslararası bilgi tabanı YZ'nin dil becerileri üzerindeki etkisini geniş bir literatürle desteklemekte ve bu alanda önemli bir kaynak oluşturmaktadır (Jeon, Lee ve Choi, 2024). Bu gelişmeler, yalnızca dil eğitiminin niteliğini yükseltmekle kalmamakta aynı zamanda öğretmenlerin öğrenci gereksinimlerine daha duyarlı bir şekilde yanıt vermelerine de olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda YZ'nin Türkçe eğitimine entegrasyonu ve bu entegrasyonun etkilerini ele alan araştırmalara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır.

Dijital teknoloji, bilgi ve iletişim süreçlerini dönüştüren, verilerin işlenmesini ve paylaşılmasını kolaylaştıran çeşitli araç ve uygulamaları içermektedir. Kullanıcılara bilgiye daha hızlı erişim imkânı sunmakta ve etkileşimli deneyimler sağlayarak kullanıcıların yaşam kalitesini artırmaktadır (Öztürk ve Özel, 2021). Bu dönüşümün en önemli bileşenlerinden biri olan YZ, makinelerin insan zekâsını taklit etmesine olanak tanıyan bir teknoloji olarak tanımlanmaktadır (Chassignol, Khoroshavin, Klimova ve Bilyatdinova, 2018). Günümüzde bu teknolojiler; eğitim, sağlık, ticaret ve eğlence gibi pek çok alanda kritik bir rol oynamaktadır (Perera ve Lankathilaka, 2023).

YZ teknolojileri, dil eğitimi alanında köklü bir dönüşüm yaratarak öğrenme süreçlerini hem daha verimli hâle getirme hem de kişiselleştirme konusunda çığır açıcı fırsatlar sunmaktadır. YZ, bireysel öğrenme ihtiyaçlarına dinamik bir şekilde uyum sağlayarak öğrencilerin performansını artırmakla kalmayıp dil materyallerine erişimi de kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte öğretmen odaklı geleneksel yaklaşımları geride bırakarak öğrenci merkezli öğrenme anlayışını güçlendirmekte ve öğrenme süreçlerini her öğrenci için özel bir deneyime dönüştürmektedir (Tafazoli ve Gómez-Parra, 2017). Özellikle ChatGPT gibi sohbet robotları, etkileşimli öğrenme deneyimleri sunarak dil öğrenen bireylerin dil becerilerini geliştirmelerinde etkili araçlar olarak öne çıkmaktadır (Mai, Da ve Hanh, 2024). Ayrıca dil becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla YZ entegrasyonunu ele alan araştırmalar, yenilikçi yaklaşımlarla dil eğitimine katkı sağlamakta ve öğrencilerin daha etkin, etkileşimli öğrenme deneyimleri yaşamalarına imkân tanımaktadır (Al Kaisi, Arkhangelskaya ve Rudenko-Morgun, 2019; Chien, Wu, Lai ve Huang, 2022; Divekar vd., 2021; Gasaymeh, 2024; Guo, Zhong, Li ve Chu, 2023; Jiang, 2024; Rashid, Malik, Abbas ve Khan, 2024; Xu vd., 2022; Wagner, 2024).

YZ teknolojileri; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri alanında önemli gelişmelere yol açmaktadır. Söz konusu önemli gelişmeleri rapor eden araştırmaların daha çok uluslararası bilgi tabanında mevcut olduğu görülmektedir (Huang, Hew ve Fryer, 2021; Liang vd., 2023; Jeon vd., 2024).



Şekil 1. YZ ile Dil Becerilerinin Entegrasyonuna İlişkin Uluslararası Yayınların Genel Görünümü

Şekil 1, YZ destekli dil öğretimi üzerine yapılan araştırmaların genel görünümünü sunmaktadır. 30 Kasım 2024 itibarıyla Web of Science veri tabanında gerçekleştirilen taramada, YZ'nin dil becerileriyle entegrasyonu bağlamında toplam 57 (%63) çalışmanın konuşma becerisi üzerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, dinleme becerisiyle ilgili 17 (%19), yazma becerisiyle ilgili 11 (%13) ve okuma becerisi üzerine yalnızca 4 (%5) çalışma bulunduğu belirlenmiştir. Bu dağılım, YZ'nin konuşma becerisinde daha yaygın kullanıldığını, diğer dil becerilerinde ise daha az araştırma yapıldığını göstermektedir. Bu bağlamda konuşma becerisine yönelik olarak Al Kasi vd. (2019), Divekar vd. (2021), Guo vd. (2023), Wang vd. (2024) ve Yang vd. (2024) çalışmaları öne çıkmaktadır. Dinleme becerisi üzerine yapılan araştırmalar arasında Chien vd. (2022) ve Hu'nun (2021, 2024) araştırmaları dikkat çekmektedir. Yazma becerisi konusunda ise Gasaymeh (2024), Jiang (2024), Li ve Ironsi (2024) ile Rashid ve diğerlerinin (2024) çalışmaları önemli bir katkı sağlamaktadır. Okuma becerisi bağlamında ise Xu vd. (2022) ile Wagner'in (2024) çalışmaları örnek olarak gösterilebilir.

3 Aralık 2024 tarihinde TR Dizin ve Google Akademik veri tabanlarında makale kategorisinde yapılan taramalar, yurt içi ulusal yayınların bu alandaki sınırlı varlığını açıkça ortaya koymuştur. Bu bağlamda, Akkaya ve Çivgin'in (2021) Türkçe eğitiminde YZ kullanımına ilişkin teorik bir çerçeve sunduğu çalışması, YZ ve Türkçe eğitimi entegrasyonunun öncül araştırmalarından biri olarak öne çıkmaktadır. Banaz ve Demirel (2024), Türkçe öğretmen adaylarının YZ okuryazarlık düzeylerini kapsamlı bir şekilde incelemiş, Sarıkaya ve Kavan (2024) ise aynı örneklem grubunun YZ'ye yönelik tutumlarını değerlendirmiştir. Gün ve Durmuş (2024), Türkçe eğitiminde ChatGPT'nin kullanım alanlarını tartışırken Katı ve Can (2024), YZ'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi bağlamındaki uygulanabilirliğini araştırmıştır.

Uluslararası bilgi tabanlarında "YZ ve dil becerileri" konulu araştırmaların geniş bir yer bulmasına karşın ulusal bilgi tabanında "YZ ve Türkçe eğitimi" ile ilgili çalışmaların nicelik olarak yetersiz olması, YZ'nin ana dili olarak Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik araştırmaların sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum Türkçe eğitimi alanındaki temel araştırma boşluklarından birine işaret etmektedir. Ayrıca Batı literatüründeki araştırmaların büyük bir kısmının ikinci veya yabancı dil öğretimine odaklandığı, buna karşın ana dili öğretimine yönelik çalışmaların oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir. Öte yandan bu çalışmalarda dil eğitimi alanındaki akademisyen ve öğretmenlerin görüşlerine genellikle yer verilmediği dikkat çekmektedir. Benzer bir durum yurt içindeki ulusal yayınlar için de geçerlidir. Bu yayınlarda (Banaz ve Demirel, 2024; Sarıkaya ve Kavan, 2024) çalışma gruplarının çoğunlukla öğrenci odaklı olduğu, öğretmen ve akademisyen perspektifine ise yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bu eksiklikler, YZ teknolojilerinin Türkçe eğitimiyle entegrasyonunun henüz yeni bir araştırma alanı olmasından kaynaklanmakta ve bu durum alanın önemli bir diğer araştırma boşluğunu oluşturmaktadır. Son olarak YZ'nin öğretmen ve öğrenci rol algıları üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların sayıca sınırlı olması ve öğretim süreçlerine ilişkin kapsamlı bilgi sunamaması, bu alandaki bir diğer önemli araştırma boşluğunu oluşturmaktadır. Buradan hareketle ana dili olarak Türkçe öğretiminde YZ uygulamalarının öğrenme süreçlerine entegrasyonunu ele alan daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu eksiklikler YZ'nin Türkçe öğretimindeki potansiyel katkılarının derinlemesine incelenmesini engellemekte ve mevcut eğitim ortamına sağlayabileceği dönüştürücü etkilerin belirlenmesini sınırlandırmaktadır.

Bu araştırma ana dili olarak Türkçe öğretiminde YZ'nin rolüne odaklanarak hem Türkçe eğitimi akademisyenlerini hem de Türkçe öğretmenlerini merkeze almayı hedeflemekte ve belirtilen bilgi boşluklarına yanıt aramayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, Türkçe eğitiminde YZ uygulamalarına ilişkin Türkçe eğitimcilerinin görüşlerini tespit etmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Türkçe eğitimi akademisyenlerinin YZ uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Türkçe öğretmenlerinin YZ uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Türkçe eğitimi akademisyenleri ile Türkçe öğretmenlerinin YZ hakkında ürettikleri metaforlar nelerdir?

Araştırma, yalnızca Türkçe eğitimi akademisyenleri ve öğretmenleriyle sınırlandırılmış olup öğrenci görüşlerine yer verilmemiştir. YZ, eğitim süreçlerini dönüştürme kapasitesiyle Türkçe eğitimi

gibi uzmanlık gerektiren alanlarda önemli bir fırsat sunmaktadır. Çalışma, Türkçe eğitimcilerinin YZ'ye yönelik görüşlerini anlamak, bu teknolojinin alandaki etkilerini tartışmak ve gelecekteki çalışmalar için yön belirlemek açısından kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca araştırmanın bulguları Türkçe eğitimi bağlamında politika yapıcılara, program geliştiricilere ve ders kitabı yazarlarına yönlendirici bir çerçeve sunabilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımının temel ilkelerine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma, bireylerin deneyimlerini, algılarını, davranışlarını ve inançlarını derinlemesine anlamayı hedefler (Given, 2021). Bu çalışmada, bireylerin farklı perspektiflerini anlamayı ve bu perspektiflerin birbiriyle etkileşimini ortaya koymayı amaçlayan yapılandırmacı paradigma tercih edilmiştir (Creswell, 2019). Araştırmada nitel yaklaşım desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Yapılandırmacı paradigmanda kullanılan türlerden biri de fenomenolojidir (Merriam, 2013) ve fenomenoloji insan deneyimlerini çalışmak için uygundur. Fenomenoloji, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde anlaşılmamış olgulara odaklanır. Tam anlamıyla yabancı olunmayan ancak yeterince kavranmamış olguları incelemek amacıyla yürütülen çalışmalar için fenomenoloji, uygun bir araştırma zemini sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu desen, bireylerin bir fenomeni nasıl algıladıklarına, betimlediklerine, hissettiklerine, yargıladıklarına, hatırladıklarına ve anlamlandırdıklarına odaklanır (Patton, 2014). Araştırmada Türkçe eğitimi alanında YZ araçlarını kullanan akademisyen ve öğretmenlerden veri toplanmıştır. Bu doğrultuda YZ deneyiminin özünü Türkçe eğitimi bağlamında anlamak amacıyla fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Araştırma grubu

Bu araştırmaya Türkçe eğitimi alanından on akademisyen ile yedi Türkçe öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde yapay zekâ deneyimlerinin bulunması ölçütü dikkate alındığı için ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Katılımcılarla ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 1.

Araştırma Grubu

No.	Görevi	Cinsiyet	Kodu	YZ Deneyimi
1.	Türkçe eğitimi öğretim üyesi	Erkek	A1	Var
2.	Türkçe eğitimi öğretim üyesi	Kadın	A2	Var
3.	Türkçe eğitimi öğretim üyesi	Erkek	A3	Var
4.	Türkçe eğitimi öğretim üyesi	Kadın	A4	Var
5.	Türkçe eğitimi öğretim üyesi	Erkek	A5	Var
6.	Türkçe eğitimi öğretim üyesi	Erkek	A6	Var
7.	Türkçe eğitimi öğretim üyesi	Erkek	A7	Var
8.	Türkçe eğitimi öğretim üyesi	Erkek	A8	Var
9.	Türkçe eğitimi öğretim üyesi	Erkek	A9	Var
10.	Türkçe eğitimi öğretim üyesi	Erkek	A10	Var
11.	Türkçe öğretmeni	Erkek	Ö1	Var
12.	Türkçe öğretmeni	Erkek	Ö2	Var
13.	Türkçe öğretmeni	Erkek	Ö3	Var
14.	Türkçe öğretmeni	Kadın	Ö4	Var
15.	Türkçe öğretmeni	Kadın	Ö5	Var
16.	Türkçe öğretmeni	Kadın	Ö6	Var
17.	Türkçe öğretmeni	Kadın	Ö7	Var

Tablo 1, Türkçe eğitimi alanında görev yapan akademisyenler ve öğretmenlerin cinsiyet dağılımı, kendilerine atanan kodlar ve YZ kullanım durumları hakkında bilgiler sunmaktadır. Türkçe eğitimi akademisyenleri arasında erkekler büyük çoğunluğu oluştururken (8 erkek, 2 kadın),

öğretmenler grubunda kadınlar çoğunluktadır (4 kadın, 3 erkek). Katılımcılar, akademisyenler için "A" harfiyle, öğretmenler için ise "Ö" harfiyle başlayan bir kodlama sistemiyle tanımlanmıştır. Ayrıca bütün katılımcıların YZ deneyimi mevcuttur.

Araştırmada katılımcı sayısı on yedi kişi ile sınırlandırılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2008) ifade ettiği gibi araştırmada toplanan veri miktarı arttıkça örnekleme dâhil edilmesi gereken birey sayısı azalma eğilimi göstermektedir. Bu doğrultuda ulaşılan verilerin yeterli görülmesi üzerine belirtilen sayıda katılımcı ile görüşme yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerine ilişkin veriler görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak gerçekleşen bir iletişim sürecidir ve araştırmalarda belirlenen sorular doğrultusunda ilgili kişilerden veri toplamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu süreç, belirli bir araştırma konusu ya da soruya ilişkin derinlemesine bilgi edinmeyi sağlar (Büyüköztürk vd., 2008). Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Formda yer alan sorular dil uzmanları ve ölçme-değerlendirme alanında uzmanlara iletilmiş ve uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda düzenlenmiştir. Ardından formun uygulanabilirliğini test etmek amacıyla bir akademisyen ve öğretmenle ön çalışma gerçekleştirilerek sorular son hâline getirilmiştir. Veriler yüz yüze görüşmelerin yanı sıra çevrim içi toplantılar yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama sorularına aşağıda yer verilmiştir:

Türkçe Eğitimi Akademisyenleri İçin Sorular:

1. Yapay zekâ okuryazarlığı kavramını biliyor musunuz? Biliyorsanız yapay zekâ okuryazarlığı bağlamında kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Bir Türkçe eğitimi akademisyeni olarak dersleriniz ve araştırmalarınız kapsamında yapay zekâdan nasıl yararlanıyorsunuz? Açıklayınız.
3. Sizce yapay zekâ, dil eğitimi bağlamında akademik dünyanın geleceğini nasıl etkileyecektir? Açıklayınız.
4. Türkçe dersi ve yapay zekâ uygulamaları bir arada düşünüldüğünde ortaokul Türkçe dersi açısından yapay zekânın katkıları hakkında neler düşünüyorsunuz?
5. Türkçe eğitimi alanında yapay zekâdan daha çok hangi konularda ve becerilerde nasıl faydalanılabileceğini düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

Türkçe Öğretmenleri İçin Sorular:

1. Yapay zekâyla ilgili gelişmeleri takip ediyor musunuz? Yapay zekânın yaşamınızda bir yeri var mı? Açıklayınız.
2. Türkçe öğretmeni olarak Türkçe dersi kapsamında yapay zekâdan nasıl yararlanıyorsunuz? Açıklayınız.
3. Türkçe dersi kapsamında dil becerilerine yapay zekânın etkisi açısından neler düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
4. Yapay zekânın öğrencilere etkisiyle ilgili neler düşünüyorsunuz?
5. Yapay zekânın sizin iş yükünüze etkisi hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin veriler metafor analizi yoluyla toplanmıştır. Katılımcıların YZ'yi nasıl tasvir ettiklerini anlamak amacıyla katılımcılardan "Yapay zekâ benim için ... gibidir. Çünkü ..." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Her katılımcıya bu ifadeyi içeren bir form dağıtılmış ve düşüncelerini yazarak yalnızca tek bir metafor üzerinde yoğunlaşmaları talep edilmiştir. Bu sayede katılımcıların YZ'ye dair algıları ortaya çıkarılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Bu süreçte tümevarımcı bir yaklaşım benimsenmiş, araştırmacılar verileri dikkatlice okuyarak anlamlı ifadeleri belirlemiş ve kodlamıştır. Analiz sürecinde, Saldaña'nın (2022) tanımladığı birinci ve ikinci döngü kodlama yöntemleri uygulanmıştır. Birinci döngüde süreç kodlama, ikinci döngüde ise örüntü kodlama yöntemleri tercih edilmiştir. Süreç kodlamada verilerdeki eylemler, fiilimsi kullanımıyla ifade edilmiştir (Saldaña, 2022). Bu bağlamda, "-mek/-mak" ve "-mesi/-ması" yapıları temel alınarak alt kodlar oluşturulmuştur. Örüntü

kodlama, birinci döngüde yapılan süreç kodlamasının özetlerini gruplandırarak daha az sayıda kategori, tema veya kavrama dönüştürmek amacıyla uygulanmıştır. Bu yöntemle süreç kodlama ile elde edilen veriler gruplandırılarak kategori ve temalara ulaşılmıştır. Ayrıca metafor cümlelerinin analizi için de - birinci ve ikinci alt bulgularda olduğu gibi- içerik analizi yapılarak metaforlar, metaforların açıklamaları ve temaları belirlenmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli stratejiler benimsenmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken yanlı ifadelerden kaçınılmış ve katılımcılara yeterli yanıt süresi tanınmıştır. Elde edilen veriler, herhangi bir müdahalede bulunmaksızın analiz edilmiş ve araştırmacılar kodlama işlemini bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. Kodlayıcılar arası uyum oranı, Miles ve Huberman'ın (2015) önerdiği formülle hesaplanmış ve 0,89 olarak bulunmuştur. Bu oran %70'in üzerinde olması nedeniyle (Tavşancıl ve Aslan, 2001) içerik analizinin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde raporlanmış ve analizlerde kullanılan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Şeffaflığı ve güvenilirliği artırmak adına elde edilen kod, kategori ve temaların doğruluğu, alan uzmanları ve nitel araştırma konusunda yetkin öğretim üyelerinin kontrolleriyle desteklenmiştir. Aynı zamanda Creswell'in (2019) dış denetçi veya akran değerlendirmesi yaklaşımına uygun olarak çalışmayı denetleyen uzmanlardan dönüt alınmış ve araştırma süreci bu şekilde güçlendirilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 05.12.2024
Belge sayı numarası= 531804

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 2.

Akademisyen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	Sıklık
YZ Okuryazarlığı	YZ Bilgi Düzeyi	YZ okuryazarlığı hakkında bilgi sahibi olunmaması	A1, A4, A10	3
		YZ okuryazarlığı hakkında bilgi sahibi olunması	A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9	7
	YZ Eğitimi Gereksinimi	YZ okuryazarlığı için eğitim gereksinimi	A1, A2, A3	3
Akademik Yaşamda YZ Kullanım Durumu	YZ ile Eğitsel ve Akademik İçerik Üretimi	Derse hazırlık ve sunumlarda YZ'nin kullanılması	A2, A4, A5, A8	4
		Ders kapsamında metin üretimi için YZ'nin kullanılması	A5, A7	2
		Ders kapsamında görsel üretimi için YZ'nin kullanılması	A5, A7, A8	3
		Literatür taraması için YZ'nin kullanılması	A6, A8	2
		YZ ile dinleme metni oluşturulması	A8	1
	YZ Kullanımına İlişkin Sınırlılık	Geleneksel yöntemlerin YZ'ye baskın gelmesi	A4	1
		YZ'yi araştırmalarda kullanmaya ilişkin arayış içinde olunması	A3	1

Türkçe Eğitiminde Yapay Zekâ Kullanımı: Türkçe Eğitimcileri Yapay Zekâ Hakkında Ne Düşünüyor?

		YZ'nin araştırmalar kapsamında kullanılmaması	A9	1
		YZ'nin dil eğitimi alanını ciddi düzeyde etkilemesi	A1, A3, A4	3
		YZ'nin geleneksel yöntemlerle birlikte devam etmesi	A9	1
		YZ'nin bireysel öğrenme deneyimleri sunması bakımından etkili olması	A4	1
		YZ'nin dil eğitimine ilişkin içerik üretmesi bakımından faydalı olması	A4	1
		YZ'nin iş yükünü azaltarak yarar sağlaması	A5	1
		YZ'nin akademik ürünlerin nitelik ve niceliğine katkı sağlaması	A6	1
		YZ'nin akademik yazmaya geri bildirim sağlaması	A7	1
		YZ'nin literatür taramayı desteklemesi	A7	1
		YZ'nin etik hassasiyetlere yönelik tehlike oluşturması	A3, A5, A6	3
		YZ'nin dil eğitiminde geçici etkisinin bulunması	A2	1
		YZ ile bilgi güvenilirliğinin zayıflaması	A7	1
		YZ'nin kolaycılığa kaçmayı teşvik etmesi	A7, A8	2
		Ders kitaplarının YZ destekli dijitalleşmesi	A1, A9	2
		Teknoloji okuryazarı öğrencilere YZ'nin işlevsel katkısı	A5	1
		YZ'nin öğretmenlere içerik üretimi bakımından katkı sağlaması	A6	1
		YZ'deki asistan özelliğinin fırsatlar sunması	A8	1
		YZ'nin Türkçe eğitimine katkı sağlayacağını düşünülmemesi	A2	1
		Öğretmenlerin ilgisizliğinden kaynaklı YZ etkisinin görülmemesi	A3	1
		YZ'nin isteksiz öğretmenleri daha da tembelleştirmesi	A6	1
		Söz varlığı alanında YZ'den yararlanılabilmesi	A1, A3	2
		Metin üretiminde YZ'den yararlanılabilmesi	A2	1
		Dil bilgisi alanında YZ'den yararlanılabilmesi	A4	1
		Yazma becerisinde YZ'den yararlanılabilmesi	A1, A2, A4, A5, A8, A9, A10	7
		Konuşma becerisinde YZ'den yararlanılabilmesi	A2, A4, A5, A8, A9, A10	6
		Dinleme becerisinde YZ'den yararlanılabilmesi	A3, A8, A9, A10	4
		Okuma becerisinde YZ'den yararlanılabilmesi	A3, A4, A5, A9, A10	5
		YZ'nin Türkçe derslerini ilgi çekici hâle getirmesi	A4	1
		YZ'nin beceri odaklı eğitsel oyunlara imkân vermesi	A4	1
		YZ'nin becerilere ilişkin geri bildirim vermesi	A4, A5, A8, A10	4
		YZ'nin öğrenme asistanı olarak yarar sağlaması	A8	1
YZ'nin Dil Eğitimi Alanına Akademik Etkisi	Olumlu Etkiler			
	Olumsuz Etkiler			
YZ'nin Ortaokul Türkçe Derslerine Katkısı	YZ'nin Türkçe Eğitimine Katkıları			
	Türkçe Eğitiminde YZ'ye İlişkin Şüpheler			
YZ'nin Ana Dili Olarak Türkçe Eğitimine Konu ve Beceri Odaklı Katkıları	Dil Becerilerine Katkıları			
	Eğitsel Yenilik ve Destekler			

Türkçe eğitimi akademisyenlerinin görüşlerinden hareketle “YZ okuryazarlığı, akademik yaşamda YZ kullanım durumu, YZ'nin dil eğitiminde akademik etkisi, YZ'nin ortaokul Türkçe derslerine katkısı ile YZ'nin ana dili olarak Türkçe eğitimine konu ve beceri odaklı katkıları” temalarına ulaşıldığı Tablo 1’de görülmektedir. Katılımcılar arasında YZ okuryazarlığı düzeyinde farklılıklar gözlemlenmiştir.

Katılımcıların büyük bir kısmı YZ okuryazarlığı hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade ederken (n=7), az sayıda katılımcı bu konuda bilgi eksikliği yaşadığını belirtmiştir (n=3). Bu durum, YZ okuryazarlığının Türkçe eğitimi akademisyenleri arasında yaygınlaşmaya başladığına işaret etmektedir. Ayrıca, YZ okuryazarlığı ve kullanımı konusunda bir eğitim gereksinimi olduğunu vurgulayan katılımcıların varlığı da dikkat çekicidir. Bu veriler, YZ okuryazarlığı eğitimlerinin özellikle bilgi eksikliği yaşayan katılımcılar için önemli bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

YZ'nin akademik yaşamda çeşitli alanlarda kullanımına dair veriler, YZ'nin hem ders içeriklerinin üretiminde hem de akademik araştırmalarda önemli bir araç olarak görüldüğünü göstermektedir. Örneğin ders hazırlığında ve sunum hazırlamada (n=4), metin ile görsel üretiminde (n=2, n=3) etkili bulunmuştur. Literatür taraması ve dinleme metni oluşturma gibi daha spesifik alanlarda da YZ'nin etkili bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte YZ'nin araştırma kullanımı sırasında geleneksel yöntemlerin baskın olması, araştırma süreçlerinde YZ'ye ilişkin yeterli bilgi ve araçların bulunmaması gibi zorluklar da dile getirilmiştir. Bu durum, akademik araştırmalarda YZ'nin etkin kullanımını artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Dil eğitimi bağlamında YZ'nin hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğu görülmüştür. YZ'nin bireysel öğrenme deneyimlerini desteklemesi, içerik üretiminde sağladığı katkılar ve iş yükünü azaltması gibi yönler olumlu etkiler arasında yer almaktadır. Ayrıca akademik ürünlerin nitelik ve niceliğine olan katkıları ve yazma süreçlerinde geri bildirim sağlaması katılımcılar tarafından değerli bulunmuştur ancak YZ'nin etik kaygılar oluşturmaması, kolaycılığı teşvik etmesi ve bilgi güvenilirliğini zayıflatma riski gibi olumsuz yönleri de vurgulanmıştır. Bu durum, YZ'nin dil eğitimine entegrasyonunda etik standartların göz önünde bulundurulması gerektiğine işaret etmektedir.

YZ'nin Türkçe eğitime yönelik katkıları incelendiğinde ders kitaplarının dijitalleşmesi ve teknoloji okuryazarlığı yüksek öğrenciler için işlevselliği gibi özellikler öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlere içerik üretiminde sağladığı destek ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırması, olumlu etkiler arasında sayılmıştır ancak öğretmenlerin ilgisizliği ve YZ'nin bazı durumlarda tembelliği teşvik etmesi gibi endişeler de dile getirilmiştir. Bu bulgular, YZ'nin Türkçe eğitimi bağlamında etkili bir araç olarak benimsenmesi için öğretmenlerin ilgisini ve motivasyonunu artırmaya yönelik çalışmaların önemini ortaya koymaktadır.

YZ'nin ana dili olarak Türkçe eğitime etkileri, özellikle dil becerilerinde belirgin bir şekilde görülmektedir. Yazma (n=7) ve konuşma (n=6) becerilerinde YZ'nin sunduğu destek, katılımcılar tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Ayrıca dinleme (n=4) ve okuma (n=5) gibi diğer dil becerilerinde de YZ'nin etkili bir araç olarak kullanılabileceği belirtilmiştir. Eğitsel yenilikler ve geri bildirim sağlama gibi işlevler de Türkçe eğitiminde YZ'nin önemini artırmaktadır. Bu veriler, YZ'nin beceri temelli dil eğitimi süreçlerine katkısını ve eğitimin bireyselleştirilmesine olanak tanıyan gücünü ortaya koymaktadır.

Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir:

Tablo 3.

Akademisyen Görüşlerine Örnekler

A1:	- Ders kitaplarının e-kitap şeklinde tabletlerle verilmesi, bunların da etkileşimli ve yapay zekâ destekli cihazlarla sunulması gerekmektedir. - Söz varlığı alanında ve becerilerle bağlantılı olan etkinliklerde yapay zekâdan fazlasıyla yararlanılabilir.
A2:	- Bir süre sonra detayları ve işlem süreçleri çözülecek, kullanılmaz hâle gelecektir. Şu anki heyecan tükenecektir. - Örnek metin üretme süreçleri yazma ve konuşma becerileri için kullanılabilir. - Bu konuda el yordamıyla yaptığım denemeler sonucu oluşan bir intiba olabilir. Eğitim almam gerektiğini düşünüyorum.
A3:	Yapay zekâ okuryazarlığı kavramını biliyorum. Yapay zekâdan dil öğretiminde yararlanabilmek adına amaçlarım doğrultusunda nasıl komutlar yazacağım hususunda gelişim kaydetmeye çalışıyorum.

Türkçe Eğitiminde Yapay Zekâ Kullanımı: Türkçe Öğreticileri Yapay Zekâ Hakkında Ne Düşünüyor?

	• Çok ciddi bir şekilde etkilemeye zaten başlamış durumda. Sanırım öğreticilerin görevlerinin büyük bir çoğunluğu yapay zekâ aracılığıyla yapılacak gibi görünüyor. • Şu an için ciddi bir etkisinin olduğunu zannetmiyorum. Öğretmenlerin bu konuyu Türkçe öğretimi açısından çok irdeleneceklerini ve kendilerini geliştireceklerini ciddi bir olasılık olarak göremiyorum maalesef.
A4:	• Bu bağlamda kendimi yetersiz olarak değerlendiriyorum. Çünkü yapay zekâ son yıllarda oldukça geniş bir uygulama alanına yayıldı ve bunların çoğundan habersiz olduğumu düşünüyorum. • Özellikle kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sunması ve dil öğrenme sürecini daha erişilebilir kılması bakımından oldukça gözde bir yere sahip olacak. • Ayrıca dil eğitimi alanında çalışan her kademedeki eğitimci için de içerik üretmeye yardımcı olması bakımından faydalı olabilir. • Öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendiren sistemler yazma eğitiminde kullanılabilir. Yine bu sistemler öğrencilerin dil bilgisi ve yazım, noktalama hataları konusunda düzeltme yapabilir. • Okuma eğitiminde de kullanılabilir. Metne yönelik çeşitli düzeylerde sorular sorabilir ve öğrenciyi değerlendirebilir ya da yönlendirebilir.
A5:	• Derslerim için yapay zekâ temelli veya destekli metin, sunum ve görüntü oluşturma programlarından yararlanıyorum. • Teknoloji okuryazarlığı yüksek öğrencilerin yapay zekâ uygulamalarını daha etkin ve işlevsel kullanabileceğini düşünüyorum. Bu öğrenciler Türkçe dersleri için yapay zekâ uygulamalarını üretken kullanabilir ancak aynı şeyi düşük akademik benliğe sahip öğrenciler için söyleyemiyorum. • Kendi istedikleri konularda sözlü veya yazılı içerik ürettirerek onları dinler veya okurlar. • Bence akademik dünyanın geleceğini iş yükü anlamında azaltırken orijinal metin üretme ve etik konulara dikkat etme konusunda sorunlara boğacaktır.
A6:	• Zaman zaman literatür taraması yaparken ulaşabileceğim kaynakların bir listesini yapay zekâdan isteyebiliyorum. • Bununla birlikte elde edilen bilginin güvenilirliğinin her geçen gün zayıflayacağını düşünüyorum. • Diğer yandan alanda isteksiz bir biçimde çalışan öğretmenleri daha da tembelleştirebilir. • Diğer yandan bilimsel etiğin içinde bulunduğu durumu daha da çıkmaza düşürecektir.
A7:	• Şu ana kadar yapay zekâyı farklı dil seviyelerinde ve farklı bağlamlarda seviyeye uygun metin ve soru üretmek için kullandım. Ayrıca metne uygun görsel oluşturma çalışmaları da yaptım. • Türkçe dil girdisinin artmasıyla beraber yapay zekâ destekli konuşma sohbet robotlarının artacağını ve yazmada da etkili geri bildirimin alınabileceğini düşünüyorum.
A8:	• İkinci olarak ders sunumu hazırlama noktasında kullanıyorum. Yapay zekâ ile sunum hazırlama araçları birkaç cümleyle yapılan tariflere göre harika sunumlar geliştirebiliyor. Sunumların biçimsel özellikleriyle vakit kaybetmeden içeriğine yoğunlaşabiliyorum. • Bir diğer kullanım alanım ise Türkçe seslendirme noktasında. Özellikle dinleme metni oluşturmak öğretmenler için çok zordur. Birtakım teknik yeterlikler, stüdyo, seslendirme sanatçısı gibi birçok gereksinim ister. Yapay zekâ sayesinde artık seslendirilmesini istediğimiz metni anında Türkçe seslendirmeye dönüştürebiliyoruz. • Türkçe eğitimi anlamında öğrenciler açısından Türkçe dersinin kapsamı düşünüldüğünde yapay zekânın en çok üretici dil becerilerinin geliştirilmesi noktasında katkı sağlayacağını düşünüyorum. Geliştirilmesi son derece zor olan yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yapay zekâdan faydalanabiliriz. • Henüz bu konuda daha yolun başında olsak da yapay zekânın öğreticilere en önemli yardımı asistan özelliği olacaktır. Öğretmenin ders sırasında sürekli başvurduğu ve yardımını aldığı bir yapay zekâ ders süreçlerinde büyük kolaylık sağlayacaktır.
A9:	• Yazma becerisinde yaratıcı yazma uygulamalarından kitapların tasarımında yapay zekâdan faydalanmaya kadar çok çeşitli çalışmalar yapılabilir.
A10:	

- Yazma eğitiminde, yazma konusuyla ilgili veri toplamada, yazılan metinleri kontrol etmede, geri bildirimde bulunma açısından yapay zekâdan yararlanılabilir.
- Metni derinlemesine okuma ve anlamada yine yapay zekâdan yararlanılabilir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4.

Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	Sıklık
YZ'yle ilgilenme durumları	Günlük yaşamda kullanım	Günlük yaşamda YZ kullanılması	Ö1, Ö3, Ö4	3
	Takip etme	YZ gelişmelerinin izlenilmesi	Ö1, Ö3, Ö2	3
	Takip etmeme	YZ gelişmelerinin izlenilmemesi	Ö7	1
Türkçe dersinde YZ kullanımı	Eğitim materyalleri oluşturma	YZ'nin sunu ve ders planı hazırlamayı desteklemesi	Ö2, Ö4	2
	Metin oluşturma	YZ'nin metin oluşturmaya desteklemesi	Ö1, Ö3, Ö2	3
Dil becerileri bağlamında YZ kullanımı	Konuşma becerileri geliştirme	YZ'nin tartışma ve diyalog oluşturmaya desteklemesi	Ö4, Ö6	2
	Görselleştirme	YZ'nin metinleri görselleştirmesi	Ö3, Ö6	2
	Yazma becerisini destekleme	YZ'nin yazma becerisi geliştirilmesi	Ö4, Ö3	2
YZ'nin öğrencilere etkisi	Akademik başarı ve ödevler	YZ'nin tembelliğe yol açması	Ö3, Ö6, Ö5	3
	Doğru kullanımın önemi	YZ'nin doğru ve bilinçli kullanılması	Ö2, Ö5	2
	Öğrenme sürecine katkı	YZ'nin öğrenci gelişimine katkı sağlaması	Ö3, Ö6	2
YZ'nin öğretmenlerin iş yüküne etkisi	İş yükünü azaltma	YZ'nin zaman tasarrufu sağlaması	Ö2, Ö6	2
	Fikir çeşitliliği	YZ'nin yeni fikirlerin oluşturulmasına katkı sağlaması	Ö5, Ö6	2

Yukarıdaki tabloda Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle “YZ ile ilgilenme durumları, Türkçe dersinde YZ kullanımı, Dil becerileri bağlamında YZ kullanımı, YZ'nin öğrencilere etkisi ve YZ'nin iş yüküne etkisi” gibi temalar yer almaktadır. Bazı katılımcılar YZ'yi günlük yaşamda kullanmakla birlikte (n=3), bazıları YZ gelişmelerini takip etmektedir (n=3). Öte yandan bir katılımcı YZ'nin yaşamında herhangi bir yere sahip olmadığını ve bu konuda herhangi bir ilgi göstermediğini dile getirmiştir. Bu bulgu, YZ'nin günlük yaşamdaki yerinin kişisel tercihlere ve farkındalığa bağlı olarak farklılaşabileceğini göstermektedir.

Türkçe eğitimi bağlamında YZ'nin ders materyali üretimi ve içerik geliştirme süreçlerine olan katkıları dikkat çekicidir. Katılımcılar, YZ destekli araçların sunu ve ders planı hazırlama (n=2) ile metin oluşturma (n=3) süreçlerini desteklediğini ifade etmişlerdir. Örneğin, katılımcılar Curipod ve Eduaide.AI gibi araçları etkin bir şekilde kullandıklarını belirtmiş, bu teknolojilerin özellikle eğitim materyali üretiminde sağladığı kolaylıkları vurgulamışlardır. Bu veriler, YZ'nin öğretmenlerin hazırlık süreçlerinde zaman kazandıran ve yaratıcı içerik üretimini kolaylaştıran bir araç olarak benimsenmekte olduğunu göstermektedir.

Dil becerilerinin geliştirilmesi açısından YZ'nin katkıları farklı alanlarda öne çıkmıştır. Katılımcılar, konuşma becerileri için tartışma ve diyalog ortamları oluşturma (n=2), şiirlerin ve soyut kavramların görselleştirilmesi (n=2) ve yazma becerisi kazanımlarına destek sağlama (n=2) gibi uygulamaların faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle, YZ'nin soyut düşünce süreçlerini destekleyen görseller üretme kapasitesi ve yazılı içerik geliştirme süreçlerine olan katkısı, dil becerilerinin bireyselleştirilmiş öğrenme yoluyla güçlendirilmesi açısından önemlidir.

YZ'nin öğrenciler üzerindeki etkileri hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle değerlendirilmiştir. Olumsuz etkiler arasında, YZ'nin kolaycılığı teşvik ederek tembelliğe yol açabileceği ifade edilmiştir (n=3). Bunun yanı sıra, YZ'nin bilinçli ve doğru bir şekilde kullanılması gerektiği vurgulanmış, bazı öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlayacak biçimde YZ'den faydalandığı belirtilmiştir (n=2). Bu durum, YZ'nin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan katkısının kullanım biçimi ve farkındalık düzeyiyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

YZ, öğretmenlerin iş yükünü azaltarak zaman tasarrufu sağlamaktadır. Ayrıca yeni fikirlerin oluşturulmasına katkı sunarak fikir çeşitliliğini desteklemektedir. Bu özellikler öğretim süreçlerinde yenilikçi çözümler geliştirilmesine olanak tanımaktadır.

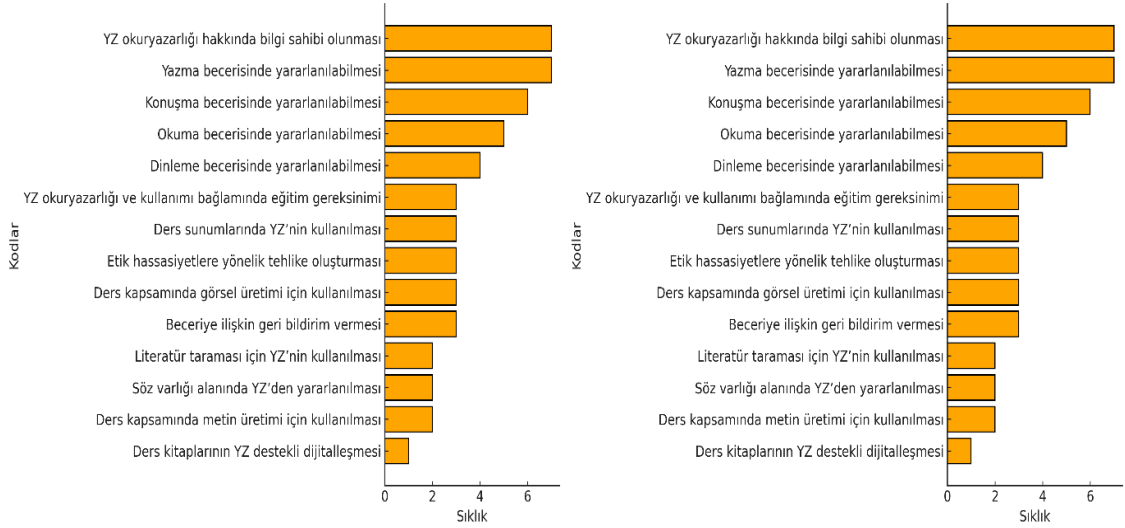
Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir:

Tablo 5.

Öğretmen Görüşlerine Örnekler

A1:
• Akıllı telefonum yapay zekâdan yararlanıyor.
A2:
• Yapay zekânın geleceği nasıl şekillendireceğini takip ediyorum.
• Eduaide.AI ders planı hazırlama amacıyla kullanıyorum.
• Yapay zekâ yardımıyla yazılı sınavlar için metin oluşturuyorum.
• Sunum hazırlama gibi işlerimizi hızlandırıyor.
A3:
• Masal içeriklerini ve kahramanlarını çocuğumla belirlediğim metinlerde kullanıyorum.
• Yapay zekâ ile ilgili gelişmeleri yakından takip ediyorum.
• Okuttuğum bir kitaptan etkileyici sahneleri yapay zekâ aracılığıyla resimlendirdik.
• Şiirlerin yapay zekâ ile görselleştirilmesi çok faydalı oluyor.
• Bazen de işin kolayı olarak görülüp tembelliğe yol açabiliyor.
• Metin oluşturma yazma kazanımına katkı sunabilir.
• Öğrenciler araştırma projelerinde yapay zekâdan faydalıyor.
A4:
• Bazen Curipod kullanıyorum.
• Konuşma becerileri açısından tartışma konuları oluşturmak için kullanılabilir.
• Yapay zekâ yazma becerisi kapsamında gelişime destek olabilir.
A5:
• Öğrencinin yapay zekâyı bilinçli kullanması önemlidir.
• Kolaya kaçma adına kullanılan durumlar var.
• Fikirlerimi çeşitlendirmem noktasında yardımcı oluyor.
A6:
• Dil becerisini geliştirecek ürünlere kolay ulaşmayı sağlıyor.
• Soyut ve mecaz durumlarla ilgili görseller oluşturup sunumlarda kullanıyorum.
• Düşünce tembelliğine neden olabilir.
• Yeni fikir ya da tasarım bulmak konusunda olumlu bir etki yaratıyor.
• Okul çalışmaları için yapacağımız birçok hazırlığı kısaltabilecek yöntemler var.
• Farklı yaklaşımlar ve yöntemler geliştirmek için faydalı.
A7:
• Yapay zekânın yaşamımda bir yeri yok. Hiçbir alanda kullanmıyorum.

Aşağıdaki grafikte her iki katılımcı grubunun görüşlerinden hareketle ortaya çıkan kodlar görselleştirilmiştir:



Şekil 2. Akademisyen ve Öğretmen Görüşlerine Göre En Çok Ulaşılan Kodlar

Şekil 2, Türkçe eğitimi alanında YZ'nin kullanımına ilişkin akademisyenler ve öğretmenlerin farklı perspektiflere sahip olduğunu göstermektedir. Her iki grup da YZ'nin dil becerilerini geliştirmede önemli bir potansiyel taşıdığı konusunda hemfikir olsa da YZ'nin eğitim süreçlerindeki rolü ve kullanım alanlarını değerlendirme biçimleri farklılık göstermektedir. Akademisyenler, YZ'nin eğitim sistemindeki genel rolü, etik sorunlar ve pedagojik etkileri gibi daha geniş kapsamlı konulara odaklanırken öğretmenler, YZ'yi daha çok günlük sınıf uygulamalarında, öğrencilere geri bildirim verme ve ders materyallerini zenginleştirme gibi pratik amaçlarla kullanmaya yönelik bir ilgi göstermektedir. Bu durum YZ'nin Türkçe eğitimine daha kapsamlı ve etkili bir şekilde entegre edilebilmesi için üniversitelerde çalışan akademisyenler ile sınıf ortamında doğrudan öğrenci etkileşimi içinde olan Türkçe öğretmenlerinin iş birliğinin önemini vurgulamaktadır.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 6.

Katılımcıların YZ'ye İlişkin Metaforları

Tema	Metafor	Açıklama
Fırsatlar ve Güçlü Yanlar	Dal (A1)	Hayata tutunma aracı
	Liman (A1)	Güven veren bir araç
	Gelecek (A9)	Zamanla daha etkili olacağı aşikâr bir kavram
	Güneş (A6)	Dozunda kullanımı kişisel gelişim için olumlu bir araç
	Yeni keşfedilen gezegen (A3)	Gizem ve potansiyel içeren bir kavram
	Sihirli değnek (A8)	İşleri hızlandıran ancak uzmanlık gerektiren bir araç
	Yeni dünya (Ö6)	Keşfedilmeyi bekleyen fırsatlarla dolu
	Usta tiyatrocusu (Ö4)	İnsan zekâsını taklit edebilen yetenekli bir varlık
Kontrollü Kullanım	Ateş (A4)	Dengeli kullanıldığında faydalı, aşırı kullanımda zararlı
	Pazar yeri (Ö7)	Karmaşık ve kafa karıştırıcı özelliklere sahip
	Okyanus (Ö2)	Büyük fırsatlar ve tehlikeler barındıran bir alan
İşlevsellik ve Kullanıcı Odaklılık	Silah (Ö5)	Yanlış ellerde tehlikeli olabilen bir araç
	Kütüphane (A7)	Herkesin kendi ihtiyacına göre bilgi alabileceği bir kaynak
	Uçak (Ö1)	Hedeflere daha hızlı ulaşmayı sağlayan bir araç
Zaman ve Geçicilik	Oyuncak (A2)	İlk etapta heyecan veren ancak zamanla etkisi azalan bir araç
Ruhsuz Bir Araç	Makine (A10)	Ruhsuz bir makine
	Cıva (Ö3)	Kontrol edilmesi zor, sürekli değişken bir yapı

Türkçe eğitimi akademisyenleri ve öğretmenleri, YZ'yi hem umut hem de risk barındıran bir olgu olarak ele almaktadır. Akademisyenler, YZ'yi hayata tutunmayı sağlayan bir “dal” ya da güven veren bir “liman” olarak görmekte ve YZ'nin gelecekte eğitime büyük katkılar sunacağını savunmaktadır. Onlara göre YZ, bilgiye erişimi kolaylaştıran bir “kütüphane” ya da keşfedilmeyi bekleyen bir “gezegen” gibi değerlendirilmektedir. Öğretmenler ise daha ihtiyatlı bir yaklaşım benimsemekte, YZ'yi fırsatlarla dolu bir “yeni dünya” veya insan zekâsını taklit edebilen bir “usta tiyatrocı” olarak nitelendirmekte ancak karmaşıklığı nedeniyle bir “pazar yeri” ya da yanlış ellerde tehlikeli bir “silah” olarak görmektedir. Akademisyenler, YZ'nin kontrollü ve dengeli kullanımına dikkat çekmekte, öğretmenler ise etik ve sorumlu kullanımın gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Her iki grup da YZ'nin potansiyelini kabul etmekte ancak bu teknolojinin bilinçli bir şekilde ele alınmasının şart olduğunu ifade etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, Türkçe eğitiminde YZ uygulamalarına ilişkin Türkçe eğitimcilerinin (akademisyen ve öğretmenler) görüşlerine odaklanmıştır. Araştırma, YZ'nin Türkçe eğitimi bağlamındaki etkisini ve sınırlılıklarını ortaya koymak için içerik analizi tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular hem ulusal hem de uluslararası literatürle ilişkilendirilerek YZ'nin Türkçe eğitimi üzerindeki etkisine dair katkılar sağlamaktadır. Aşağıdaki bölümlerde, araştırmanın bulguları ışığında YZ uygulamalarının Türkçe eğitimi bağlamında değerlendirilmesi yapılarak tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın bulguları, Türkçe eğitiminde YZ kullanımının hem fırsatlar hem de zorluklarla dolu karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre YZ okuryazarlığı Türkçe eğitimi akademisyenleri arasında yaygınlaşmaya başlamış olsa da bilgi eksikliği yaşayan bir kesimin varlığı, YZ'nin etkin kullanımını artırmak için sistematik bir eğitim ihtiyacına işaret etmektedir. Bu durum Banaz ve Demirel'in (2024) çalışmasında da belirtildiği üzere YZ okuryazarlık düzeylerinin kullanıcıların cinsiyet, sınıf düzeyi ve internet kullanım alışkanlıkları gibi değişkenlere göre farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

YZ'nin akademik içerik üretimi, ders materyali hazırlığı ve araştırma süreçlerinde sağladığı katkılar önemli fırsatlar sunarken geleneksel yöntemlerin hâkimiyetinin devam etmesi ve YZ'nin yeterince etkin kullanılamaması gibi zorluklar gözlemlenmiştir. Özellikle ders sunumlarında ve literatür taramasında YZ'nin katkıları vurgulanmıştır. Bununla birlikte Banaz ve Demirel'in (2024) işaret ettiği gibi YZ'nin eğitim süreçlerine entegrasyonu sırasında etik standartların dikkate alınması gerekmektedir. Etik kaygılar, kolaycılığı teşvik etme ve bilgi güvenliği konuları YZ'nin yalnızca bir araç olarak değil aynı zamanda eleştirel bir değerlendirme süreciyle kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda araştırmanın etikle ilgili bulguları literatürle uyum göstermektedir.

Dil becerileri bağlamında YZ'nin yazma ve konuşma becerilerine sağladığı destek bireysel öğrenme deneyimlerini çeşitlendirmektedir. Nitekim uluslararası literatürde bu becerilere ilişkin YZ entegrasyonunu gösteren yayınlar oldukça fazladır (Al Kaisy vd., 2019; Divekar vd., 2021; Guo vd., 2023; Jiang, 2024; Rashid vd., 2024) ancak aynı uluslararası literatür okuma becerisinin YZ ile kesişimine yönelik nicelik bakımından diğer becerilere göre az sayıda yayına sahiptir (Huang vd. 2021; Liang vd., 2023; Jeon vd., 2024). Bu çalışmada katılımcılar, dinleme ve okuma becerilerinin diğer dil becerilerine kıyasla daha az YZ destekli öğretimle ele alındığını ifade etmiştir.

Araştırmanın birinci alt bulguları YZ'nin Türkçe eğitiminde bir yenilik kaynağı olarak önemli bir etki gücüne sahip olduğunu ancak bu potansiyelin etkin bir şekilde kullanılması için kullanıcı eğitiminin ve farkındalık çalışmalarının artırılması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayanan ikinci alt bulguları YZ teknolojilerinin Türkçe eğitiminde çok yönlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. YZ'nin günlük yaşamda kullanımına ilişkin farklılıklar, bireysel farkındalık ve tercihlere dayanmaktadır. Bu durum Banaz ve Demirel'in (2024) çalışmasında ortaya konan YZ okuryazarlık düzeylerinin bireylerin kişisel deneyimleri ve bilgi düzeyleri ile doğrudan ilişkili olduğu yaklaşımını desteklemektedir. Özellikle bazı bireylerin YZ'nin potansiyel faydalarına ilgisiz kalması, bu alanda daha geniş farkındalık çalışmalarına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Eğitim materyali üretimi ve içerik geliştirme süreçlerinde YZ'nin sağladığı kolaylıklar dikkat çekicidir. Araştırma, çeşitli YZ araçlarının ders planı ve metin oluşturma süreçlerinde zaman kazandırarak öğretmenlerin iş yükünü azalttığını ve yaratıcı süreçlere odaklanmalarını sağladığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular Akkaya ve Çıvğın'ın (2021) YZ'nin Türkçe eğitimi bağlamında öğretim süreçlerini destekleyen temel bir teknoloji olduğunu vurgulayan görüşleriyle örtüşmektedir. YZ destekli araçların etkili kullanımı, öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik bir araç olarak daha bilinçli şekilde benimsemelerini gerektirmektedir.

Dil becerilerinin geliştirilmesi bağlamında, YZ'nin bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerine katkısı önemlidir. Özellikle konuşma ve yazma becerilerinde YZ'nin sağladığı destek, bu teknolojilerin eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenme imkânları sunabileceğini göstermektedir ancak öğrencilerin bu teknolojileri bilinçli bir şekilde kullanmaları gerektiği yönündeki bulgular, etik standartların ve farkındalık eğitiminin önemini literatürle uyumlu bir biçimde (İçöz ve İçöz, 2024; Maral, 2024) ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre YZ'nin eğitim süreçlerindeki iş yükünü azaltma potansiyeli öne çıkmaktadır. Özellikle sunum hazırlama ve fikir çeşitliliği sağlama konularında sağladığı destek, YZ'nin hem öğretmenlerin zaman yönetimine hem de yenilikçi eğitim yöntemlerinin geliştirilmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Yolcu (2024), Holmes ve arkadaşlarının (2023) çalışmalarına atıfta bulunarak YZ'nin öğretmenlere yaratıcı ders planları hazırlama ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde destek olma potansiyelinin öğretmenlerin iş yükünü hafifletmede önemli bir katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda YZ'nin eğitim süreçlerine entegrasyonu, teknolojinin yaratıcı ve yenilikçi kullanımını teşvik eden bir yaklaşımı gerektirmektedir (Gümüş ve Kocabıyık, 2023). Araştırma, YZ'nin Türkçe eğitiminde pedagojik süreçlerin iyileştirilmesinde stratejik bir araç olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

YZ ile ilgili metafor analizi bulguları, eğitim bağlamında bu teknolojinin fırsat ve risk unsurlarını nasıl bir arada barındırdığını göstermektedir. Türkçe öğretimi açısından YZ'nin bireysel öğrenmeyi destekleyici araçlardan biri olarak “güneş” ve “yeni dünya” metaforlarıyla tanımlanması, özellikle dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir potansiyel sunduğunu işaret etmektedir. Akkaya ve Çıvğın (2021), bu metaforları destekler biçimde YZ'nin dört temel dil becerisinin kullanımına doğrudan katkı sağladığını ileri sürmüştür. Bununla birlikte “ateş” ve “silah” metaforları, bu teknolojinin bilinçsiz kullanımı durumunda pedagojik süreçlerde kontrol edilemez riskler doğurabileceğini göstermektedir. Bu metaforu destekler biçimde Sarıkaya ve Kavan (2024) YZ kullanıcısı öğrenciler başta olmak üzere bütün paydaşlara YZ'ye ilişkin etik ve YZ'yi verimli kullanma konularıyla ilgili destek verilmesini önermektedir. Benzer biçimde Gün ve Durmuş Öz de (2024) hem öğretmen adayları hem de aktif görev yapan öğretmenlerin bilinçlenmeleri için çeşitli seminerlere gereksinim olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda YZ'nin Türkçe eğitimi gibi dil öğretimi alanlarında pedagojik tasarım ve etik çerçevede dikkatlice entegre edilmesi eğitim kalitesini artıracak ve riskleri en aza indirecektir.

YZ'nin dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileri hem akademisyenlerin hem de öğretmenlerin görüşlerinde açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Yazma ve konuşma becerilerinde YZ'nin sunduğu destek, katılımcılar tarafından sıkça vurgulanırken dinleme ve okuma becerilerinde de YZ'nin potansiyeli dikkat çekmektedir. Bu bulgular literatürde konuşma becerisinde YZ'nin daha yaygın kullanıldığına dair yapılan tespitlerle uyumlu görünmektedir (Al Kaisi vd., 2019; Divekar vd., 2021). Özellikle öğretmen görüşlerinde, YZ'nin bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları yaratma, soyut kavramları görselleştirme ve yazma becerisine yönelik destek sağlama gibi işlevlerinin önem kazandığı görülmektedir. Bununla birlikte, YZ'nin kullanımına ilişkin tembellik ve kolaycılığı teşvik etme gibi olası olumsuz etkiler de tartışılmış, bu durumun YZ'nin doğru ve bilinçli kullanımına bağlı olarak değişebileceği belirtilmiştir. Akademisyen ve öğretmen görüşleri, YZ'nin dil becerileri bağlamında etkili bir araç olduğunu ancak pedagojik farkındalık ve yönlendirme ile daha verimli sonuçlar sağlayabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda özellikle yazma ve konuşma becerilerindeki etkileri üzerine yapılacak daha derinlemesine araştırmalar mevcut literatürdeki boşlukları doldurabilir.

Uluslararası literatürde YZ'nin dil öğretiminde özellikle ikinci veya yabancı dil bağlamında yaygın bir şekilde ele alındığı ancak ana dilde dil becerilerinin YZ ile entegrasyonu üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Huang vd., 2021; Liang vd., 2023; Jeon vd., 2024). Bu araştırma, Türkçe eğitimi bağlamında YZ kullanımıyla ilgili hem akademisyenlerin hem de

öğretmenlerin görüşlerini inceleyerek ana dil öğretimine yönelik önemli bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bulgular, YZ'nin yazma, konuşma, dinleme ve okuma gibi temel dil becerilerinde bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerini desteklediğini ve öğretim materyallerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmen ve akademisyenlerin görüşlerine odaklanması, Türkçe eğitimi bağlamında YZ uygulamalarının daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

Araştırmanın tartışma ve sonuç bölümlerinden yola çıkarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Türkçe eğitimcilerinin YZ araçlarını pedagojik süreçlerde bilinçli ve etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlamak için kapsamlı hizmet içi eğitim programları hazırlanmalıdır.
- YZ'nin etik kullanımını teşvik etmek amacıyla öğretmenlere rehberlik edecek materyaller hazırlanmalı ve seminerler düzenlenmelidir.
- Dil becerileri bağlamında YZ araçlarının etkili kullanımını artırmak için daha fazla akademik araştırma yapılmalıdır. Bu doğrultuda YZ'nin Türkçe eğitimindeki etkilerini anlamak ve pedagojik uygulamalarını genişletmek amacıyla farklı yaş grupları üzerinde uzun vadeli deneysel çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir.
- Son olarak öğrenciler için farkındalık programları düzenlenerek YZ araçlarının etik kullanımının desteklenmesi gerekmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 05.12.2024

Belge sayı numarası= 531804

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya her iki yazar da eşit (%50) oranda katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akkaya, N. ve Çivgin, H. (2021). Türkçe eğitiminde yapay zekâ. *The Journal of International Education Science*, 8(29), 308-322.
- Al-Kaisi, A., Arkhangelskaya, A. ve Rudenko-Morgun, O. (2019). Voice assistants as a training tool in a foreign language class. *INTED2019 Proceedings*, 1236-1246. 10.21125/inted.2019.0399
- Banaz, E. ve Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 1516-1529. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1461048>
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A. ve Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16-24. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
- Chen, L., Chen, P. ve Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Chen, M., Siu-Yung, M., Chai, C. S., Zheng, C. ve Park, M. Y. (2021). A pilot study of students' behavioral intention to use AI for language learning in higher education. *In 2021 International Symposium*

- on *Educational Technology (ISET)* (pp. 182-184). Tokai, Nagoya, Japan. <https://doi.org/10.1109/ISET52350.2021.00045>
- Chien, Y. C., Wu, T. T., Lai, C. H. ve Huang, Y. M. (2022). Investigation of the influence of artificial intelligence markup language-based LINE chatbot in contextual English learning. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.785752>
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (H. Özcan, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Divekar, R. R., Drozdal, J., Chabot, S., Zhou, Y., Su, H., Chen, Y., ... Braasch, J. (2021). Foreign language acquisition via artificial intelligence and extended reality: Design and evaluation. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2332-2360. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1879162>
- Gasaymeh, A.-M. M., Beirat, M. A. ve Abu Qbeita, A. A. (2024). University students' insights of generative artificial intelligence (AI) writing tools. *Education Sciences*, 14(10), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci14101062>
- Given, L. M. (2021). *100 soruda nitel araştırma* (A. Bakla ve İ. Çakır, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guo, K., Zhong, Y., Li, D. ve Chu, S. K. W. (2023). Effects of chatbot-assisted in-class debates on students' argumentation skills and task motivation. *Computers in Education*, 203, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104862>
- Gümüş, Y. E. ve Kocabıyık, Y. (2023). Yapay zekâ teknolojisi yaratıcı yazarlığa karşı: Dijital çağda yaratıcı yazarlığın dönüşümü. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 13(4), 1178-1191. <https://doi.org/10.7456/tojdac.1323219>
- Gün, M. ve Durmuş Öz, B. (2024). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: ChatGPT örneği. *International Journal of Language Academy*, 12(3), 98-119.
- Hu, B. (2021). English listening teaching model in flipped classroom based on artificial intelligence fusion control algorithm. *Mathematical Problems in Engineering*, 2021(1), 1-14. <https://doi.org/10.1155/2021/6005359>
- Huang, W., Hew, K. F. ve Fryer, L. K. (2021). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 1-21. <https://doi.org/10.1111/jcal.12610>
- İçöz, S. ve İçöz, E. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ uygulamalarına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(3), 987-1001.
- Jeon, J., Lee, S. ve Choe, H. (2023). Beyond ChatGPT: A conceptual framework and systematic review of speech-recognition chatbots for language learning. *Computers & Education*, 206, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104898>
- Jeon, J., Lee, S. ve Choi, S. (2024). A systematic review of research on speech-recognition chatbots for language learning: Implications for future directions in the era of large language models. *Interactive Learning Environments*, 32(8), 4613-4631. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2204343>
- Ji, H., Han, I. ve Ko, Y. (2023). A systematic review of conversational AI in language education: Focusing on the collaboration with human teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(1), 48-63. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2142873>
- Jiang, Y. (2024). Interaction and dialogue: Integration and application of artificial intelligence in blended mode writing feedback. *The Internet and Higher Education*, 64, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2024.100975>
- Katı, T. N. ve Can, U. (2024). Yapay zekâ ile üretilen metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik kullanılabilirliği: ChatGPT-3.5 örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 538-569. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1415303>
- Li, Z. P. ve Ironsi, C. S. (2024). The efficacy of generative artificial intelligence in developing science education preservice teachers' writing skills: An experimental approach. *Journal of Science Education and Technology*. 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10956-024-10148-2>
- Liang, J. C., Hwang, G. J., Chen, M. R. A. ve Darmawansah, D. (2023). Roles and research foci of artificial intelligence in language education: An integrated bibliographic analysis and systematic review

- approach. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4270-4296. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1958348>
- Mai, D. T. T., Da, C. V. ve Hanh, N. V. (2024). The use of ChatGPT in teaching and learning: A systematic review through SWOT analysis approach. *Frontiers in Education*, 9, 1-17. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1328769>
- Maral, T. (2024). Sosyal bilimlerin kesişim noktası: Yapay zekâ ve etik. *Ankara Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi (Yapay Zekâ ve Sosyal Bilimler Öğretimi Özel Sayısı)*, 17-33.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, F. ve Özel, N. (2021). Yapay zekâ ve kütüphaneler. *Bilgi Dünyası*, 22(2), 351-386. <https://doi.org/10.15612/BD.2021.648>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Perera, P. ve Lankathilaka, M. (2023). AI in higher education: A literature review of ChatGPT and guidelines for responsible implementation. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 7(6), 306-314. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2023.7623>
- Rahman, A., Raj, A., Tomy, P. ve Hameed, M. S. (2024). A comprehensive bibliometric and content analysis of artificial intelligence in language learning: Tracing between the years 2017 and 2023. *Artificial Intelligence Review*, 57(4), 1-27. <https://doi.org/10.1007/s10462-023-10643-9>
- Rashid, S., Malik, S., Abbas, F. ve Khan, J. A. (2024). Pakistani students' perceptions about knowledge, use, and impact of artificial intelligence on academic writing: A case study. *Journal of Computers in Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s40692-024-00338-7>
- Saldaña, J. (2022). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (A. Tüfekçi ve S. N. Şad, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sarikaya, B. ve Kavan, N. (2024). An investigation of Turkish teacher candidates' attitudes towards artificial intelligence [Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâyâ yönelik tutumlarının incelenmesi]. *Electronic Journal of Education Sciences [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi]*, 13(26), 191-203. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1550010>
- Tafazoli, D. ve Gómez-Parra, M. E. (2017). Robot-assisted language learning: Artificial intelligence in second language acquisition. *Current and Future Development in Artificial Intelligence*, 1, 370-396. <https://doi.org/10.2174/9781681085029117010015>
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Wagner, C. J. (2024). Differentiating children's reading materials with artificial intelligence: Exploring possibilities for personalized learning. *The Reading Teacher*, 78(3), 191-194. <https://doi.org/10.1002/trtr.2361>
- Wang, C., Zou, B., Du, Y. ve Wang, Z. (2024). The impact of different conversational generative AI chatbots on EFL learners: An analysis of willingness to communicate, foreign language speaking anxiety, and self-perceived communicative competence. *System*, 127, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103533>
- Xu, Y., Aubele, J., Vigil, V., Bustamante, A. S., Kim, Y. S. ve Warschauer, M. (2022). Dialogue with a conversational agent promotes children's story comprehension via enhancing engagement. *Child Development*, 93, 149-167. <https://doi.org/10.1111/cdev.13708>
- Yang, C. T. Y., Lai, S. L. ve Chen, H. H. J. (2022). The impact of intelligent personal assistants on learners' autonomous learning of second language listening and speaking. *Interactive Learning Environments*, 32(5), 2175-2195. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2141266>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, H. (2024). Yapay genel zekâ çağında öğretmen rolünün yeniden tanımlanması: Öngörüler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 155-167. <https://doi.org/10.51948/auad.1383166>

Extended Abstract

Introduction

The impact of digital technologies and artificial intelligence (AI) on education is increasingly explored. Especially in the field of language education, the possibilities offered by AI have started to transform teaching methods and learning processes. Turkish language education is also affected by this transformation, and the role of AI in this field is increasing. AI-based tools offer effective potential to improve students' language skills and reduce teachers' workload. In this context, this study examined the views of academicians and teachers in the field of Turkish language education on the use of AI. The potential benefits and limitations of the integration of artificial intelligence into Turkish education were explored, and the innovative features that AI may bring to educational processes were evaluated.

Method

This research was conducted among Turkish language academicians and teachers. A qualitative approach was adopted, and the content analysis method was used. The data collection process was carried out through a semi-structured interview form, and the data obtained from the participants were analyzed. This study where ten academicians and seven Turkish language teachers participated aimed to understand the participants' views on AI in depth. We also examined how teachers used AI in their daily lesson practices and how this technology affected teachers' workload.

Result and Discussion

The findings of the study revealed that AI could play both a beneficial and a limiting role in Turkish language education. The participants stated that AI contributed significantly to the development of writing and speaking skills in particular, and that students were able to develop their language skills more efficiently through a more personalized learning experience. AI tools contributed to the learning process by providing functions such as generating texts and providing feedback on writing skills. However, there were also warnings that the unconscious use of AI could lead to simplicity, and students might develop intellectual laziness. This situation reveals the importance of using AI consciously and ethically (İçöz & İçöz, 2024; Maral, 2024).

For teachers, AI provided great convenience, especially in the processes of preparing course materials and creating presentations. Thanks to AI-supported tools, teachers could prepare lessons more efficiently and provide individual feedback to students. However, some teachers reported problems such as lack of motivation and inability to use the technology effectively. While teachers preferred to use AI mostly for practical purposes in daily classroom practices such as preparing course materials and giving feedback to students, academicians focused on the broader role of AI in education, ethical issues, and pedagogical effects. This situation shows that academicians evaluated the potential of AI in Turkish education from a strategic perspective, while teachers focused on practical use.

In order for the integration of AI into Turkish education to be more efficient, awareness-raising training programs based on cooperation between teachers and academics are needed. The effective integration of AI tools into pedagogical processes can be achieved through necessary training and guidance support as well as guidance materials and seminars for teachers on the ethical use of AI to use this technology correctly. The contribution of AI in developing language skills has strong potential to offer personalized learning opportunities in speaking and writing skills.

In the international literature, it is seen that AI is widely addressed in language teaching, especially in the context of second or foreign languages, but studies on the integration of language skills with AI in the mother tongue are limited (Huang et al., 2021; Liang et al., 2023; Jeon et al., 2024). This study aims to make an important contribution to mother language teaching by examining the views of both academicians and teachers on the use of AI in the context of Turkish education. The findings revealed that AI supported individualized learning processes in basic language skills such as writing, speaking, listening, and reading, and could be used as an effective tool in the development of teaching materials. In addition, focusing on the views of teachers and academicians allowed for a more

comprehensive evaluation of AI applications in the context of Turkish language education. This study aimed to contribute to the literature on the integration of AI in teaching Turkish as a mother tongue.

As a result, this study revealed that AI could be used as a tool, but it should be integrated in a conscious and ethical way. It was concluded that AI contributed especially to the development of writing and speaking skills and played an effective role in reducing the workload of teachers. However, it is important that students use this technology consciously. The integration of AI into Turkish language education is a process that requires teachers to have more knowledge about educational technologies and to use these technologies effectively. In this context, it can be said that there is a need for training programs that will make the integration of AI into pedagogical processes more efficient through cooperation among teachers and academics.



Metin Türlerinin Öğretiminde Karşılaştırma Köprüsü Uygulamasının Etkisi*

*Şeyma Sultan GÜLEÇ***
*Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL****

Öz

Bu çalışmada düşünceyi geliştirme yollarından karşılaştırmadan faydalanarak planlanmış öğretim sürecinin metin türleri öğretimindeki etkisi incelenmiştir. Toplamda on metin türünün benzer ve farklı yönlerine dikkat çekilerek kavratılması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın gayesi planlanmış faaliyetler içeren karşılaştırma köprüsü uygulamasıyla metin türlerini öğretme etkinliğinin 7. sınıf öğrencilerinin metin türlerini ayırt etme becerilerine yönelik etkisini belirlemektir. Bilgilerin toplanması, analizi ve yorumlanması sürecinde nicel araştırma yöntemlerinden ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Kütahya ilinin Gediz ilçesinde bir devlet okulunda öğrenimine devam etmekte olan 7-D ve 7-A sınıfı deney ve kontrol gruplarında bulunan 48 7. sınıf öğrencisiyle birlikte uygulanmıştır. Araştırma grubuna ön test ve son test uygulanmıştır. Deney grubuna her hafta iki ders saati toplamda ise on bir haftada yirmi iki ders saati süresince metin türleri öğretiminde karşılaştırma köprüsü tekniği uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise metin türleri öğretiminde düz anlatım yapılmıştır. Araştırma sonucunda hem deney hem de kontrol gruplarının başarısında artış görülmekle birlikte karşılaştırma köprüsü uygulamasıyla metin türleri öğretimi yapılan deney grubu başarısındaki artış dikkat çekici boyutta görülmüştür ve anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Metin türleri, karşılaştırma, karşılaştırma köprüsü, metin türleri öğretimi, Türkçe öğretimi

The Effect of Comparison Bridge Application in Teaching Text Types

Abstract

In this study, the effect of the planned teaching process on teaching text types was examined by using comparisons of ways to develop thinking. It is aimed to understand ten text types in total by drawing attention to their similar and different aspects. The aim of this study is to determine the effect of teaching text types through the comparison bridge application, which includes planned activities, on 7th-grade students' ability to distinguish text types. In the process of collecting, analyzing and interpreting information, a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group, one of the quantitative research methods, was used. The study was conducted in the 2023-2024 school year with 48 7th-grade students in the experimental and control groups of 7-D and 7-A classes, who were continuing their education at a public school in Gediz district of Kütahya province. Pretest and posttest were administered to the study group. The comparison bridge technique was applied to the experimental group for two class hours each week, a total of twenty-two class hours in eleven weeks in teaching text types. The control group was given direct instruction while teaching text types. As a result of the study, although there

* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü "Metin Türlerinin Öğretiminde Karşılaştırma Köprüsü Uygulamasının Etkisi" (2024) adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Bilim Uzmanı, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kütahya, seymasultangulec15@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0008-3452-1222

*** Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kütahya, fulyatopcuoglu@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-3981-9841

was an increase in the success of both the experimental and control groups, the increase in the success of the experimental group, which was taught text types through the comparison bridge application, was seen to be remarkable and a significant difference was detected.

Key words: Text types, comparison, comparison bridge, teaching text types, teaching Turkish

Giriş

Gerek bireyin kendisini ifade etmesinde gerekse karşısındaki kişilerin beklentilerini anlamlandırmasında dil en önemli unsurdur. Dil, ses, işaret ve sözcük birimleri ile iletişim sağlayan sistemdir (Baykoç, 1986, s. 90). Korkmaz (2005, s. 2) dili bir araç kabul ederek bilgi ve duyguların bir zihinden başka bir zihne aktarılması olarak tanımlamaktadır. Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005, s. 526) ise dil bireylerin düşüncelerini, duyduklarını belirtmek amacıyla sözcüklerle yahut işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan diye tanımlanmıştır. Dil gelişiminde (Öztürk, 2005, s. 15) insanlar dille iletişim kurar, paylaşımda bulunur. Dil öğrenimi üzerine farklı görüşler bulunmaktadır. Psikolinguistik (üretme), davranışçı öğrenme ve bilişsel (etkileşimci) kuramlar vardır. Psikolinguistikçiler dil becerisinin doğuştan geldiğini kabul etmektedir (Gander ve Gardiner, 1998, s. 180). Davranışçı görüşte dil becerisi kazanılmasında çevrenin etkisine inanılmaktadır. Konuşma sesleri yüzü aşmamakta olup çoğu bölümüyle ortak kullanılmaktadır. Bu konuşma sesleri ise ünlüler ve ünsüzler diye ikiye ayrılır (Eker 2009, s. 226-227). Dilin kullanım alanları ise kullanmalık ve kurmaca metinler olmak üzere ikiye ayrılır (bkz. Erkul, 2004, s. 82; Cemiloğlu 2009, s. 116; Yılmaz 2010, s. 6). Kullanmalık metinlerde, gündelik yaşamda yaşanan olaylar değişikliğe uğramadan yazılır. Kurmaca (itibari) metinlerde ise sanatçıyla okuyucunun öznel kuralları vardır ve bu kurallar metnin kavranmasını etkiler (Erkul, 2004, s. 82).

Dilde kullanılan cümlelerin belli kurallar dâhilinde bir araya gelmesiyle anlamlı paragraflar anlamlı paragrafların bir araya gelmesiyle ise metinler oluşmaktadır. Türk Dil Kurumu 2011 sözlüğünde biçim, anlatım, noktalama özelliklerinin bir araya gelişiyle ortaya çıkan sözcüklerin bütününe yazı; bu yazının terim olarak karşılığına ise “metin” denilmektedir. Bilgilerin, duyguların ve düşüncelerin farklı biçim, anlatım ve noktalamalarla dâhil edildiği yapılara ‘metin’ denir (Güneş, 2013). Kökeni Arapçaya dayanan ‘metin’ sözcüğü, Osmanlıca sözlükte “Bir yazının unsurlarıyla (biçim ve noktalama) tüm olarak sözcüklerin topudur” (Devellioğlu, 2000, s. 633) diye ifade edilmiştir. Metin terimi *texere*, *textus*, *textum* ifadelerine dayanmaktadır ve “dokumak, örmek; dokuma, örgü” anlamlarında kullanılmaktadır, *textus* kelimesi ise “metnin inşa ediliş şekli” anlamına gelip günümüzde üslup manasında kullanılmaktadır (Yılmaz, 2010, s. 1). Edebiyat türleri sabit, değişmez yazı kalıpları değildir. Zamanla toplumlarda yeni ihtiyaçlar doğmakta bu ihtiyaçlarla değişiklikler ortaya çıkmakta ve yeni türler ortaya çıkmaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2002, s. 64). Metin türleri tasnifi üzerine birçok farklı görüş vardır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programından metinler bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir başlıklarında incelenmektedir. Bilgilendirici metinler başlığında anı, biyografi, otobiyografi, blog, dilekçe, efemera, broşür, e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuz, gezi yazısı, makale, deneme, söyleşi, fıkra, mektup, atasözleri, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto ve sosyal medya mesajları yer almaktadır. Hikâye edici metinler başlığında çizgi roman, fabl, öykü, karikatür, masal, efsane, destan, mizahi fıkra, roman ve tiyatro bulunmaktadır. Şiir başlığında ise mâni, ninni, türkü, şarkı, şiir, tekerleme, sayıma ve bilmece türleri bulunmaktadır.

2006 senesinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla ilköğretim programları güncellenmiş ve bu güncellemelerle ilköğretim programlarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kullanılmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi merkeze alan, bol etkinlik sunan, dersler arası çok yönlü bağlantıları ciddiye alan ve öğrencilere sınıf içi - dışı öğrenme yaşantıları sunan bütünleştirici bir öğrenme yaklaşımıdır (MEB, 2006). Yapılandırmacı yaklaşımla yenilikçi ve üst bilişsel becerilerin öğretim sürecinde kullanılması bir gereklilik olmuştur.

Her bir metin vermek istediği mesajla farklı bir kimliğe bürünür. Sistem ve uyumun bulunmadığı yani bildirişim özelliği (iletişim işlevi) barındırmayan sözcükler topluluğu metin değildir (Günay, 2007). Metinlerde aktarılan yaşantı ve bilgileri özümseyebilmek için ilk olarak metinlerin türü hakkında bilgiye sahip olmak gerekmektedir (Özdemir, 2013).

Metinlerdeki düşüncelerin geliştirilmesiyle metindeki bilgiler ve yaşantılar okuyucunun rahatlıkla anlayabileceği bir hale gelir (Özdemir, 1992, s. 84). Bir metinde savunulan düşüncenin inanılabilirliğini sağlamak ve düşüncüyü sağlam temellere yaslayabilmek gayesiyle yazar tanımlama, örnekleme, karşılaştırma, tanık gösterme/alıntı yapma, sayısal verilerden yararlanma, benzetme gibi düşüncüyü geliştirme yollarına başvurulabilir (Ardanacı, 2001; Bilgin, 2002; Kıbrıs, 2010; Özdemir, 1992; Özdemir ve Binyazar, 1975).

İki kavram yahut iki şey arasındaki benzer ve karşıt yönlerin kıyaslanması karşılaştırmadır. Karşılaştırma ile okuyucuya aktarılan düşünce somutlaştırılır. Yazar karşılaştırmayla metnini daha anlaşılır ve ikna edici kılar (Coşkun ve Tiryaki, 2013, s. 104). Bu somutlaştırmada amaç kavramın başka kavramlardan farklı yönlerini göstermek, böylece onun ayırt edici yönlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Yahut ortak yönler belirtilerek bu özelliklerin daha iyi tespit edilmesi hedeflenir (Ardanacı, 2001). Benzer ve farklı yönleri bulup gösterme, düşünce kapasitesini doğal olarak ilerletir. Böylece anlatılar, karşılaştırmayla daha canlı bir hal alır (Binyazar ve Özdemir, 1980, s. 138-139). Karşılaştırma köprüsü ise metinler arası benzer ve farklı yönleri belirleyip parçadan bütüne giderek etkili anlama ve anlamlandırma becerisini kazandırabilecek yöntemlerden biridir. Düşüncüyü geliştirme yollarından karşılaştırmayla metinler arası ilişkileri tespit edilir, açık uçlu sorularla da üst bilişsel beceriler kullanılır.

Lado (1957, s. 2) dilsel yapılar arasındaki benzerlik ve farklılıkların karşılaştırılmasıyla dil öğretim malzemelerinin geliştirilebileceğini savunmuştur. Fries (1945, s. 9) de dillerde karşılaştırılma yoluyla üretilen materyallerinin dil öğretiminde etkili olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple düşüncüyü geliştirme yollarından karşılaştırmayla dil öğretim materyallerinde kullanımının metin türlerini ayırt etme becerisine de katkı sağlayacağı açıktır.

Bu çalışmada 7. sınıf öğrencilerinde karşılaştırma köprüsü uygulamasının (benzer ve farklı yönlerin gruplandırılması tekniğiyle) metin türlerini ayırt etme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Metin türlerini ayırt etme becerisi metinlerin okuyucuya iletmek istediği ana fikri kavramada mühim bir yere sahiptir. Bu çalışma ile karşılaştırmayla metin türleri öğretiminde kullanılabileceği ve öğrencilerin metin türlerini işlevine uygun kullanma becerilerini geliştirmesiyle kalıcı öğrenme gerçekleştirebileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ortaokul yedinci sınıf Türkçe dersinde, karşılaştırma köprüsü uygulamasıyla metin türlerini öğretme etkinliğinin 7. sınıf öğrencilerinin metin türlerini ayırt etme becerisine etkisi sınanmıştır. Bu etkiyi belirlemek amacıyla ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarıyla hazırlanan ön test - son test model, deneysel araştırma modellerinden en fazla kullanılan klasikleşmiş bir modeldir. Uygulama sürecinde dışsal unsurların tümüyle kontrol altına alınabilmesi mümkün değildir (Christensen vd., 2015). Bu modelde tarafsız atamayla iki grup kurulur, bu grupların biri deney diğeryse kontrol grubu diye adlandırılır (Karasar, 2006). Ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel modelde deney grubu bağımsız değişkeni kontrol grubunda bulunmaz. Deneysel modelin bu özelliği araştırmanın hedefine uygundur. Araştırmada deney grubu Türkçe derslerinde metin türleri öğretiminde karşılaştırma köprüsü uygulamasıyla etkinlikler gerçekleştirilirken kontrol grubunda yalnızca ders kitaplarındaki etkinliklerle tür öğretimi gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bağımsız değişkenini karşılaştırma köprüsü uygulaması, bağımlı değişkenini ise metin türlerini ayırt etme düzeyi oluşturmaktadır.

Örnekleme/Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kütahya ili Gediz ilçesinde bir ortaokulda 2023-2024 eğitim öğretim yılında 7/D ve 7/A sınıfları oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmada çalışma grubunu 24'ü deney, 24'ü kontrol grubunda olmak üzere toplamda 48 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda f(13) erkek, f(11) kız; kontrol grubunda ise f(11) erkek, f(13) kız öğrenci vardır.

Veri Toplama Araçları

Karşılaştırma köprüsü uygulamasıyla metin türlerini öğretme etkinliğinin 7. sınıf öğrencilerinin metin türlerini ayırt etme becerisine etkisinin araştırıldığı çalışmada Türkçe dersi metin türlerini kapsayan veri toplama araçlarından yapılandırılmamış anket başlığı altında yapılandırılmamış açık uçlu sorular kullanılmıştır. Yapılandırılmamış açık uçlu soruların hazırlanmasında 43 soruluk metin türleri havuzunda toplam on bir uzman görüşüyle Lawshe tekniği kullanılmıştır. 25 sorunun KGİ değeri 0.89 olarak hesaplanmıştır (Tablo 1). 18 soru ise kapsam geçerliliği indeksini sağlayamamıştır ve soru havuzundan çıkartılmıştır. 25 sorudan ise en yüksek indekslere sahip 20 soru seçilmiştir. Seçilen 20 sorudan 10'u karşılaştırma köprüsü uygulamasında kullanılmak üzere geri kalan 10'u ise son testte kullanılmak üzere seçilmiştir. Ön testte kullanılan 10 sorunun ise pilot uygulaması yapılmış ve eksik bir durum tespit edilmemiştir. Deney grubuna on bir hafta boyunca yazar ve başlık bilgisi bulunmayan on farklı metin ve metin türleri arası benzer yahut farklı yönleri buldurmaya yönelik soru listesi verilmiştir. Süreç içerisinde deney grubu elde ettiği benzer ve farklı yönler gruplandırılmış ve karşılaştırma köprüsünü tasarlayarak parçadan bütüne yaklaşımıyla metin türleri kavranmıştır. Araştırma süresince her hafta yapılan çalışmalarla bunlara dair gözlemler de not alınmıştır.

Akademik çalışma, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 24.01.2024 tarih ve 263718 sayılı yazısı ile Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 29.01.2024 tarihli izniyle etik açıdan uygulanabilir bulunmuştur. Uygulama öncesinde ön testin pilot uygulaması yapılmış ve bir eksikliğe rastlanılmamıştır. Karşılaştırma köprüsüyle metin türleri öğretme etkinliğinin 7. sınıf öğrencilerinin metin türlerini ayırt etme becerisine etkisini tespit etmek amacıyla çalışmada dört bilgilendirici (köşe yazısı, söyleşi, deneme, anı), dört hikâye edici (fabl, hikâye, masal, destan) ve iki şiir (şiir, mâni) başlıklarından toplamda on metin türünde yapılandırılmamış anket geliştirilmiştir. Araştırma uygulamasında kullanılacak metin türlerinin tespitinde 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programından faydalanılmıştır. Yapılandırılmamış açık uçlu son test soruları ve ders sürecinde kullanılacak metinlerin tespitinde on bir alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

İşlem/Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde deney grubuna her hafta iki ders saati, toplamda ise yirmi iki ders saati süresince on bir haftalık karşılaştırma köprüsü uygulamasıyla metin türleri öğretimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ise geleneksel anlatım gerçekleştirilmiştir. Öğretim öncesi ön test ve öğretim sonrası son test uygulanarak gruplar arası başarı değişimi karşılaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada ön test verilerine göre, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin metin türlerini ayırt etme becerisi başarıları arasında anlamlı bir farklılığın varlığını yahut yokluğunu belirlemek amacıyla verilerin normalliği test edilmiştir. Bu doğrultuda Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır ve test sonucuna göre $[(.450 \text{ ve } .631) p > .05]$ verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin metin türlerini ayırt etme becerisi ön test ve son test ortalama puanlarının gruba göre değişip değişmediğini anlamak için ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmış, ayrıca ön test ve son testteki veriler frekans ve yüzdeleriyle de tablolastırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Tablo 1.

Uzman Görüşüne Göre Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranları

Madde No	Çok İyi	İyi	Kabul Edilebilir	KGO	Madde No	Çok İyi	İyi	Kabul Edilebilir	KGO
1	10	1	0	0,81	15	11	0	0	1,00
2	10	1	0	0,81	16	11	0	0	1,00
3	11	0	0	1,00	17	11	0	0	1,00
4	11	0	0	1,00	18	9	2	0	0,63
5	10	1	0	0,81	19	11	0	0	1,00

Metin Türlerinin Öğretiminde Karşılaştırma Köprüsü Uygulamasının Etkisi

6	10	1	0	0,81	20	11	0	0	1,00
7	11	0	0	1,00	21	9	2	0	0,63
8	11	0	0	1,00	22	9	2	0	0,63
9	11	0	0	1,00	23	11	0	0	1,00
10	11	0	0	1,00	24	9	2	0	0,63
11	11	0	0	1,00	25	11	0	0	1,00
12	11	0	0	1,00					
13	9	2	0	0,63					
14	11	0	0	1,00					

Toplam Uzman Sayısı = 11

Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ) = 0,63

Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI) = 0,89

Uzman görüşleriyle Lawshe tekniği kapsam geçerliliği indeksi 0.89 çıkan 25 sorudan 20'si ön test ve son testte kullanılmıştır. Geçerlilik indeksini sağlayan sorulardan oluşturulmuş ön test ve son testlerin uygulama sonrası değerlendirmesini araştırmacı gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak 25 madde için geçerlilik ve güvenilirliğin kabul edilebilir seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 06.02.2024

Belge sayı numarası= 267237

Bulgular

Tüm araştırma grubunun ön test ve son testte her bir soruya cevapları istatistiksel veriler ve yüzdelik olarak seçenek dağılımlarıyla belirtilmiştir. Ardından ise tüm araştırma grubunun ön test - son test genel başarı puanları istatistiksel verilerle incelenmiştir.

Tablo 2.

Grupların Ön Test Fıkra Sorusundan Aldıkları Metin Türlerini Ayırt Etme Becerisi Puanları Farkına Dair t-Testi Verileri

Gruplar	N	M	S	sd	t	p
Deney	24	,2083	,41485	48	.000	1.000
Kontrol	24	,2083	,41485			

İlişkisz örneklemeler için t-testi verilerinde, deney grubundaki öğrencilerin fıkra türünde ön test ortalama puanları ($M_{deney} = .2083$) ile kontrol grubundaki öğrencilerin fıkra türünde ön test ortalama puanları ($M_{kontrol} = .2083$) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür ($t(48) = .000$, $p > .05$). Verilen cevapların yüzdelik dağılımında ise ön test fıkra sorusuna %20.84 doğru cevap, %79.16 ise yanlış cevap verdiği görülmüştür. %33.33 ile deneme, %25 ile makale, %18.75 ile hikâye ve %2.08 ile anı yanlış cevapları verilmiştir.

Tablo 3.

Grupların Ön Test Söyleşi Sorusundan Aldıkları Metin Türlerini Ayırt Etme Becerisi Puanları Farkına Dair t-Testi Verileri

Gruplar	N	M	S	sd	t	p
Deney	24	,2917	,46431	48	.318	.752
Kontrol	24	,2500	,44233			

İlişkisz örneklemeler için t-testi verilerinde, deney grubu öğrencilerinin söyleşi türünde ön test ortalama puanları ($M_{\text{deney}} = ,2917$) ile kontrol grubu öğrencilerinin söyleşi türünde ön test ortalama puanları ($M_{\text{kontrol}} = ,2500$) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür ($t(48) = .318, p > .05$). Verilen cevapların yüzdelerik dağılımında ise ön test söyleşi sorusuna %27.08 doğru cevap, %72.92 ise yanlış cevap verildiği görülmüştür. %41.67 ile deneme, %31.25 ile makale yanlış cevapları verilmiştir.

Tablo 4.

Grupların Ön Test Fabl Sorusundan Aldıkları Metin Türlerini Ayırt Etme Becerisi Puanları Farkına Dair t-Testi Verileri

Gruplar	N	M	S	sd	t	p
Deney	24	,2917	,46431	48	-.305	.762
Kontrol	24	,3333	,48154			

İlişkisz örneklemeler için t-testi verilerinde, deney grubu öğrencilerinin fabl türünde ön test ortalama puanları ($M_{\text{deney}} = ,2917$) ile kontrol grubu öğrencilerinin fabl türünde ön test ortalama puanları ($M_{\text{kontrol}} = ,3333$) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür ($t(48) = -.305, p > .05$). Verilen cevapların yüzdelerik dağılımında ise ön test fabl sorusuna %18.75 doğru cevap, %81.25 ise yanlış cevap verildiği görülmüştür. %43.75 ile şiir, %37.5 ile masal yanlış cevapları verilmiştir.

Tablo 5.

Grupların Ön Test Şiir Sorusundan Aldıkları Metin Türlerini Ayırt Etme Becerisi Puanları Farkına Dair t-Testi Verileri

Gruplar	N	M	S	sd	t	p
Deney	24	,6250	,49454	48	.862	.394
Kontrol	24	,5000	,51075			

İlişkisz örneklemeler için t-testi verilerinde, deney grubu öğrencilerinin şiir türünde ön test ortalama puanları ($M_{\text{deney}} = ,6250$) ile kontrol grubu öğrencilerinin şiir türünde ön test ortalama puanları ($M_{\text{kontrol}} = ,5000$) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür ($t(48) = .862, p > .05$). Verilen cevapların yüzdelerik dağılımında ise ön test şiir sorusuna %33.33 doğru cevap, %66.67 yanlış cevap verildiği görülmüştür. %66.67 ise mâni yanlış cevabı verilmiştir.

Tablo 6.

Grupların Ön Test Mâni Sorusundan Aldıkları Metin Türlerini Ayırt Etme Becerisi Puanları Farkına Dair t-Testi Verileri

Gruplar	N	M	S	sd	t	p
Deney	24	,2083	,41485	48	.363	.719
Kontrol	24	,1667	,38069			

İlişkisz örneklemeler için t-testi verilerinde, deney grubu öğrencilerinin mâni türünde ön test ortalama puanları ($M_{\text{deney}} = ,2083$) ile kontrol grubu öğrencilerinin mâni türünde ön test ortalama

puanları ($M_{\text{kontrol}} = ,1667$) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür ($t(48) = .363$, $p > .05$). Verilen cevapların yüzdelik dağılımında ise ön test mâni sorusuna %20.83 doğru cevap, %79.17 yanlış cevap verildiği görülmüştür. %66.67 ise şiir yanlış cevabı verilmiştir.

Tablo 7.

Grupların Ön Test Anı Sorusundan Aldıkları Metin Türlerini Ayırt Etme Becerisi Puanları Farkına Dair t-Testi Verileri

Gruplar	N	M	S	sd	t	p
Deney	24	,2083	,41485	48	.763	.449
Kontrol	24	,1250	,33783			

İlişkisz örneklemeler için t-testi verilerinde, deney grubu öğrencilerinin anı türünde ön test ortalama puanları ($M_{\text{deney}} = ,2083$) ile kontrol grubu öğrencilerinin anı türünde ön test ortalama puanları ($M_{\text{kontrol}} = ,1250$) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür ($t(48) = .763$, $p > .05$). Verilen cevapların yüzdelik dağılımında ise ön test anı sorusuna %56.25 doğru cevap, %43.75 yanlış cevap verildiği görülmüştür. %43.75 ise hikâye yanlış cevabı verilmiştir.

Tablo 8.

Grupların Ön Test Hikâye Sorusundan Aldıkları Metin Türlerini Ayırt Etme Becerisi Puanları Farkına Dair t-Testi Verileri

Gruplar	N	M	S	sd	t	p
Deney	24	,2917	,46431	48	.318	.752
Kontrol	24	,2500	,44233			

İlişkisz örneklemeler için t-testi verilerinde, deney grubu öğrencilerinin hikâye türünde ön test ortalama puanları ($M_{\text{deney}} = ,2917$) ile kontrol grubu öğrencilerinin hikâye türünde ön test ortalama puanları ($M_{\text{kontrol}} = ,2500$) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür ($t(48) = .318$, $p > .05$). Verilen cevapların yüzdelik dağılımında ise ön test hikâye sorusuna %16.67 doğru cevap, %83.33 ise yanlış cevap verildiği görülmüştür. %62.5 ile anı, %20.83 ile masal yanlış cevapları verilmiştir.

Tablo 9.

Grupların Ön Test Deneme Sorusundan Aldıkları Metin Türlerini Ayırt Etme Becerisi Puanları Farkına Dair t-Testi Verileri

Gruplar	N	M	S	sd	t	p
Deney	24	,2500	,44233	48	.700	.488
Kontrol	24	,1667	,38069			

İlişkisz örneklemeler için t-testi verilerinde, deney grubu öğrencilerinin hikâye türünde ön test ortalama puanları ($M_{\text{deney}} = ,2500$) ile kontrol grubu öğrencilerinin hikâye türünde ön test ortalama puanları ($M_{\text{kontrol}} = ,1667$) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür ($t(48) = .700$, $p > .05$). Verilen cevapların yüzdelik dağılımında ise ön test deneme sorusuna %31.25 doğru cevap, %68.75 yanlış cevap verildiği görülmüştür. ise %39.58 ile fıkra, %29.17 ile makale yanlış cevapları verilmiştir.

Tablo 10.

Grupların Ön Test Destan Sorusundan Aldıkları Metin Türlerini Ayırt Etme Becerisi Puanları Farkına Dair t-Testi Verileri

Gruplar	N	M	S	sd	t	p
Deney	24	,2083	,41485	48	.000	1.000
Kontrol	24	,2083	,41485			

İlişkisz örneklemeler için t-testi verilerinde, deney grubu öğrencilerinin destan türünde ön test ortalama puanları ($M_{\text{deney}} = ,2083$) ile kontrol grubu öğrencilerinin destan türünde ön test ortalama puanları ($M_{\text{kontrol}} = ,2083$) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür ($t(48) = .000$, $p > .05$). Verilen cevapların yüzdelik dağılımında ise ön test destan sorusuna %27.08 doğru cevap, %72.92 yanlış cevap verildiği görülmüştür. %45.84 ile hikâye, %18.75 ile masal, %8.33 ile fabl yanlış cevapları verilmiştir.

Tablo 11.

Grupların Ön Test Masal Sorusundan Aldıkları Metin Türlerini Ayırt Etme Becerisi Puanları Farkına Dair t-Testi Verileri

Gruplar	N	M	S	sd	t	p
Deney	24	,3750	,49454	48	.602	.550
Kontrol	24	,2917	,46431			

İlişkisz örneklemeler için t-testi verilerinde, deney grubu öğrencilerinin masal türünde ön test ortalama puanları ($M_{\text{deney}} = ,3750$) ile kontrol grubu öğrencilerinin masal türünde ön test ortalama puanları ($M_{\text{kontrol}} = ,2917$) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür ($t(48) = .602$, $p > .05$). Verilen cevapların yüzdelik dağılımında ise ön test masal sorusuna %20.83 doğru cevap, %79.17 yanlış cevap verildiği görülmüştür. %45.84 ile hikâye, %33.33 ile fabl yanlış cevapları verilmiştir.

Tablo 12.

Grupların Son Test Fıkra Sorusundan Aldıkları Metin Türlerini Ayırt Etme Becerisi Puanları Farkına Dair t-Testi Verileri

Gruplar	N	M	S	sd	t	p
Deney	24	,7500	,44233	48	2,119	,040
Kontrol	24	,4583	,50898			

İlişkisz örneklemeler için t-testi verilerinde, deney grubu öğrencilerinin fıkra türünde son test ortalama puanları ($M_{\text{deney}} = ,7500$) ile kontrol grubu öğrencilerinin fıkra türünde son test ortalama puanları ($M_{\text{kontrol}} = ,4583$) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunduğu görülmüştür ($t(48) = 2,119$, $p < .05$). Verilen cevapların yüzdelik dağılımında ise son test fıkra sorusuna %60.42 doğru cevap, %39.58 yanlış cevap verildiği görülmüştür. %20.83 ile deneme, %14.59 ile söyleşi, %4.16 ile hikâye yanlış cevapları verilmiştir.

Tablo 13.

Grupların Son Test Söyleşi Sorusundan Aldıkları Metin Türlerini Ayırt Etme Becerisi Puanları Farkına Dair t-Testi Verileri

Gruplar	N	M	S	sd	t	p
Deney	24	,7917	,41485	48	3,162	,003
Kontrol	24	,3750	,49454			

İlişkisz örneklemeler için t-testi verilerinde, deney grubu öğrencilerinin söyleşi türünde son test ortalama puanları ($M_{\text{deney}} = ,7917$) ile kontrol grubu öğrencilerinin söyleşi türünde son test

ortalama puanları ($M_{\text{kontrol}} = ,3750$) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunduğu görülmüştür ($t(48) = 3,162$, $p < .05$). Verilen cevapların yüzdelik dağılımında ise son test söyleşi sorusuna %58.34 doğru cevap, %41.66 yanlış cevap verildiği görülmüştür. %29.16 ile deneme, %12.5 ile fıkra yanlış cevapları verilmiştir.

Tablo 14.

Grupların Son Test Fabl Sorusundan Aldıkları Metin Türlerini Ayırt Etme Becerisi Puanları Farkına Dair t-Testi Verileri

Gruplar	N	M	S	sd	t	p
Deney	24	,8333	,38069	48	2,563	,014
Kontrol	24	,5000	,51075			

İlişkisz örneklemeler için t-testi verilerinde, deney grubu öğrencilerinin fabl türünde son test ortalama puanları ($M_{\text{deney}} = ,8333$) ile kontrol grubu öğrencilerinin fabl türünde son test ortalama puanları ($M_{\text{kontrol}} = ,5000$) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunduğu görülmüştür ($t(48) = 2,563$, $p < .05$). Verilen cevapların yüzdelik dağılımında ise son test fabl sorusuna %68.75 doğru cevap, %31.25 yanlış cevap verildiği görülmüştür. %18.75 ile masal, %12.5 ile şiir yanlış cevapları verilmiştir.

Tablo 15.

Grupların Son Test Şiir Sorusundan Aldıkları Metin Türlerini Ayırt Etme Becerisi Puanları Farkına Dair t-Testi Verileri

Gruplar	N	M	S	sd	t	P
Deney	24	,8750	,33783	48	3,000	,004
Kontrol	24	,5000	,51075			

İlişkisz örneklemeler için t-testi verilerinde, deney grubu öğrencilerinin şiir türünde son test ortalama puanları ($M_{\text{deney}} = ,8750$) ile kontrol grubu öğrencilerinin şiir türünde son test ortalama puanları ($M_{\text{kontrol}} = ,5000$) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunduğu görülmüştür ($t(48) = 3,000$, $p < .05$). Verilen cevapların yüzdelik dağılımında ise son test şiir sorusuna %47.92 doğru cevap, %39.58 yanlış cevap verildiği görülmüştür. %39.58 ile de mâni yanlış cevabı verilmiştir.

Tablo 16.

Grupların Son Test Mâni Sorusundan Aldıkları Metin Türlerini Ayırt Etme Becerisi Puanları Farkına Dair t-Testi Verileri

Gruplar	N	M	S	sd	t	p
Deney	24	1,0000	,00000	48	6,191	,000
Kontrol	24	,3750	,49454			

İlişkisz örneklemeler için t-testi verilerinde, deney grubu öğrencilerinin mâni türünde son test ortalama puanları ($M_{\text{deney}} = 1,0000$) ile kontrol grubu öğrencilerinin mâni türünde son test ortalama puanları ($M_{\text{kontrol}} = ,3750$) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunduğu görülmüştür ($t(48) = 6,191$, $p < .05$). Verilen cevapların yüzdelik dağılımında ise son test mâni sorusuna %58.34 doğru cevap, %41.66 yanlış cevap verildiği görülmüştür. %41.66 ile şiir yanlış cevabı verilmiştir.

Tablo 17.

Grupların Son Test Anı Sorusundan Aldıkları Metin Türlerini Ayırt Etme Becerisi Puanları Farkına Dair t-Testi Verileri

Gruplar	N	M	S	sd	t	p
Deney	24	,7917	,41485	48	3,162	,003
Kontrol	24	,3750	,49454			

İlişkisz örneklemeler için t-testi verilerinde, deney grubu öğrencilerinin anı türünde son test ortalama puanları ($M_{\text{deney}} = ,7917$) ile kontrol grubu öğrencilerinin anı türünde son test ortalama puanları ($M_{\text{kontrol}} = ,3750$) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunduğu görülmüştür ($t(48) = 3,162$, $p < .05$). Verilen cevapların yüzdelik dağılımında ise son test anı sorusuna %68.75 doğru cevap, %31.25 yanlış cevap verildiği görülmüştür. %27.09 ile hikâye, %4.16 ile masal yanlış cevapları verilmiştir.

Tablo 18.

Grupların Son Test Hikâye Sorusundan Aldıkları Metin Türlerini Ayırt Etme Becerisi Puanları Farkına Dair t-Testi Verileri

Gruplar	N	M	S	sd	t	p
Deney	24	,8333	,38069	48	3,598	,001
Kontrol	24	,3750	,49454			

İlişkisz örneklemeler için t-testi verilerinde, deney grubu öğrencilerinin hikâye türünde son test ortalama puanları ($M_{\text{deney}} = ,8333$) ile kontrol grubu öğrencilerinin hikâye türünde son test ortalama puanları ($M_{\text{kontrol}} = ,3750$) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunduğu görülmüştür ($t(48) = 3,598$, $p < .05$). Verilen cevapların yüzdelik dağılımında ise son test hikâye sorusuna %58.34 doğru cevap, %41.66 yanlış cevap verildiği görülmüştür. %41.66 ile anı yanlış cevabı verilmiştir.

Tablo 19.

Grupların Son Test Deneme Sorusundan Aldıkları Metin Türlerini Ayırt Etme Becerisi Puanları Farkına Dair t-Testi Verileri

Gruplar	N	M	S	sd	t	p
Deney	24	,7917	,41485	48	3,162	,003
Kontrol	24	,3750	,49454			

İlişkisz örneklemeler için t-testi verilerinde, deney grubu öğrencilerinin deneme türünde son test ortalama puanları ($M_{\text{deney}} = ,7917$) ile kontrol grubu öğrencilerinin deneme türünde son test ortalama puanları ($M_{\text{kontrol}} = ,3750$) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunduğu görülmüştür ($t(48) = 3,162$, $p < .05$). Verilen cevapların yüzdelik dağılımında ise son test deneme sorusuna %66.67 doğru cevap, %33.33 yanlış cevap verildiği görülmüştür. %20.83 ile fıkra, %12.5 ile makale yanlış cevapları verilmiştir.

Tablo 20.

Grupların Son Test Destan Sorusundan Aldıkları Metin Türlerini Ayırt Etme Becerisi Puanları Farkına Dair t-Testi Verileri

Gruplar	N	M	S	sd	t	p
Deney	24	,7500	,44233	48	2,436	,019
Kontrol	24	,4167	,50361			

İlişkisz örneklemeler için t-testi verilerinde, deney grubu öğrencilerinin destan türünde son test ortalama puanları ($M_{\text{deney}} = ,7500$) ile kontrol grubu öğrencilerinin destan türünde son test

ortalama puanları ($M_{kontrol} = ,4167$) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunduğu görülmüştür ($t(48) = 2,436$, $p < .05$). Verilen cevapların yüzdelerik dağılımında ise son test destan sorusuna %60.42 doğru cevap, %39.58 yanlış cevap verildiği görülmüştür. %22.91 ile hikâye, %16.67 ile masal yanlış cevapları verilmiştir.

Tablo 21.

Grupların Son Test Masal Sorusundan Aldıkları Metin Türlerini Ayırt Etme Becerisi Puanları Farkına Dair t-Testi Verileri

Gruplar	N	M	S	sd	t	p
Deney	24	,7917	,41485	48	2,816	,007
Kontrol	24	,4167	,50361			

İlişkisz örneklemeler için t-testi verilerinde, deney grubu öğrencilerinin masal türünde son test ortalama puanları ($M_{deney} = ,7917$) ile kontrol grubu öğrencilerinin masal türünde son test ortalama puanları ($M_{kontrol} = ,4167$) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunduğu görülmüştür ($t(48) = 2,816$, $p < .05$). Verilen cevapların yüzdelerik dağılımında ise son test masal sorusuna %58.34 doğru cevap, %41.66 yanlış cevap verildiği görülmüştür. %22.91 ile hikâye, %18.75 ile fabl yanlış cevapları verilmiştir.

Deney grubu ön test genel başarı puanıyla ($M_{deney} = 2,9583$), deney grubu son test genel başarı puanı ($M_{deney} = 8,1250$) karşılaştırıldığında ‘Metin Türlerinin Öğretiminde Karşılaştırma Köprüsü’ uygulamasının başarılı olduğu görülmüştür. Kontrol grubu ön test genel başarı puanıyla ($M_{kontrol} = 2,5000$), kontrol grubu son test genel başarı puanı ($M_{kontrol} = 4,1667$) karşılaştırıldığında kontrol grubu başarısında deney grubu başarısı kadar artış olmadığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Metin türleri öğretiminde karşılaştırma köprüsü uygulamasının 7.sınıf öğrencilerinin metin türlerini ayırt etme becerisine etkisinin incelendiği bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. On üç hafta süresince çalışma uygulanmıştır. Uygulama öncesinde hem öğrencilerin metin türlerini ayırt etme becerilerini ölçmek hem de deney ve kontrol gruplarını oluşturmak gayesiyle ön test yapılmıştır. Ön test sonuçlarında iki grup arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ön test analiz sonuçlarına dayanarak her iki grubun metin türlerini ayırt etme becerilerinin denk olduğu söylenebilir.

Araştırma sürecinde dört bilgilendirici, dört hikâye edici ve iki şiir türünde deney ve kontrol grupları arası farkı ölçmek amaçlanmıştır. Türkçe dersinde on metin türü, kontrol grubunda düz anlatım tekniğiyle işlenirken, deney grubunda metin türleri karşılaştırma köprüsü uygulamasıyla işlenmiştir. Araştırma 7. sınıf seviyesinde 48 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test-son test verileri karşılaştırıldığında hem karşılaştırma köprüsü uygulamasıyla ders işlenen deney grubunda hem de düz anlatım tekniği kullanılarak ders işlenen kontrol grubunda akademik başarılarında artış tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu ön test sonucu 2,96 iken son test sonucu 8,13; kontrol grubunun ön test sonucu 2,5 iken son test sonucu ise 4,17 çıkmıştır. Sonuçta iki grubunda ön test başarıları yakın olup son test başarılarında ise her iki grup içinde artış gözlemlenmekle birlikte deney grubunun başarı seviyesi artışı daha fazladır. Her bir tür için deney ve kontrol grupları ön test son test başarıları karşılaştırıldığında ise fıkra, söyleşi, deneme, anı, fabl, hikâye, destan, masal, mâni ve şiir türleri başarısında da artış görülmekle birlikte karşılaştırma köprüsü uygulanan deney grubunun başarısı, kontrol grubuna nazaran dikkat çekici boyuttadır ve her iki grup arası anlamlı bir fark vardır.

Hem genel sonuçta hem de tür bazında deney ve kontrol grupları başarısı karşılaştırıldığında ise metin türleri öğretiminde karşılaştırma köprüsü uygulamasının metin türlerini ayırt etme başarısını arttırmada düz anlatıma nazaran daha başarılı olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Karşılaştırma üst bilişsel becerileri aktif duruma getirerek bireyin zihninde gruplandırma, farklı ve benzer yönleri belirleme, sonuçta da kalıcılığı sağlamada etkilidir. Meyer (1985) de özellikle

bilgilendirici metinlerde üst bilişsel becerilerin aktifleşmesinde karşılaştırmanın önemine değinmiştir. Benzer şekilde Arap (2015), çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin metin işlemede kullandıkları suallerin çok azının öğrencilerin ileri düzeyde bilişsel süreçlerini kullandıran nitelikte (değerlendirme, karşılaştırma, sonucu tahmin ve ana fikir) olduğunu belirtmiştir.

Türkçe derslerinin ayrılmaz bir parçası olan metin türlerinin ayırt edilmesi, gruplandırılması ve kalıcı öğrenilmesinde karşılaştırma etkilidir. Metinler Türkçe derslerinin sabit materyalleridir. Metinleri ayırt etme becerisi edinen öğrenci ise Türkçe derslerini kavramada daha başarılı olur. Bu başarıya ulaşılabilmesi içinse öğrencilerde metinlerin işlenişinde öznel tutumların gelişmesi gerekir. Glaver de “kalıcı öğrenme ve hatırlamanın olabilmesinde öğrenim sürecinde öğrencilerin geliştirdiği tutumun mühim olduğunu” ifade etmektedir (Aktaran: Yalçın, 1994: 10). Karşılaştırma uygulamasıyla ise öğrencilerde öznel tutumların harekete geçmesi sağlanmıştır.

Bu araştırmada kullanılan karşılaştırma köprüsü uygulamasıyla metin türleri öğretimi daha kolay, kalıcı ve farklılıkları göz önüne sunucu olmuştur. Metin türleri konusu kendi içinde hem ana başlıklardan hem de birçok alt başlıktan oluşan ayrıntılı ve benzer özellikleri barındıran bir konudur. Bu sebeple metin türlerinin ayrımı, kavranması ve kalıcılığının sağlanması zorlaşmaktadır. Bu zorluk ise düşünceyi geliştirme yollarından karşılaştırmanın metin türleri öğretiminde kullanılmasıyla giderilmiştir. Ayrıca tasarlanan öğrenim ortamıyla öğrencilerin iletişim becerileri de artmıştır.

Karşılaştırma köprüsü uygulamasında metin türünü buldurmaya yönelik sorular hazırlanırken öğrencinin cevabı rahatlıkla metinden bulabileceği, öğrenciye ima yoluyla cevabı buldurmaya yönelik veya metinler arası benzer ve farklı yönleri buldurmaya amaçlayan sorular hazırlanmıştır. Akyol (2012) da Türkçe derslerinde metin incelemelerinde metinler arası ilişkilendirmeye dayalı soruların öğrencileri ezberden uzaklaştıracağını ve eleştirel düşünme becerisini geliştireceğini belirtir. Bu da araştırmamızı desteklemektedir.

Araştırma sürecinde açık uçlu sorularla öğrencilerin gelişimi desteklenmeye çalışılmıştır. Zira öğretim faaliyetlerinde daha çok açık uçlu soruların kullanılmasının öğrencilerin derslerde gelişimini ve akademik başarısını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Sidekli, 2005, s. 105-106).

Metin türleri tek tek değil karşılaştırmalar yapılarak öğretilmesi ve öğrenilmesi gereken temel bir konudur. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında da öğrencilerin metin tür farkındalığını kazanması ve farklı tür metinleri karşılaştırmasına yönelik kazanımlar bulunmaktadır. Metin türlerinin tanınması, ayırt edilmesi, türlerine uygun okunması ve metinler arasında karşılaştırma yapılması 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında geçmektedir.

Metin türleri öğretiminde bütünden parçaya gitmek yerine parçadan bütüne gidilmelidir. Metin türünün adını verip özelliklerini açıklamakla kalıcı öğrenme ve ayırt etme becerisi kazanılamaz. Metin türleri öğretiminde karşılaştırma köprüsü uygulamasıyla da metinler arası farklılıklar ve benzerlikleri öğrencilerin bulması bu farklı ve benzer yönleri gruplandırması, önce alt başlıkları tespit ederek daha sonrasında üç ana başlığı belirlemesi amaçlanmıştır. Dersin işlenişinde tek yöntem ve tekniğe bağlı kalmamak çeşitli yöntem ve teknikler kullanmak akademik başarıda artış sağlamaktadır. Araştırma sonucu nicel veriler ise bu amacı destekler niteliktedir. Bu özellikler birleştirilerek metin türleri tanıma ulaşılabilir. Cemiloğlu (2003, s. 77) metinlerin karşılaştırma tekniğiyle incelenmesi diğer okunmuş metinlerle benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesiyle tür öğretiminde kalıcı öğrenmenin gerçekleşeceğini savunmuştur. Bu da araştırmamızı desteklemektedir.

Yaratıcı drama yöntemiyle metin türlerinin öğretimini araştıran Çetin (2023) 5. Sınıf öğrencilerine fabl türü öğretiminde yaratıcı drama yöntemini kullanmış ve öğrenme becerilerinin arttığını tespit etmiştir. Kurgu Merdiveni tekniğiyle hikâye edici metinlerde yazma başarısını araştıran Topçuoğlu Ünal ve Altın (2017) 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin farklı tekniklerle arttığını tespit etmiştir. Sidekli (2012) Hikâye Piramidi’nin hikâye yazma ve ayırt etmeye etkisini araştırmış ve olumlu etkisini göstermiştir. Topçuoğlu Ünal (2023) yurtdışında “Türkoloji ve Türkçe Öğretimi” adlı çalışmada konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yenilikçi tekniklerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Sonuçta yapılandırıcı eğitim anlayışıyla dil, sosyal bir etkileşim aracına dönüşmüştür. Bu anlayışla ise Türkçe derslerinde kullanılan metin türleri çeşitlenmiş hikâye edici, bilgilendirici ve şiir örneklerine yer verilmiştir (Güneş, 2013). Yapılan tüm çalışmalarda böylesine ayrıntılı bir konunun

öğretiminde yenilikçi tekniklerin kullanılması gerektiğini desteklemektedir. Bu sonuç ise araştırmamızla benzerlik göstermektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 06.02.2024

Belge sayı numarası= 267237

Yazarların Katkı Oranı

1. yazarın katkı oranı %70, 2. yazarın katkı oranı %30’dur.

Çıkar Çatışması

Araştırma makalesinin hazırlanmasında çıkar çatışmasına sebebiyet verecek herhangi bir unsur söz konusu değildir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (1. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Arap, B. (2015). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları soruların incelenmesi: Bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ardanacı, E. (2001). *İngilizcede cümle, paragraf ve kompozisyon yazma teknikleri* (1.Basım). İstanbul: İnkılap Yayıncılık.
- Baykoç, N. (1986). *Çocuklarda dilin kazanılması* (1. Basım). Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Benachour, N. (2008). Voyage et écriture: Penser la littérature autrement. *Synergies Algérie*, 3, 201-209.
- Bilgin, M. (2002). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz* (1. Basım). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Binyazar, A. ve Özdemir, E. (1980). *Yazılı anlatım bilgileri* (1. Basım). İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Cemiloğlu, M. (2003). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi* (1. Basım). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Cemiloğlu, M. (2009). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi* (1. Basım). Bursa: Alfa Aktüel Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods: Design and analysis* (A. Aypay, Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, D. (2023). Yaratıcı drama yöntemi ile edebî metin türlerinin öğretimi: Fabl örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 11(3), 87-100.
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2013). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 102-115.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus*. B. Massumi (Ed.). United States: University of Minnesota Press.
- Devellioğlu, F. (2000). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat* (2. Basım). Ankara: Aydın Yayıncılık.
- Eker, S. (2009). *Çağdaş Türk dili* (1. Basım). Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Ekti, M. (2014). Psikogöstergesel bağlamda duvar yazılarının yansımalarına ilişkin bir analiz örneği. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 31(2), 115-126.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve metin bilgisi* (1. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Michigan: University of Michigan Press.

- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi* (B. Onur, Ed.), Ankara: İmge Yayıncılık.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi* (1. Basım). İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 605-637.
- Harms, J., & Kellner, D. (2004, 15 June). *Toward a critical theory of advertising*. Retrieved from: <http://www.uta.edu/huma/illuminations/kell6.htm>
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, A. F. ve Aksoy, Ö. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım* (2. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kıbrıs, İ. (2010). *Türkçe I: Yazılı anlatım* (1. Basım). Ankara: Kök Yayınevi.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar, çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Korkmaz, Z. (1990). *Türkçe dili verme bilgileri* (1. Basım). Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu Yayınları.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers* (1st ed.). Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Meyer, J. B. F. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. In B. K. Britten and J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text* (pp. 11-64). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)* (1. Basım). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). *Bilişim teknolojileri-internet ve e-posta yönetimi* (1. Basım). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1975). *Yazmak sanatı kompozisyon* (1. Basım). İstanbul: Varlık Yayıncılık.
- Özdemir, E. (1992). *Yazılı ve sözlü anlatım sanatı* (1. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdemir, M. (2013). Karikatürlerde anlam oluşturma süreci: İlişkisel ve ilişkisiz karikatürler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 205-216.
- Öztürk, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ana dili etkinlikleri* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. (2012). Yazma becerisini geliştirmek için hikâye piramidi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-18.
- Şimşek, E. (2016). Anonim halk şiiri içerisinde ninnilerin yeri. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 4(8), 33-64.
- Topçuoğlu Ünal, F. (2023). Konuşma becerisinin geliştirilmesi. İçinde Y. Yılmaz ve Ö. Çangal (Ed.), *Yurtdışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi Türkoloji 1: Türkoloji çalışmaları* (ss. 200-239). Kırklareli: Fenomen Yayıncılık.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Altın, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin dilekçe yazım yanlışları üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 741-760.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2005, 4 Ekim). *Türkçe sözlük* Erişim Adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.51ac94ec0c1508.00605999
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yalçın, S. (1994). *Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitabının öğrenci erişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı metin bilgisi* (1. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Each text takes on a different identity with the message it wants to convey. A collection of words that do not have a system and harmony, that is, do not have a communication feature (communication function), is not a text (Günay, 2007). In order to assimilate the experiences and information conveyed in the texts, it is first necessary to have knowledge about the type of the texts (Özdemir, 2013). By developing the ideas in the texts, the information and experiences in the text become easily understandable by the reader (Özdemir, 1992, p. 84). In order to ensure the credibility of the idea defended in a text and to base the idea on solid foundations, the writer can resort to ways of developing the idea such as definition, sampling, comparison, witnessing/quoting, making use of numerical data, and analogy (Ardanacı, 2001; Bilgin, 2002; Özdemir, 1992; Özdemir et al. Binyazar, 1975; Cyprus, 2010). Lack of ability to distinguish text types also causes problems in understanding the text. Students who are proficient in determining the text type can be more successful in making sense of the text they examine, analyzing it, and reaching the basic structure of the text. It is a necessity to increase students' text type knowledge in order to increase their comprehension and expression skills.

In this study, the effect of the comparison bridge application (using the technique of grouping similar and different aspects) on the ability to distinguish text types in 7th-grade students was investigated. By comparison, the idea conveyed to the reader is concretized. The author makes his/her text more understandable and convincing through comparison (Coşkun and Tiryaki, 2013, p. 104). Showing the different and common aspects of the concepts helps the text to be understood (Ardanacı, 2001). With comparison, narratives become more vivid (Binyazar and Özdemir, 1980, pp. 138-139). Lado (1957, p. 2) argued that language teaching materials can be improved by comparing similarities and differences. Fries (1945, p. 9) also stated that materials produced by comparison are effective in language teaching.

With this study, it is thought that comparison can be used in teaching text types and permanent learning can be achieved by students developing their skills in using text types appropriately.

Method

The research consists of 48 students studying in 7/D and 7/A classes of a middle school in Gediz district of Kütahya province in the 2023-2024 school year. The study group was determined using the convenience sampling method. In the study, 24 of the students are in the experimental group and 24 are in the control group. In the experimental group, 13 students were male, 11 students were female. There were 11 male and 13 female students in the control group. In the study, the effect of teaching text types through the comparison bridge application in the seventh grade Turkish course was tested on the ability of 7th-grade students to distinguish text types. In order to determine this effect, a quasi-experimental model with pretest and posttest control groups was used. In the study, according to the pretest data, the normality of the data was tested to determine whether there was a significant difference between the successes of the seventh grade middle school students in terms of the ability to distinguish text types. In order to understand whether the pretest and posttest mean scores of the students regarding the ability to distinguish text types varied by group, t-test for independent samples was used, and the data obtained from the pretest and posttest were tabulated with their frequencies and percentages.

In the study, unstructured open-ended questions under the title of unstructured survey, one of the data collection tools covering Turkish course text types, were used. In preparing the unstructured open-ended questions, the Lawshe technique was used to select questions from a pool of 43 questions with the help of expert opinion. The CGI value of 25 questions was calculated as 0.89. Of the 25 questions, 20 questions with the highest indexes were selected. Ten of the 20 selected questions were selected to be used in the comparison bridge application and the remaining 10 were selected to be used in the posttest. The 10 questions used in the pretest were piloted and no missing items were detected. For eleven weeks, the experimental group was given ten different texts

without author or title information and a list of questions to find similarities or differences between text types. During the process, the similar and different aspects obtained by the experimental group were grouped and the text types were comprehended with a part-to-whole approach by designing the comparison bridge. During the study, observations regarding these activities were made every week and notes were taken.

Results and Discussion

When the pretest and posttest results of the experimental and control groups were compared, it was determined that there was an increase in both genre-based and general success in both groups, but the increase in the success of the experimental group was much higher. As a result of the study, the pretest result of the experimental group was found to be 2.96 and the posttest result was found to be 8.13, while the pretest result of the control group was found to be 2.5, the posttest result was found to be 4.17. When the pretest and posttest successes of the experimental and control groups were compared for each genre, an increase was seen in the success of the genres of jokes, interviews, essays, memoirs, fables, stories, epics, fairy tales and poems. However, the success of the experimental group to which the comparison bridge was applied was significantly higher than the control group. When the success of the experimental and control groups was compared, both in general results and on a genre basis, it was determined that the comparison bridge application in teaching text types was more successful than plain narrative in increasing the success of distinguishing text types.

Comparison is effective in activating metacognitive skills, grouping, identifying different and similar aspects, and ultimately ensuring permanence. Meyer (1985) also touched upon the importance of comparison, especially in informative texts. Similarly, Arap (2015) stated that very few of the questions used by Turkish teachers in text processing were of a nature that made students use advanced cognitive processes (evaluation, comparison, prediction of the result and main idea). All studies support the need to use innovative techniques in teaching such a detailed subject. This result is similar to our study.



Plickers ile 7. Sınıf Öğrencilerine Atasözü ve Deyim Öğretimi*

Burhan ÖZÇELİK**
Hüseyin ÖZÇAKMAK***

Öz

Bu araştırmanın amacı, atasözü ve deyimlerin Plickers uygulaması ile öğretilmesi ve değerlendirilmesidir. Tarama modelinde yapılan araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Hatay'ın Antakya ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunun 7. sınıfında okuyan 17 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Kişisel Bilgi Formu, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Atasözü Başarı Testi ve Deyim Başarı Testi ile toplanmış, IBM SPSS 25 programıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin Plickers ile gerçekleştirilen deyim öğretiminde atasözlerine göre daha başarılı olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyleri, Türkçe ders notu ve son bir yıl içinde okuduğu kitap sayısı ile atasözleri ve deyim başarılarının arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada cinsiyet, baba ve anne mezuniyet kademesi ile aile gelir düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin çoğu (f=15) Plickers uygulamasıyla atasözleri ve deyimlerin öğretimini, geleneksel ders anlatıma göre daha iyi ve eğlenceli bulmuştur. Öğrencilerin tamamına yakını (f=16) Plickers'in diğer derslerde kullanılabileceği görüşünü savunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Atasözü öğretimi, deyim öğretimi, web 2.0 araçları, Plickers, öğrenci görüşü

Teaching Proverbs and Idioms to 7th Grade Students with Plickers

Abstract

The aim of this research was to examine the use of the Plickers application in teaching and evaluating the proverbs and idioms in terms of various variables. The study group of the research conducted in the scanning model consisted of 17 students studying in the 7th grade of a state secondary school in the Antakya district of Hatay in the 2023-2024 academic year. The data were collected via Personal Information Form, Semi-Structured Interview Form, Proverb Achievement Test and Idiom Achievement Test and analyzed with the help of IBM SPSS 25 package program. As a result of the study, it was determined that the students were more successful in learning idioms than proverbs by using Plickers. It was determined that there was a positive and significant relationship between students' proverbs and idioms success and the students' reading habit levels, Turkish course grad, the number of books students read in the last year. There was no significant difference between the variables of gender, the school grade the father graduated from, the school grade the mother graduated from, and the average monthly income level of the family. A large portion of the students stated that they found the teaching of proverbs and idioms better and more enjoyable with the Plickers application compared to the traditional lesson process (f=15). It was observed that almost all the students stated that Plickers could be used in other courses (f=16).

Keywords: Proverb teaching, idiom teaching, web 2.0 tools, Plickers, student opinion

* Çalışmada, 2. yazar danışmanlığında 1. yazar tarafından hazırlanan "Plickers Uygulamasıyla 7. Sınıf Türkçe Dersinde Atasözü ve Deyim Öğretimi" adlı yüksek lisans tezinin verileri kullanılmıştır.

** Türkçe Öğretmeni, Çökek Ortaokulu, Hatay, burhan_881@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0002-5535-0369

*** Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Hatay, h.ozcakmak@mku.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-8579-5567

Giriş

Birbirine bağlı bilgisayar ağından oluşan internet araçlarının giderek yaygınlaşması, insanların bilgi paylaşımlarını kolaylaştıran bir zemin oluşturmıştır. Son yıllarda teknolojiye ortaya çıkan bu gelişmeler, kendini eğitim öğretim alanında da göstermiştir (Özçakmak, 2023, s. 79). Öyle ki bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanımı dünya genelinde artmış, eğitimde kullanılan web araçları çeşitlenerek ülkemizde de öğretim sürecine dâhil edilmiştir. Son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen FATİH Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliği sağlayarak, eğitim ve öğretim süreçlerinin kalitesini ve etkinliğini artırmak, eğitimde kullanılan teknolojileri iyileştirmek ve çağa uygun şekilde düzenlemek, teknolojik araçların öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde daha fazla kullanılmasını sağlamak için geliştirilmiş bir projedir (FATİH, 2012). Alkan'a göre (2005, s. 340), eğitim ve teknoloji arasında çok yönlü ilişkiler ağı vardır, teknolojik bir ortamda varlığını sürdüren insanın bu ortama uyum sağlayabilmesi için gerekli becerileri edinmesi, teknolojinin yarattığı yeni imkânlardan yararlanması teknoloji ve eğitim arasındaki ilişkiyle mümkündür.

Artan teknoloji araçlarına erişimin kolaylaşması, küçük yaşlarda bile teknoloji kullanımını yaygınlaştırabilmektedir. Bu nedenle, teknolojinin okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğrencileri tarafından kullanımına yönelik çalışmaların dikkate alınması gerekir. Önür ve Kozikoğlu (2020) ile Yıldız ve Akyel (2024 tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin teknoloji kullanım düzeylerinin yüksek olduğu ve zengin bir teknolojik çevrede yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar ışığında okul öncesinde çocukların, ilkokul ve ortaokuldaki öğrencilerin teknoloji kullanımında iyi bir düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenme ortamlarına web 2.0 araçlarının dâhil edilmesinin öğrencilerin akademik başarılarına da katkı sağlayacağı söylenebilir. Web 2.0 araçları, sahip olduğu özellikler sayesinde öğretim ortamlarını zenginleştirmiştir. Web 2.0 araçlarının öğrenme sürecine etkisinin araştırıldığı çalışmalarda bu araçların öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerine katkıda bulunduğu ve öğrenme motivasyonunu artırdığı (Palaigeorgiou ve Grammatikopoulou, 2016), öğrencilerin öğrenimini destekleme ve geliştirmede zengin içerikler taşıdığı (Ajjan ve Hartshorne, 2008) belirlenmiştir.

Çalışma, internet erişimi konusunda sağladığı avantaj nedeniyle, web 2.0 sınav araçlarından Plickers uygulamasıyla yürütülmüştür. Plickers, öğretmen tarafından öğrencilerin başarısını ölçmek ve değerlendirmek için sınıf ortamında kullanılan web 2.0 sınav araçlarından biridir. Plickers'ın eğitim ortamında kullanımıyla ilgili yapılan çeşitli araştırmalarda Plickers'la ilgili olumlu sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Demirkan, Gürışık ve Akın (2017) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çoğunun, Plickers'ı farklı ve faydalı bulduğu, anında dönüt imkânı sağlama, pratik olma ve zaman kazandırma gibi özelliklerini beğendiği belirlenmiştir. Baca (2022) Türkçe dersinde Plickers uygulanarak soru çözümünün başarıyı artırdığı, Plickers'ın soru çözümünü kolaylaştırıp eğlenceli hâle getirdiği, öğrencilerin dikkatlerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Nitekim Demirkan, Gürışık ve Akın'ın (2017) araştırmasında, öğrencilerin Plickers'ı oyun gibi görüp onların derse katılımını artıracağına dair sınıf öğretmeni görüşleri belirlenmiştir.

6 Şubat Kahramanmaraş depremlerinden dolayı internet altyapısında ciddi sorunlar oluşmuş ve internet hizmeti kısıtlı şekilde verilmiştir. Yapılan çalışmalarda bölgede bulunan öğretmenlerin, günlük hayatta internete bağlanma sorunu yaşadıkları, sınıftaki akıllı tahtaları verimli şekilde kullanamadıkları tespit edilmiştir (Marangoz ve İzci, 2023, s. 15; Polat ve Sarıçam, 2024). Çalışmanın yürütüldüğü Hatay ili de bu durumdan en çok etkilenen iller arasında yer almıştır. Çalışmanın yapıldığı okul, konteyner sınıflardan oluştuğu için bu okulda sabit internet hizmeti bulunmamaktadır. Bu nedenle çalışmada Plickers uygulaması kullanılmıştır. Yapılan ön uygulamada öğrenci motivasyonunun üst düzeyde olduğu ve Plickers uygulaması sırasında, ölçme ve değerlendirmeyi etkileyecek internet kaynaklı herhangi bir sorunla karşılaşılmadığı, uygulamanın düşük internet hızında bile kullanılabildiği görülmüştür.

Çalışmada deyim ve atasözünün Plickers ölçme aracı ile öğretilmesi amaçlanmıştır. Atasözleri ve deyimler ana dili öğretiminin vazgeçilmez parçasıdır. Dilin etkili kullanımı açısından sağladığı üstünlük göz önünde bulundurulduğunda atasözü ve deyim öğretimi oldukça önemlidir. Ana dili öğrenen bireylerde edinilen atasözü ve deyimlerin sayısı bireye dil kullanımında üstünlük sağlar. Bu yönüyle, öğrencilerin Türkçe derslerinde atasözleri ve deyimlerin edinimi ve aktif kullanımı önemli bir

yere sahiptir. Deyimler dili konuşan topluluğun anlatımdaki gücünü ve başarısını, benzetmeye, nükteye olan eğilimini ortaya koyan önemli öğelerken (Aksan, 1999, s. 91), atasözleri, Türk dilini konuşan ve yazanların sıklıkla kullandığı cümle yapılarını ve Türk dilinin anlatım olanaklarını ortaya koyması bakımından önemli bir yere sahiptir (Altun, 2004, s. 79). Deyim ve atasözleri dilimizin önemli kültür taşıyıcısı görevinde olan unsurlarındandır.

Türkçe, deyim açısından çok zengin bir dildir. Bu zenginlik Türk insanının anlatımdaki gücünün ve başarısının bir kanıtıdır. Deyimlerin kısa ve mecaza dayanan anlatım ifadeleri oluşu, onların bir zekâ ürünü olduğunu da ortaya çıkarır. İnsanlar bu zekâ ürünü, dil bilgisi unsurlarını kullanarak etkin anlatım özelliğine ulaştırabilir. Ayrıca mecaza dayalı unsurların ve yan anlamların kullanıldığı deyimlerin anlatımda tercih edilmesi, soyut düşünebilme becerisi üzerinde etkilidir. Anlatımda deyimlere sıklıkla başvurulması, öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişimine katkı sağlar.

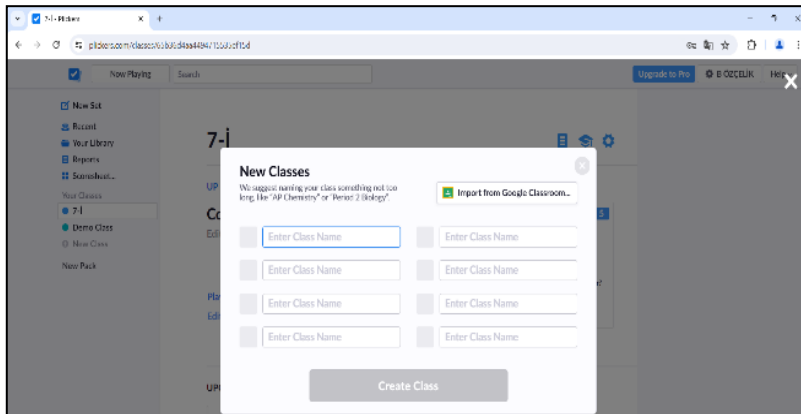
Atasözleri, günlük dil kullanımında en çok başvuru sözlerden oluşur; öğüt vermek, örnek göstermek, anlama güç katmak, düşüncelerimize kanıt bulmak, duygu ve düşüncelerin en kısa yoldan belirtilmesi için atasözlerinden yararlanılır (Baş, 2002, s. 62). Sözlü edebiyatın seçkin ürünlerinden biri olan atasözlerinden, Türkçe dersinde anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek amacıyla yararlanılır. Söz ve yazının daha etkili hâle getirilebilmesi, uzun cümlelerle anlatılacak düşünce ve anlatımların bir atasözü daha kısa yoldan ifade edilmesi de atasözlerinin fonksiyonları arasında yer alır (Göçer, 2010, s. 356).

Çalışmada, öğrencilerin atasözleri ve deyimlerin zengin anlatım olanaklarını keşfetmesi, sözcük hazinelerini zenginleştirmesi, millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmesi önemsenmiştir. Atasözleri ve deyim öğretiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi için farklı bir öğretim yaklaşımı gerekmektedir. Derslerde kazandırılması planlanan bilgilerin; büyük oranda ders kitapları aracılığıyla, öğretmen merkezli bir şekilde öğretildiği, bu durumun, öğrencilerin sıkılmasına neden olduğu (Kulak ve Ayparçası, 2018, s. 2) dikkate alınınca, öğretmen odaklı dil öğretiminin hâlâ etkisini sürdürdüğü anlaşılmaktadır. Günümüz eğitiminde geleneksel anlatım yerine bilişim teknolojilerinin kullanımı dünya genelinde yaygınlaşmış, web araçlarının öğretim sürecine dâhil edilmesi ihtiyaç hâline gelmiştir.

Bu çalışmada atasözleri ve deyimlerin öğretimi, çağın ihtiyaçları ve öğrencilerin ilgilerini merkeze alan web 2.0 araçlarından Plickers ile gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen tanıtımda, Plickers'in öğrencilerin ilgisini çektiği, derse karşı öğrenci motivasyonunu artırdığı gözlemlenmiştir.

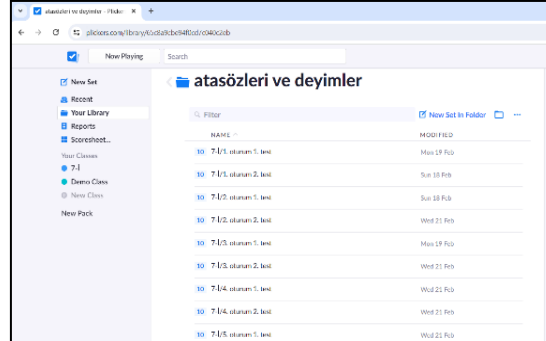
Çalışmanın bu kısmında, Plickers uygulamasının nasıl kullanılacağı görsellerle desteklenerek anlatılmıştır. Plickers uygulamasına www.plickers.com web sayfası üzerinden erişilmektedir. Üye işlemi bittikten sonra Plickers uygulamasının akıllı telefona yüklenmesi gerekir. Tarama işlemleri akıllı telefon üzerinden yapılmaktadır.

Siteye üye olup giriş yapıldıktan sonra "New Classes" sekmesinden sınıf listeleri oluşturulur. Öğrenciler, Öğrenci A, Öğrenci B şeklinde kodlanabilir. Plickers "New Classes" sekmesi Şekil 1'de gösterilmiştir.

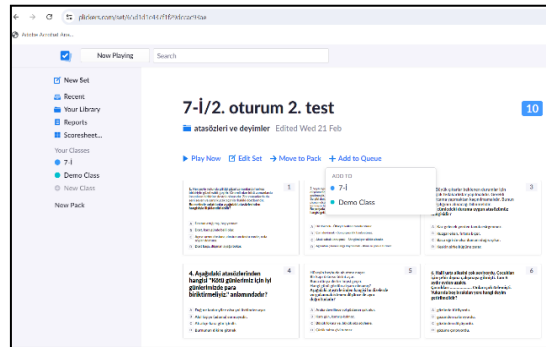


Şekil 1. Plickers Yeni Sınıfların Oluşturulması

Sınıf listelerinin oluşturulmasının ardından “Your Library” sekmesinde sorular hazırlanır. Pickers uygulamasında, sadece “çoktan seçmeli” ve “doğru-yanlış” olmak üzere iki farklı soru tipi bulunmaktadır. Hazırlanan sorular klasörler içine kaydedilir. Soruların kaydedilmesinin ardından sorular, “Add To Queue” seçeneği ile çözülmesi için istenilen sınıfa atanabilir. Pickers “Your Library (soru deposu)” sekmesi Şekil 2’de ve “Add to Queue (sıraya ekle)” sekmesi Şekil 3’te gösterilmiştir.

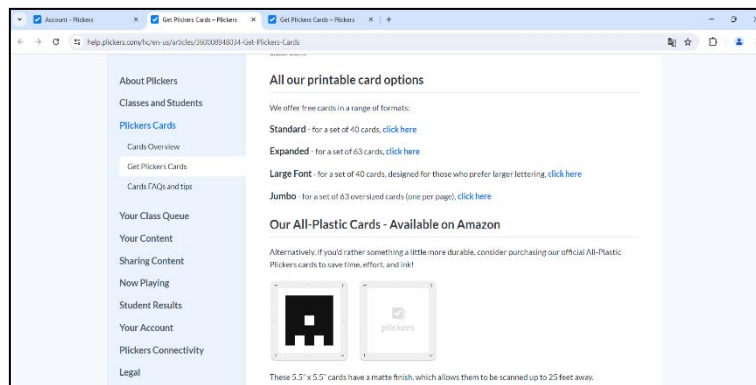


Şekil 1. Pickers Soru Deposu

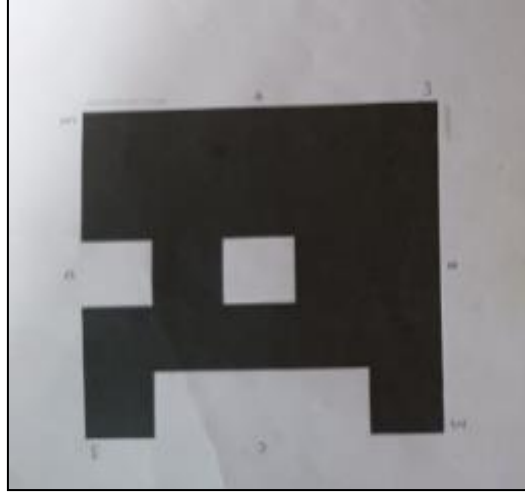


Şekil 2. Soruların Test Sırasına Eklenmesi

Her öğrenci için farklı bir karekod oluşturulur. Sitede sağ üst tarafta yer alan kullanıcı ismine tıklandıktan sonra açılan pencerede “Get Pickers Cards (Pickers kartlarını al)” seçeneğine tıklanır ve karekodların çıktısı alınabilir (Şekil 4). Üzerinde numaralar bulunan karekod kartları, her öğrenciye özel olarak atanır. Bütün uygulamalarda öğrenci aynı kartı kullanmalıdır. Kartların karışmasının önlenmesi için kartların arkasına tükenmez kalemle öğrenci kodu yazılabilir. Öğretmen, değiştirilmemesi için kartları uygulama sonunda toplayıp uygulama başında öğrencilere yeniden dağıtılabilir. Kartın dört kenarında A, B, C ve D seçenekleri vardır. Öğrenciler, her soru için, doğru olduğunu düşündüğü seçenek yukarı gelecek şekilde kartlarını kaldırmalıdır (Şekil 5).

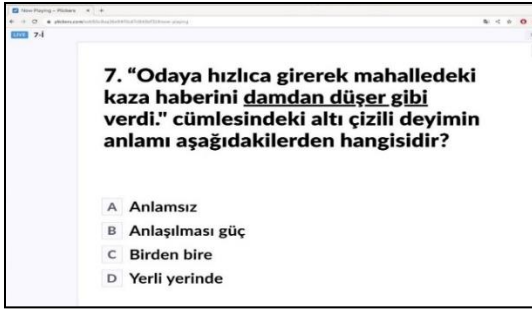


Şekil 3. Karekodların Oluşturulması



Şekil 4. Plickers Öğrenci Karekodu

Uygulamayı etkinleştirmek için akıllı tahtada Plickers uygulamasına giriş yapıp “Live View (canlı görünüm)” sekmesine gidip akıllı telefona yüklenmiş olan uygulamayı açmak gerekir. Telefondaki uygulamadan sınıf seçildikten sonra daha önceden çözülmesi için atanan sorular akıllı tahtada görüntülenir (Şekil 6). Öğrenciler doğru olduğunu düşündükleri yanıtı göre kartlarını yukarı kaldırarak gösterirler. Öğretmen, telefonda yüklü olan Plickers uygulamasıyla öğrenci kartlarını telefonun kamerasıyla Şekil 7’deki gibi tarar.



Şekil 5. Akıllı Tahta Ekranına Yansıtılan Soru

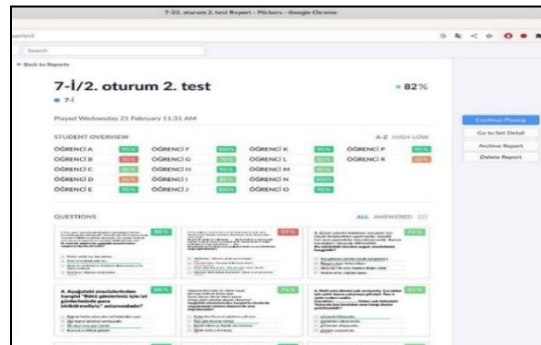


Şekil 6. Öğrencilerin Soruları Yanıtlaması

Tarama anında soruya doğru yanıt veren öğrenciler yeşil renkle, yanlış yanıt veren öğrenciler kırmızı renkle gösterilmektedir. Telefon ekranının sağ üst kısmında toplam öğrenci sayısı içinden kartları taranan öğrenci sayısı gösterilir. Akıllı telefon ekranından “Reveal Answer (seçeneği göster)” sekmesi tıklanarak hangi seçeneği kaç kişinin tercih ettiği, soruyu doğru kaç kişinin yanıtladığı görüntülenir (Şekil 8).



Şekil 7. Telefondan Alınan Ekran Görüntüsü



Şekil 8. Çözülen Testle İlgili Ekran Görüntüsü

Soru çözme işlemi bittikten sonra “Reports” (Raporlar) menüsünden çözülen testle ilgili Şekil 9’da görüldüğü gibi öğrencilerin soruların yüzde kaçını doğru çözdüğü, sorulara hangi yanıtı verdiğine dair rapor alınabilir. “Scoresheet (sonuç sayfası)” sekmesine tıklanarak sınıfın tümü veya öğrencilerin her biri için raporlar alınabilir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama teknikleri, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Plickers uygulamasının süreç değerlendirme aracı olarak atasözü ve deyim öğretiminde kullanımını incelemek amacıyla tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2016). Tarama modellerinde araştırmaya katılan kişilerin düşünceleri, inançları ve geçmiş ya da şimdiki davranışları hakkında sorular sorulur (Kuş, 2003). Çalışmanın son aşamasında öğrencilerin atasözü ve deyim başarıları Plickers aracılığıyla ölçülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Hatay’ın merkez ilçesi Antakya’da yer alan bir devlet okulunun 7. sınıfında öğrenim gören 17 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışma öncesinde, uygulama yapılacak kurumdan gerekli izin ve onaylar alınmıştır. Çalışmaya dâhil edilen 17 öğrencinin velilerinden onay formu alınmış, velileri tarafından izin verilen öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı uygulamayı görev yaptığı devlet okulunda, derslerine girdiği sınıfta gerçekleştirmiştir. Çalışma, katılımcıların gönüllü olma ve istedikleri anda uygulamayı sonlandırma esaslarına göre yürütülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin bazı demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Demografik Bilgi		N	%
Cinsiyet	kız	5	30
	erkek	12	70
Babanın Mezuniyeti	ilkokul	7	41
	ortaokul	7	41
	lise	2	12
	üniversite	1	6
Annenin Mezuniyeti	okuryazar değil	1	6
	ilkokul	6	35
	ortaokul	7	41
	lise	3	18
Ailenin Aylık Geliri	17.002 TL’den az	4	24
	17.002-35.000 TL arası	11	65
	35.001 TL ve üstü	2	11

Verilerin Toplanması

Çalışmanın nicel verileri Atasözü Başarı Testi ve Deyim Başarı Testi aracılığıyla, nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacı önceden planladığı soruları içeren görüşme formunu hazırlar. Görüşmenin akışına bağlı olarak alternatif ve sonda sorular sorabilir (Bogdan ve Biklen, 2007; Patton, 2002).

Çalışmada, öğretimin her aşaması (konu anlatımı, etkinlikler vb.) etkileşimli tahta üzerinden ve web 2.0 araçlarından Plickers uygulamasıyla yapılmıştır. 6 hafta süren uygulamanın ilk haftasında öğrencilere Plickers'ın kullanımı hakkında bilgi verilmiştir. 5 hafta (25 ders saati) boyunca önceden hazırlanan Atasözü Başarı Testi ve Deyim Başarı Testi, Plickers aracılığıyla uygulanmıştır. Beş haftalık süreçte, word dosyası hâlinde hazırlanan atasözü ve deyim materyali, Plickers ile etkileşimli tahta ekranına yansıtılarak öğretilmiştir.

Beş hafta boyunca her hafta atasözleriyle ilgili 5 sorudan oluşan iki test (toplam 10 soru) ve deyimlerle ilgili 5 sorudan oluşan iki test (toplam 10 soru) ikiye oturumda uygulanmıştır. İki oturum şeklinde uygulanmasının nedeni, Plickers uygulamasının demo sürümünün tek seferde en fazla 5 soru yüklemeye izin vermesidir. Beşinci haftanın sonunda atasözleriyle ilgili 50 soru MS Excel dosyasında birleştirilerek Atasözü Başarı Testi olarak belirlenmiştir. Yine aynı şekilde, beşinci haftanın sonunda 50 soru MS Excel dosyasında birleştirilmiş ve Deyim Başarı Testi olarak adlandırılmıştır. 5 haftalık uygulama sonrasında 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrenci görüşleri alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında, Kişisel Bilgi Formu, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Atasözü Başarı Testi ve Deyim Başarı Testi veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu; cinsiyet, babanın mezun olduğu okul kademesi, annenin mezun olduğu okul kademesi, ailenin aylık ortalama gelir düzeyi, son bir yıl içinde okunan kitap sayısı, okuma alışkanlığı, Türkçe ders notu bilgilerini içermektedir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu soruları;

- derslerde mobil öğrenme araçlarının kullanımı,
- Plickers uygulamasının öğrencilerin derse katılımı konusundaki etkisi,
- Plickers uygulaması ile ders işleme sürecinde geliştirilmesi gereken yönler,
- geleneksel ders anlatıma göre Plickers ile atasözü ve deyim öğretiminin avantajları,
- Plickers uygulamasının başka derslerde kullanımı ile ilgili boyutlardan oluşmaktadır.

Atasözleri öğretim materyali ve başarı testi, ölçüt örnekleme ile belirlenen altı farklı kaynaktan derlenerek oluşturulmuştur. İlk aşamada 3 kitap, 2 yüksek lisans tezi ve 1 makaleden alınan atasözleri, bilgisayar ortamında MS Excel tablosunda birleştirilmiştir. İkinci aşamada kaynaklardan alınan ortak atasözleri ve bunların varyantları Excel listesinden çıkarılmıştır. Varyant kavramı aynı anlama gelen atasözleri ve deyimleri sınıflandırmak için kullanılır (Hatiboğlu, 1972, s. 185-187). Üçüncü aşamada kura yoluyla öğretim ve başarı testi aşamalarında kullanılacak 119 atasözü belirlenmiş, internet ortamındaki Güncel Türkçe Sözlük'ten yararlanılarak atasözlerinin doğru yazımları kontrol edilmiştir. Örneklem olarak belirlenen atasözlerine dair bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Atasözü Öğretiminde ve Testinde Kullanılan Atasözleri Sayısı

Yararlanılan Kaynağın Adı	Türü	Yazarı	Yılı	Atasözü Sayısı
Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1-2	Kitap	Ö. A. Aksoy	1993	23
Atabetü'l-Hakâyık'ta Geçen Atasözleri Üzerine İşlevsel Kurama Göre Bir Değerlendirme	Makale	M. Eren	2020	3
İlköğretim İçin Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü	Kitap	A. Püsküllüoğlu	2022	24
2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde Yer Alan Deyimler, Atasözleri ve Birleşik Fiiller	Tez	D. Uygun Selimler	2022	9
Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Geçen Atasözü ile Deyimlerin Tespit ve Sınıflandırılması	Tez	A. Karakurt	2023	33
Türk Atasözleri Sözlüğü	Kitap	B. Tezcan Aksu, H. Ş. Akalın, R. Toparlı	2023	27
Toplam				119

50 sorudan oluşan çoktan seçmeli Atasözü Başarı Testi, kura ile belirlenen 119 atasözünden yararlanılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların amaca uygunluğu konusunda derslerinde Plickers uygulamasını kullanan iki eğitimciden görüş alınmıştır. Bu uzman görüşleri doğrultusunda testlerdeki soruların seçeneklerindeki çeldirici sayısı gözden geçirilerek sorular daha anlaşılır hâle getirilmiş ve Atasözü Başarı Testi'ne son şekli verilmiştir.

Deyim öğretim materyali ve başarı testinin hazırlanmasında kullanılan deyimler ölçüt örnekleme ile belirlenen altı farklı kaynaktan derlenmiştir. İlk olarak, 3 kitap, 2 yüksek lisans tezi ve 1 makaleden alınan deyimler Excel tablosunda birleştirilmiştir. İkinci olarak, ortak deyimler ve varyantları listeden çıkarılmıştır. Üçüncü olarak, öğretim ve başarı testi aşamalarında kullanılacak 109 deyim kura yoluyla belirlenmiş, internet tabanlı Güncel Türkçe Sözlük'ten yararlanılarak deyimlerin doğru yazımları kontrol edilmiştir. Örneklem olarak belirlenen deyimlere ait bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Deyim Öğretiminde ve Testinde Kullanılan Deyim Sayısı

Yararlanılan Kaynağın Adı	Türü	Yazarı	Yılı	Deyim Sayısı
Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1-2	Kitap	Ö. A. Aksoy	1993	3
Türkçe Deyimlerde Dil Farkındalığı ve İşlevsel Dil Kullanımı	Makale	B. Onan H. Özçakmak	2014	13
İlköğretim İçin Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü	Kitap	A. Püsküllüoğlu	2022	9
2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde Yer Alan Deyimler, Atasözleri ve Birleşik Fiiller	Tez	D. Uygun Selimler	2022	4
Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Geçen Atasözü ile Deyimlerin Tespit ve Sınıflandırılması	Tez	A. Karakurt	2023	45
Türk Atasözleri Sözlüğü	Kitap	B. Tezcan Aksu H. Ş. Akalın R. Toparlı	2023	35
Toplam				109

Kaynaklardan kura yoluyla seçilen 109 deyimden yararlanılarak çoktan seçmeli 50 sorudan oluşan Deyim Başarı Testi hazırlanmıştır. Hazırlanan testteki soruların istenen amaca uygunluğuna dair iki alan uzmanından ve derslerinde Plickers uygulamasını kullanan iki eğitimciden görüş alınmıştır. Bu uzman görüşleri doğrultusunda testlerdeki bazı soruların seçeneklerindeki çeldirici sayısı artırılmış, sorular daha anlaşılır biçimde düzenlenerek nihai Deyim Başarı Testi elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Atasözü Başarı Testi ve Deyim Başarı Testi'nden alınan veriler SPSS 25.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Atasözü ve Deyim Başarı Testlerindeki sonuçların parametrik analize tabi olup olmadığının anlaşılması amacıyla veriler üzerinde normallik testleri uygulanmıştır. Yapılan analiz sonrasında Atasözü ve Deyim Başarı Testi verilerinin çarpıklık ve basıklık değerleri “-1.5, +1.5” arasında kaldığı için verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 79). Bu doğrultuda yüzde, frekans, ortalama vb. betimsel analizlerin yanı sıra, parametrik analizler kullanılmıştır. Çalışma cinsiyet değişkeni için bağımsız örneklem T-Testi; anne ve babanın mezun olduğu okul kademesi, ailenin aylık ortalama gelir düzeyi, son bir yıl içinde okunan kitap sayısı, okuma alışkanlığı ile Türkçe ders notu değişkenleri için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını ortaya koymak için Post-Hoc analizleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Atasözü Başarı Testi ve Deyim Başarı Testi puanları ile okunan kitap sayısı ve Türkçe ders notu arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile çözümlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacı tarafından hazırlanan Atasözü Başarı Testi ve Deyim Başarı Testi'nde yer alan çoktan seçmeli soruların amaca uygunluğunu sağlamak için iki alan uzmanı ile derslerinde Plickers

uygulamasını kullanan iki eğitimciden görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda testlerdeki bazı sorular gözden geçirilmiştir. Yine uzman görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan bazı sorular, yönlendirme içerme veya kısa yanıtlar gerektirmeleri sebebiyle yeniden düzenlenmiştir. Güvenirliği sağlamak amacıyla, Atasözü Başarı Testi ve Deyim Başarı Testi soruları araştırmacı dışında bir alan uzmanı tarafından da kontrol edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda verilen cevaplar kategorilere ayrılmıştır. Bu cevaplar çözümlenerek kodlara ulaşılmıştır. Kodlamalarda araştırma sorularıyla olan iç ve dış tutarlılık göz önünde bulundurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda elde edilen veriler tablolastırılarak sunulmuştur. Miles ve Huberman (1994), veri sunumu için çizelgeler ve grafikler yapılmasının, verileri görünür kılma ve kavramlaştırmada kolaylık sağlayacağını belirtmiştir. Görüşme formunu tamamlamaları için katılımcılara yeterince süre tanınmış, yanıtlama sırasında herhangi bir müdahale edilmemiştir. Alıntılar verilirken öğrenciler “A, B, C ...” şeklinde kodlanarak araştırma etiğine uyulmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığı

Karar tarihi= 14/12/2023

Belge sayı numarası= E-21817443-050.99-333074

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel verilerine dair analiz sonuçları yer almaktadır. Öğrencilerin Atasözü Başarı Testi puanları ile Deyim Başarı Testi puanlarına ait bağımlı gruplar t-testi sonucu Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Atasözü ve Deyim Başarılarının Bağımlı Gruplar T-testi Sonuçları

Test türü	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Atasözü Başarı Testi	17	3,64	,63350	-7,499	,000
Deyim Başarı Testi	17	4,29	,72152		

Tablo 4’te görüldüğü üzere, yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre öğrencilerin Plickers kullanılarak gerçekleştirilen deyim testinde daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Atasözü ve Deyim Başarı Testi puanlarının cinsiyet değişkenine yönelik bağımsız örneklem t-testi sonucu Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Atasözü Başarı Testi Puanının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Atasözü Başarı Testi	Kız	5	3,86	,46	1,081	,302
	Erkek	12	3,55	,69		
Deyim Başarı Testi	Kız	5	4,59	,31	1,058	,307
	Erkek	12	4,17	,82		

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin Atasözü ve Deyim Başarı Testi puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin anne ve babalarının mezuniyet değişkenine ait betimsel verilerle Atasözü Başarı Testi puanlarının ANOVA analiz sonucu

Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Atasözü Başarı Testi Puanının Anne ve Babanın Mezun Olduğu Okul Kademesine Göre Analizi

	Anne Mzn.	N	$\bar{X}$	ss	Varyans	Kare	Sd	Kare	F	p	Fark
						Top.		Ort.			
Atasözü Başarı Testi	Mezun değil	1	3,30	-	G. arası	,247	3	,082	,173	,913	Yok
	İlkokul	6	3,77	,53	G. içi	6,174	13	,475			
	Ortaokul	7	3,63	,54	Toplam	6,421	16				
	Lise	3	3,53	1,22							
	Toplam	17	3,64	,63							
	Baba Mzn.	N	$\bar{X}$	ss	Varyans	Kare	Sd	Kare	F	p	Fark
Deyim Başarı Testi	İlkokul	7	3,41	,68	G. arası	1,344	3	,448	1,147	,367	Yok
	Ortaokul	7	3,68	,62	G. içi	5,077	13	,391			
	Lise	2	3,80	,14	Toplam	6,421	16				
	Üniversite	1	4,60	,00							
	Toplam	17	3,64	,63							

Tablo 6’ya göre, öğrencilerin Atasözü Başarı Testi puan ortalaması 3,64 olup en fazla başarı annesi ilkokul mezunu olanlarla babası üniversite mezunu olan öğrencilerdedir. Öğrencilerin Atasözü Başarı Testi’nden aldıkları puanlar hem anne hem de babanın mezun olduğu okula göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin anne ve babalarının mezuniyet değişkenine ait betimsel verilerle Deyim Başarı Testi puanlarının ANOVA analiz sonucu Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Deyim Başarı Testi Puanının Anne ve Babanın Mezun Olduğu Okul Kademesine Göre Analizi

	Anne Mzn.	N	$\bar{X}$	ss	Varyans	Kare	Sd	Kare	F	p	Fark
						Top.		Ort.			
Deyim Başarı Testi	Mezun değil	1	4,30	-	G. arası	,206	3	,069	,110	,953	Yok
	İlkokul	6	4,38	,41	G. içi	8,124	13	,625			
	Ortaokul	7	4,31	,85	Toplam	8,329	16				
	Lise	3	4,06	1,21							
	Toplam	17	4,29	,72							
	Baba Mzn.	N	$\bar{X}$	ss	Varyans	Kare	Sd	Kare	F	p	Fark
Deyim Başarı Testi	İlkokul	7	4,16	,76	G. arası	,835	3	,278	,483	,700	Yok
	Ortaokul	7	4,24	,80	G. içi	7,494	13	,576			
	Lise	2	4,60	,28	Toplam	8,329	16				
	Üniversite	1	5,00	-							
	Toplam	17	4,29	,72							

Tablo 7’ye göre öğrencilerin Deyim Başarı Testi puanı ortalaması 4,29 iken bu konuda en başarılı olanların annesi ilkokul mezunu olanlar ile babası üniversite mezunu olanlar olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin Deyim Başarı Testi puanlarıyla hem annenin hem babanın mezun olduğu okul kademesi değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrenci ailelerinin aylık gelir düzeyine yönelik betimsel verilerle Atasözü ve Deyim Başarı Testi puanlarının ANOVA analizi Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Atasözü ve Deyim Başarı Testi Puanının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Analizi

	Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	ss	Varyans	Kare Top.	Sd	Kare Ort.	F	p	Fark
Atasözü Başarı Testi	17.002 TL'den az	4	3,30	,94	G. arası	1,471	2	,735	2,080	,162	Yok
	17.002-35.000 TL	11	3,64	,46	G. içi	4,950	14	,354			
	35.001 TL üstü	2	4,35	,35	Toplam	6,421	16				
	Toplam	17	3,64	,63							
Deyim Başarı Testi	17.002 TL'den az	4	3,67	1,03	G. arası	2,633	2	1,316	3,235	,070	Yok
	17.002-35.000 TL	11	4,39	,50	G. içi	5,697	14	,407			
	35.001 TL üstü	2	5,00	,00	Toplam	8,329	16				
	Toplam	17	4,29	,72							

Tablo 8'e göre ailelerinin aylık gelir düzeyi çoğunlukla 17.002-25.000 TL'dir. Öğrencilerin Atasözü Başarı Testi puanı ile ailenin aylık toplam geliri değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yine, öğrencilerin Deyim Başarı Testi puanı ile ailenin aylık toplam geliri değişkeni arasında da anlamlı bir fark olmadığı tabloda görülmektedir. Atasözü ve Deyim Başarı Testi puanları ile son bir yılda okunan kitap sayısı değişkenleri arasındaki ilişkiye dair Pearson korelasyon analizi sonucu Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Atasözü ve Deyim Başarı Testleri ile Kitap Sayısının İlişkisel Analizi

Değişkenler	Atasözü Başarı Testi	Deyim Başarı Testi	Kitap Sayısı
Atasözü Başarı Testi	1	-	,693**
Deyim Başarı Testi	-	1	,674**

**p<,05

Tablo 9 incelendiğinde, Atasözü Başarı Testi puanları ile okunan kitap sayısı arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yine aynı şekilde, Deyim Başarı Testi puanları ile okunan kitap sayısı arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Atasözü ve Deyim Başarı testlerinden aldıkları puanların okuma alışkanlığı düzeyine göre dağılımları ve ANOVA analizi Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Atasözü ve Deyim Başarı Test Puanlarının Okuma Alışkanlığı Düzeyine Göre Analizi

	Okuma Alışkanlığı	N	$\bar{X}$	ss	Varyans	Kare Top.	Sd	Kare Ort.	F	p	Fark
Atasözü Başarı Testi	Orta	5	2,90	,41	G. arası	3,897	2	1,949	10,808	,001	çok iyi-iyi
	İyi	10	3,94	,36	G. içi	2,524	14	,180			çok iyi-orta
	Çok iyi	2	4,00	,63	Toplam	6,421	16				iyi-orta
	Toplam	17	3,64	,42							
Deyim Başarı Testi	Orta	5	3,42	,64	G. arası	5,472	2	2,736	13,408	,001	çok iyi-orta
	İyi	10	4,69	,28	G. içi	2,857	14	,204			iyi-çok iyi
	Çok iyi	2	4,50	,71	Toplam	8,329	16				iyi-orta
	Toplam	17	4,29	,72							

Tablo 10 incelendiğinde, okuma alışkanlığı bakımından öğrencilerin aldıkları atasözü başarı puanı ortalaması 3,64 iken en fazla puana sahip olan öğrencilerin kendilerini çok iyi düzeyde değerlendirenlerin olduğu görülmektedir. Atasözü Başarı Testi puanı ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir fark bulunduğu, okuma alışkanlığı düzeyi "çok iyi" olan öğrencilerin "iyi" ve "orta" düzeydeki öğrencilerden; okuma alışkanlığı "iyi" olan öğrencilerin de "orta" düzeydekilerden daha başarılı oldukları görülmektedir.

Tablo 10'a göre, öğrencilerin deyimler başarı puan ortalamaları 4,29 olup en fazla başarı okuma

alışkanlığı bakımından kendilerini çok iyi düzeyde değerlendirenlerdedir. Öğrencilerin Deyim Başarı Testi puanı ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir fark bulunduğu, okuma alışkanlığı düzeyi “çok iyi” olan öğrencilerin “orta” olan öğrencilerden; okuma alışkanlığı “iyi” olanların da “çok iyi” ve “orta” düzey öğrencilerden daha başarılıdır.

Öğrencilerin Atasözü ve Deyim Başarı Testi puanları ile Türkçe ders notu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Analizi Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Atasözü Başarı Testi Puanı ve Türkçe Ders Notu Değişkenleri Arasındaki İlişki

Değişkenler	Atasözü Başarı Testi	Deyim Başarı Testi	Türkçe Notu
Atasözü Başarı Testi	1	-	,725**
Deyim Başarı Testi	-	1	,768**

**p<,05

Tablo 11 incelendiğinde, Atasözü Başarı Testi puanı ve Türkçe notu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Deyim Başarı Testi puanı ve Türkçe notu arasında da pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Çalışmanın bu kısmında, 5 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen öğrenci görüşlerine dair bulgular yer almaktadır. İlk olarak derslerde mobil öğrenme aracı kullanmaya ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Derslerde Mobil Öğrenme Araçlarının Kullanımıyla İlgili Öğrenci Görüşleri

Kodlar	Öğrenciler	f	%
Mobil öğrenme araçları eğlencelidir.	B, C, D, E, F, H, I, K, L, M, O, P	12	46,1
Derse katılımı arttırmaktadır.	A, G, J, L	4	15,3
Zamandan tasarruf sağlamaktadır.	I, M, N	3	11,6
Kullanımı kolaydır.	K, L, R	3	11,6
Etkili ve faydalıdır.	H, J	2	7,7
Derslerdeki performansı arttırmaktadır.	C, J	2	7,7
Toplam		26	100,0

Tablo 12’ye göre, derslerde mobil öğrenme araçlarının kullanımı hakkında 17 öğrenci 26 görüş bildirmiştir. Öğrencilerin en fazla mobil öğrenme araçlarını eğlenceli bulmaya dair (f=12) görüş bildirdikleri görülmektedir. Plickers uygulamasının derse katılıma etkisiyle ilgili öğrenci görüşlerine Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13.

Plickers Uygulamasının Derse Katılıma Etkisiyle İlgili Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Öğrenci Kodları	f	%
Türkçede soru çözmek keyifli hâle geldi.	A, C, E, F, G, L, O, P	8	26,7
Derse katılımım arttı.	B, H, J, L, M, O, R	7	23,3
Konuyu daha iyi anladım.	D, K, H, P	4	13,4
Oyun oynuyormuş gibi eğlenip öğrendik.	I, J, P	3	10
Testlerdeki netlerim arttı.	D, I	2	6,7
Plickers hızlı öğrenmemizi sağladı.	I, N	2	6,7
Arkadaşlarımla tatlı bir rekabete geçtik.	F	1	3,3
Plickers, okuma becerimizi geliştirdi.	H	1	3,3
Plickers, Türkçe dersini bana sevdirdi.	O	1	3,3
Kendimizi özel hissettik.	J	1	3,3
Toplam		30	100,0

Tablo 13’e göre, Plickers uygulamasının derse katılıma etkisi konusunda 17 öğrenci 30 görüş ifade etmiştir. Plickers uygulamasının derse katılıma etkileri konusunda olumsuz görüş bildirilmediği

dikkati çekmektedir. Öğrencilerin en fazla; Plickers uygulamasıyla Türkçede soru çözmenin keyifli hâle geldiğini düşündükleri (f=8) ve uygulamanın derse katılımı arttırdığını (f=7) ifade ettikleri görülmektedir. Plickers uygulaması ile ders işleme sürecinin geliştirilmesi gereken yönleriyle ilgili öğrenci görüşleri Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14.

Plickers Uygulamasının Geliştirilmesi Gereken Yönleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Öğrenci Kodları	f	%
Fotoğraf, resim, görsel, video, tablo içeren sorular da olmalıdır.	D, G, H, J, M, N	6	30
Karekodlar daha kalın kâğıtlardan oluşmalıdır.	B, F, H, J, O, P,	6	30
Plickers'in geliştirilmesi gereken bir yönü yoktur.	A, E, I, L, R	5	25
Soru çözerken süre ekranda gösterilebilir.	H	1	5
Karekodlardaki yanıt seçenekleri daha belirgin olmalıdır.	K	1	5
Sınıf mevcudu azken de Plickers'la soru çözebilmeliyiz.	C	1	5
Toplam		20	100,0

Tablo 14'e göre, Plickers uygulaması ile ders işleme sürecinde geliştirilmesi gereken yönlerle ilgili 17 öğrencinin 20 görüş ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğu fotoğraf, resim, görsel, video, tablo içeren soruların da olması (f=6) ve karekodların daha kalın kâğıtlardan oluşması gerektiğini (f=6) ifade etmiştir. Plickers uygulamasıyla atasözleri ve deyimlerin öğretiminin avantajlarıyla ilgili öğrenci görüşleri Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15.

Plickers Uygulamasıyla Atasözleri ve Deyimlerin Ölçülmesine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Öğrenci Kodları	f	%
Plickers daha iyi, daha eğlencelidir.	A, B, C, D, F, G, H, I, J, K, M, N, O, P, R	15	51,7
Plickers'la soru çözerken süre kaybı olmuyor.	E, H, J, N	4	13,8
Plickers'la dersi daha iyi anlıyorum.	D, F, L, P	4	13,8
Plickers'la dersi sıkılmadan dinliyorum.	C, E, L	3	10,4
Plickers'la Türkçe dersi motivasyonum arttı.	L, M	2	6,9
Plickers daha açıklayıcı ve daha akıcı.	O	1	3,4
Toplam		29	100,0

Tablo 15'e göre, Plickers ile deyim ve atasözü öğretimi konusunda 17 öğrencinin 29 görüş belirtmiştir. Öğrencilerin en fazla, geleneksel ders anlatım süreciyle karşılaştırıldığında Plickers'ı daha iyi, daha eğlenceli bulduklarına (f=15) dair görüş bildirdikleri görülmektedir. Plickers uygulamasının başka derslerde kullanımına dair görüşler Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16.

Plickers Uygulamasının Başka Derslerde Kullanımıyla İlgili Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Öğrenci Kodları	f	%
Diğer derslerde kullanılabilir.	A, B, C, D, E, F, H, I, J, K, L, M, N, O, P, R	16	69,7
Matematik dersinde kullanılabilir.	N, O, P	3	13,1
Sosyal Bilgiler dersinde kullanılsa iyi olur.	I	1	4,3
Din kültürü dersinde kullanılsa iyi olur.	A	1	4,3
Fen dersinde kullanılabilir.	O	1	4,3
Diğer derslerde kullanılmasını tavsiye etmiyorum.	G	1	4,3
Toplam		23	100,0

Tablo 16'ya göre, başka derslerde Plickers kullanımına yönelik 17 öğrencinin 23 görüş ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çoğu (f=16) Plickers'ın diğer derslerde kullanılabileceği görüşündedir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada, Plickers ile uygulanan Atasözü Başarı Testi puan ortalaması 3,64 iken Plickers kullanılarak uygulanan Deyim Başarı Testi puan ortalaması 4,29 olarak belirlenmiştir. Yapılan t-testi sonucunda öğrencilerin Atasözü Başarı Testi'ne kıyasla Deyim Başarı Testi'nde daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin gündelik hayatta bildiği ve kullandığı deyim sayısının atasözlerinden daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kayhan'ın (2009), 7. Sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin kelime türlerine ilişkin bilgi düzeylerinin ortaya koyan araştırmasında öğrencilerin bildikleri ve kullandıkları deyimlerin sayıca atasözlerinden daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada, Plickers kullanılarak uygulanan Atasözü ve Deyim Başarı testlerindeki öğrenci puanı ile son bir yıl içinde okunan kitap sayısı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, okunan kitap sayısı arttıkça Plickers kullanılarak uygulanan Atasözü ve Deyimler testlerindeki öğrenci başarısının da artacağı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde, Atasözü ve Deyim Başarı Testi puanlarıyla okunan kitap sayısı değişkenlerini ele alan bir çalışma olmamasına rağmen; okunan kitap sayısı ile akademik başarı arasındaki olumlu ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar görmek mümkündür. Gündüver ve Gökdaş'ın çalışmasında (2011), ilköğretim öğrencilerinin okuduğu kitap sayısına bağlı olarak akademik başarı puanlarında artış olduğu belirlenmiştir. Güney, Ayhan, Kaygana ve Şahin tarafından yapılan çalışmada ise (2014) okunan kitap sayısı ve akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada, Plickers kullanılarak uygulanan Atasözü ve Deyim Başarı testlerindeki öğrenci puanları ile okuma alışkanlığı düzeyi arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç, okuma alışkanlığı düzeyinin artmasıyla Plickers kullanılarak uygulanan Atasözü ve Deyim Başarı testlerindeki öğrenci başarısının da artış göstereceği anlamına gelmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu konuda doğrudan bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak literatürde, okuma alışkanlığı ile akademik başarı arasındaki olumlu ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar görmek mümkündür. Nitekim Deniz (2017) ile Karatay ve Dilekçi (2020) tarafından yapılan çalışmalarda okuma alışkanlığının akademik başarıyı olumlu etkilediğine dair Türkçe öğretmeni görüşleri yer almaktadır. Ayrıca Tatar ve Soylu tarafından gerçekleştirilen çalışmada (2006), üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının akademik başarıları üzerinde etkili olduğu, Acıyan'ın çalışmasında (2008), lise öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasında olumlu yönde ilişki olduğu, Yaman ve Süğümlü (2010) ile Akın (2016) tarafından yapılan çalışmalarda okuma alışkanlığının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarında etkili olduğu sonuçlarına varılmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar göz önüne alınarak benzeri bir sonucun okuma alışkanlığı ve atasözü veya deyim başarıları arasında da mümkün olabileceği düşünülebilir.

Bu çalışmada, Plickers kullanılarak uygulanan Atasözü ve Deyim Başarı testlerindeki öğrenci puanları ile Türkçe ders notu arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin Türkçe ders notu arttıkça Plickers kullanılarak uygulanan Atasözü ve Deyim Başarı testlerindeki öğrenci puanlarının da artacağını göstermesi açısından önemlidir. Çalışmada, Plickers kullanılarak uygulanan Atasözü ve Deyim Başarı testlerindeki öğrenci puanlarının; cinsiyet, babanın mezun olduğu okul kademesi, annenin mezun olduğu okul kademesi, ailenin aylık ortalama gelir düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Öğrenci görüşlerinden hareketle çalışmada, öğrencilerin çoğunun mobil öğrenme uygulamalarını eğlenceli bulma, derse katılımı artırma, zaman tasarrufu sağlama, kullanım kolaylığı sunma, etkili ve faydalı olma, ders performansını artırma boyutlarına dair görüşler etrafında birleştikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerin mobil öğrenme uygulamaları konusundaki görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde bu sonucu destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Çuhadar, Kuzu ve Akbulut (2007) ile Çavuş ve Uzunboyulu (2009) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik görüşleri incelenmiş ve görüşlerinin önemli ölçüde olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ağca ve Bağcı tarafından yapılan çalışmada (2013), öğrencilerin tamamının, öğretimde kullanılabilecek mobil uygulamaların öğretime olumlu katkıda bulunacağını ifade ettiği belirlenmiştir. Yokuş (2016) tarafından yapılan çalışmada ise, eğitim

fakültesi öğrencilerinin mobil öğrenmenin etkili olduğuyla ilgili görüşlerin hepsine katıldığı ve mobil öğrenmelere karşı üst düzeyde olumlu görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bahsedilen çalışmalar birlikte ele alındığında, deyim ve atasözü öğretimi başta olmak üzere, Türkçe dersi kapsamında yer alan birçok konunun öğretiminde mobil uygulamaların işe koşulabileceği öngörülebilir.

Öğrencilerin tamamı Plickers uygulamasının derse katılım konusunda olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler çoğunlukla Plickers uygulaması sayesinde Türkçede soru çözmenin keyifli hâle geldiğini belirtmiş ve derse katılımın arttığını, konuyu daha iyi anladıklarını, oyun oynuyormuş gibi eğlenip öğrendiklerini, testlerdeki netlerinin arttığını, hızlı öğrendiklerini, kendi aralarında tatlı bir rekabete geçtiklerini, okuma becerilerini geliştirdiklerini, Türkçe dersini sevdiklerini, deprem bölgesinde eğitim görmelerine rağmen Plickers sayesinde kendilerini özel hissettiklerini ifade etmişlerdir. Alan yazınında Plickers uygulamasının olumlu yönlerini ortaya koyan ve bu sonucu destekleyen birçok çalışma yer almaktadır. Sözelimi, Gürışık'ın çalışmasında (2018), araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin büyük çoğunluğu Plickers'la dersin daha keyifli olduğunu, ortaokul öğrencilerinin tamamına yakını Plickers'la soru çözmenin eğlenceli olduğunu, ortaöğretim öğrencilerinin çoğunluğu Plickers ile soru çözmenin eğlenceli olduğunu ifade etmiştir. Baca (2022) tarafından yapılan çalışmada, Plickers uygulamasının, derse katılım konusunda olumlu etkileri olduğu, dersi kolaylaştırıp öğrenmeyi eğlenceli hâle getirdiği ve Türkçe ders başarısına olumlu katkı sağladığı ifade edilmiştir. Bu durum, Plickers uygulamasının birçok öğretim kademesinde avantaj sağlayabileceğini göstermektedir.

Plickers uygulaması ile ders işleme sürecinde geliştirilmesi gereken yönlerle ilgili öğrencilerin çoğunluğu, fotoğraf, resim, görsel, video, tablo içeren soruların da olması gerektiğini ve karekodların daha kalın kâğıtlardan oluşması gerektiğini ifade etmiş, soru çözerken sürenin ekranda gösterilebileceğini, karekodlardaki yanıt seçeneklerinin daha belirgin olması, daha kalın yazılması gerektiğini, sınıf mevcudu azken de Plickers ile soru çözebilmenin mümkün olabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin dörtte biri ise Plickers'ın geliştirilmesi gereken bir yönünün olmadığını belirtmiştir. Gürışık'ın çalışmasında (2018), üniversite öğrencilerinin küçük bir kısmı, Plickers kartındaki yanıt seçeneklerinin daha belirgin ve daha büyük puntolarla yazılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler, sorularda bulunan görselleri Plickers uygulamasına yüklerken sorun yaşadıklarını ifade etmiş, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmı ise Plickers uygulamasının kullanımıyla ilgili bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Eksik yönlerin tamamlanmasıyla, Plickers uygulamasının derslerde daha aktif kullanılabileceği, alınan faydanın en üst düzeye çıkacağı görülmektedir.

Geleneksel ders anlatım süreciyle karşılaştırıldığında, Plickers uygulamasıyla atasözleri ve deyimlerin öğretiminin avantajları konusunda öğrencilerin çoğunluğunun Plickers'ı geleneksel ders anlatım sürecinden daha iyi, daha eğlenceli buldukları, Plickers'la soru çözerken süre kaybı yaşamadıkları, Plickers'la dersi daha iyi anladıkları, Plickers'la dersi sıkılmadan dinledikleri, Plickers'la birlikte Türkçe dersine karşı motivasyonlarının arttığı, Plickers'ı daha açıklayıcı ve daha akıcı buldukları belirlenmiştir. Baca'nın çalışmasında (2022), Plickers uygulamasının sınıfı geleneksel öğrenme ortamından uzaklaştırarak yenilikçi eğitim yaklaşımlarıyla uyumlu bir sınıf ortamı oluşturulmasında faydalı bir araç olarak görüldüğü belirlenmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin tamamı Plickers'la soru çözümünün akılda kalıcılığa olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir. Bu durum atasözü ve deyimlerin öğretiminde geleneksele alternatif olarak Plickers uygulamasının kullanılabileceğini göstermektedir.

Çalışmada, öğrencilerin tamamına yakınının Plickers uygulamasının diğer derslerde de kullanılabileceğine dair görüş bildirdikleri görülmektedir. Literatürde yapılan çalışmalar bu sonucu desteklemektedir. Nitekim Gürışık (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Plickers uygulamasını ilkokul öğrencilerinin İngilizce, Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi, Türkçe gibi derslerde; ortaokul öğrencilerinin sözel derslerde, ortaöğretim öğrencilerinin işlem gerektirmeyen derslerde ve üniversite öğrencilerinin teorik bütün derslerde kullanılabileceği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Solmaz ve Çetin'in çalışmasında (2017), üniversite öğrencilerinin Plickers hakkında dersi keyifli ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirme ve diğer derslerde kullanma konusunda olumlu görüşleri olduğu belirlenmiştir. Plickers uygulamasıyla ders işleme sürecini deneyimleyen öğrencilerin uygulamanın başka derslerde tercih edilebileceğine yönelik görüşleri, çalışmanın en dikkat çekici sonuçları arasında yer almaktadır.

Öneriler

Plickers uygulaması ücretsiz kullanılabilen, kullanıcı dostu (kullanımı pratik), hızlı olması yönüyle zaman yönetimi açısından ekonomik, anında dönüt sağlaması yönüyle öğrenmeye yardımcıdır. Plickers uygulaması karmaşık olmayan basit bir menüye sahiptir. Plickers uygulamasının kullanıldığı okul, deprem bölgesinde yer alan konteyner sınıflardan oluşmaktaydı ve okulda sabit internet hizmeti yoktu. Bütün bu hususlar göz önüne alındığında Plickers uygulamasının teknoloji açısından dezavantajlı gruplarda, kapsayıcı eğitim doğrultusunda ülkemizde yaşayan mülteci çocukların eğitim ortamlarında, köy okullarında ve özellikle deprem bölgesindeki öğrenme ortamlarında kullanımı önerilmektedir.

Türkçe derslerinde geleneksel yöntemler dışında web 2.0 araçlarının kullanımının öğrencilerin ilgisini çektiği, öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunduğu, zamandan tasarruf sağladığı gözlenmiş, öğrencilerin tamamı Plickers uygulamasıyla yapılan soru çözümünün derse katılım konusunda olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlar ışığında Türkçe derslerinde ve diğer derslerde de web 2.0 araçlarının kullanımının olumlu sonuçları ve getirileri olacağı düşünülmektedir.

Son bir yıl içinde öğrencinin okuduğu kitap sayısı ve okuma alışkanlığı düzeyi arttıkça Plickers kullanılarak uygulanan Atasözü ve Deyim Başarı testlerindeki öğrenci başarısının da arttığı göz önüne alındığında, Türkçe öğretmenleri öğrencilerde okuma farkındalığı oluşturmali, derslerde okumaya ayrılan süreyi artırmalı ve öğrencilerin düzenli kitap okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamalıdır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığı

Karar tarihi= 14/12/2023

Belge sayı numarası= E-21817443-050.99-333074

Yazarların Katkı Oranı

Makalede 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ağca, R. K. ve Bağcı, H. (2013). Eğitimde mobil araçların kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 295-302. <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/32.agca.pdf>
- Ajjan, H., and Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.05.002>
- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 469-483. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/32956/366261>
- Aksan, D. (1999). *Türkçenin gücü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (1993). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü 1-2*. Ankara: İnkılap Yayınevi.

- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altun, M. (2004). Türk atasözleri üzerine semantik bir inceleme. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 21, 79-91. <http://www.dilbilimi.net/atasozlerisentaktikinceleme.pdf>
- Baca, E. (2022). *Türkçe Dersinde etkileşimli tahta kullanımıyla desteklenen Plickers uygulamasına dayalı soru çözme yöntemi üzerine öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, B. (2002). Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 60-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11131/133131>
- Bogdan, R.C. and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon Press.
- Çavuş, N. and Uzunboylu, H. (2009). Improving critical thinking skills in mobile learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(2), 434-438. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.078>
- Çuhadar, C., Kuzu, A. and Akbulut, Y. (2007). Reflections of undergraduate students regarding PDA use for instructional purposes. *The Journal of Selçuk University Social Sciences Institute*, 18, 360-366. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61794/924248>
- Demirkan, Ö., Gürışık, A. and Akın, Ö. (2017). Teachers' opinions about "Plickers" one of the online assessment tools. In I. Koleva and G. Duman (Eds.), *Educational research and practice* (pp. 476-486). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Deniz, A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının geliştirilmesi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Eren, M. (2020). Atabetü'l-Hakâyık'ta geçen atasözleri üzerine işlevsel kurama göre bir değerlendirme. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 192-203. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uhad/issue/58003/797639>
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebî ürünlerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 341-369. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177238>
- Gündüver, A. ve Gökdaş, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınav başarılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-47. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/33887/375223>
- Güney, N., Ayhan, T., Kaygana, M. ve Şahin, E. Y. (2014). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuduğu kitap sayısı ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 151-164. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbe/issue/23153/247330>
- Gürışık, A. (2018). *Çevrimiçi biçimlendirmeye yönelik bir değerlendirme aracı olarak Plickers: Öğrenci ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hatiboğlu, V. (1972). *Türkçenin sözdizimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. https://scholar.google.com/scholar?cluster=7492806822352766406&hl=tr&as_sdt=0,5
- Karakurt, A. (2023). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında geçen atasözü ile deyimlerin tespit ve sınıflandırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H., ve Dilekçi, A. (2020). Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin okuma alışkanlıkları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(2), 1-24. <https://doi.org/10.29228/ijlet.42865>
- Kayhan, G. Ç. (2009). *Hakkâri/Yüksekova 75. Yıl Yatılı İlköğretim Bölge Okulu ilköğretim 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin deyim, atasözü ve bilmece dağarcıklarının belirlenmesi ve bunların öğretilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Kulak, H. ve Ayparçası, M. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: Türkçe dersine yönelik nitel bir araştırma. *İmgelem Dergisi*, 2(3), 27-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/imgelem/issue/41832/504892>
- Kuş, E. (2003). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Marangoz, M. ve İzci, Ç. (2023). Doğal afetlerin ekonomik, sosyal ve çevresel etkilerinin 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremler bağlamında girişimciler açısından değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 24(52), 1-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobbiad/issue/78767/1285022>
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Onan, B. ve Özçakmak, H. (2014). Türkçe deyimlerde dil farkındalığı ve işlevsel dil kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 1-22. <https://doi.org/10.16916/aded.35824>
- Önür Z. ve Kozikoğlu İ. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eğitim teknolojisi yeterlikleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 439-464. <https://doi.org/10.23863/kalem.2020.163>
- Özçakmak, H. (2023). Türkçe öğretiminde mobil öğrenme fırsatları. H. E. Çocuk (Ed.). *Türkçe öğretim teknolojileri: Vizyon, çağdaş uygulamalar ve dijital materyal tasarlama* içinde (ss. 72-92). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Palaigeorgiou, G., and Grammatikopoulou, A. (2016). Benefits, barriers and prerequisites for web 2.0 learning activities in the classroom. *Interactive Technology and Smart Education*, 13(1), 2-18. <https://doi.org/10.1108/ITSE-09-2015-0028>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage Publishing.
- Polat, M. S. ve Sarıçam, H. (2024). 6 Şubat depreminden etkilenen bölgelerdeki öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar: Hatay ili örneği. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 15 (1), 764-789. <https://doi.org/10.54688/ayd.1412861>
- Püsküllüoğlu, A. (2022). *İlköğretim için atasözleri ve deyimler sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Solmaz, E. and Çetin, E. (2017). Ask response play learn: Students views on gamification based interactive response systems. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 7(3), 28-40.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th Ed)*. Boston: Pearson.
- Tatar, E. ve Soylu, Y. (2006). Okuma, anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 503-508. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49104/626627>
- Tezcan Aksu, B., Akalın, Ş. H. ve Toparlı, R. (2011). *Türk atasözleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uygun Selimler, D. (2022). *2020-2021 eğitim öğretim yılı 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde yer alan deyimler atasözleri ve birleşik filler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Iğdır Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Iğdır.
- Yaman, H. ve Süğümlü, Ü. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders dışı kitap okuma alışkanlıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 291-306. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49066/626061>
- Yıldız, K. H. ve Akyel, Y. (2024). Okul öncesi dönem çocukları ve ilköğretim öğrencilerinin teknoloji kullanım düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(5), 354-372. <https://sobibder.org/index.php/sobibder/article/view/513/472>
- Yokuş, G. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin mobil öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve eğitim bilimleri alanına yönelik mobil uygulama geliştirme çalışması: Mobil akademi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Extended Abstract

Introduction

The aim of the study was to teach idioms and proverbs with the Plickers application. In this context, it would be appropriate to provide information about proverbs and idioms, which are elements of national and spiritual culture. The number of proverbs and idioms acquired by individuals learning their native language has provided the individual with an advantage in language use. In this

respect, the acquisition and active use of proverbs and idioms by students in Turkish lessons has an important place. While idioms are important elements that reveal the power and success of the community speaking the language in expression and their tendency towards simile and wit (Aksan, 1999, p. 91), proverbs are unique in that they reveal the sentence structures frequently used by those speaking and writing the Turkish language and the expression possibilities of the Turkish language (Altun, 2004, p. 79).

In the study, it was emphasized that students discover the rich expression possibilities of proverbs and idioms, enrich their vocabulary, and strengthen their national feelings and thoughts. To effectively teach proverbs and idioms, traditional teaching methods should be overcome. However, when we consider that the information planned to be imparted in the lessons is largely taught through textbooks and with teacher-centered narration; this situation causes students to get bored (Kulak and Ayparçası, 2018, p. 2), it is understood that unfortunately, teacher-centered language teaching has still effective. In today's education, the use of information technologies instead of traditional narration has become widespread worldwide, and the inclusion of web tools in the teaching process has become a necessity. In this study, the teaching of proverbs and idioms was carried out with Plickers, one of the Web 2.0 tools that focuses on the needs of the age and the interests of the students.

Method

This research was a descriptive study conducted in the survey model. In survey models, questions were asked about the thoughts, beliefs, and past or present behaviors of the participants in the research (Kuş, 2003). The study group consisted of 17 students studying in the 7th grade at a public school located in Antakya, the central district of Hatay, in the 2023-2024 academic year. The quantitative data of the study were collected through Proverb Achievement Test and Idiom Achievement Test, and the qualitative data were collected through a semi-structured interview form. In the study, each stage of the teaching (subject explanation, activities, etc.) was carried out via the smart board and the Plickers application from Web 2.0 tools. In the first week of the six-week application, students were informed about the use of Plickers. In the five-week period, the proverbs and idioms teaching materials prepared in MS Word files were taught by reflecting it on the smart board screen. For five weeks, after the instruction, Proverbs Achievement Test and Idioms Achievement Test were applied via Plickers. At end of the process, students' opinions were obtained with a semi-structured interview form consisting of 5 questions. The data were analyzed using the SPSS 25.0 statistics program. In the study, independent samples T-Test was applied for the gender variable; ANOVA was applied for the variables of the school level graduated by the mother and father, the average monthly income level of the family, the number of books read in the last year, reading habits and Turkish course grade. Post-Hoc analyzes were performed to reveal the source of the difference that emerged as a result of ANOVA. In addition, the relationship between Proverbs Achievement Test and Idioms Achievement Test scores and the number of books read and Turkish course grade was analyzed with Pearson correlation analysis.

Results and Discussion

As a result of the study, it was concluded that students were more successful in idioms than in proverbs. In the study, it was determined that there was a positive relationship between the student scores in the proverbs and idioms achievement tests applied using Plickers and the number of books read in the last year. When the literature was examined, although there was no study that addressed the variables of the proverbs and idioms test scores and the number of books read; it is possible to see studies that reveal the positive relationship between the number of books read and academic success (Gündüver & Gökdaş, 2011, Güney, Ayhan, Kaygana & Şahin, 2014). In the study, a positive relationship was found out between the proverbs and idioms achievement scores, and the level of reading habits. Although there was no direct study on this subject in the literature, there were many studies that reveal the positive relationship between reading habits and academic success at the level of middle school, high school, university students and teachers (Tatar & Soylu, 2006; Acıyan, 2008; Süğümlü, 2010; Akın, 2016; Deniz, 2017; Karatay & Dilekçi, 2020). In the study, it was revealed that there was a

significant difference between the student scores in the proverbs and idioms achievement tests, and Turkish course grade. This result shows that as the students' Turkish course grade increases, the student scores in the proverbs and idioms achievement tests applied using Plickers will also increase.

Based on the student opinions in the study, it was determined that the students' opinions on mobile learning applications were generally positive. When the literature was examined, there were many studies supporting this result (Çuhadar, Kuzu, & Akbulut, 2007; Çavuş & Uzunboylu, 2009; Ağca & Bağcı, 2013; Yokuş, 2016). In our study, most of the students stated that solving questions in Turkish lesson became enjoyable thanks to the Plickers application, they understood the subject better, they had fun and learned as if they were playing a game, and they felt special thanks to Plickers despite being educated in an earthquake zone. The findings obtained from the studies conducted by Gürışık (2018) and Baca (2022) support our research. In our study, almost all the students stated that the Plickers application could be used in other courses. And there were many studies in the literature that reach similar results (Solmaz & Çetin, 2017; Gürışık, 2018).

Considering the results obtained from the study, the use of the Plickers application can be recommended in technologically disadvantaged groups, village schools and especially in learning environments in earthquake zones. In Turkish lessons, it was observed that Plickers contributed positively to the learning process and saved time, and all students participated in the question solutions made with the Plickers application. In light of these results, it is thought that the use of Web 2.0 tools, especially Plickers, in Turkish lessons will have some benefits. As the number of books read and the level of reading habits increased, student success in the Proverbs and Idioms Achievement Tests applied using Plickers also increased. Therefore, Turkish teachers should create reading awareness in students, and they should be given the habit of reading books regularly.



8. Sınıf Öğrencilerinin Anlatı Metinlerine Yönelik Algılanan Zorluk Düzeyleri*

*Hacer TEKERCİOĞLU***
*Kemalettin DENİZ****

Öz

Anlatı metinlerinin zorluğunu etkileyen faktörlere yönelik ortaokul öğrencilerinin algılanan zorluk düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma türlerinden tarama çalışması ile yapılandırılmıştır. Araştırma, 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 39 kız, 33 erkek ortaokul öğrencisi olmak üzere 72 katılımcının oluşturduğu bir çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, anlatı metinlerinin zorluğunu etkileyen faktörler listesi, Eskici ve Zincir hikâyeleri, hikâyelere dair soru testi, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Hikâyelerin zorluğunun belirlenmesinde içerik analizi, sorulara verilen yanıtların çözümlenmesinde betimsel analize başvurulmuştur. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin en çok zorlandıkları unsurun zaman olduğu; öğrencilerin doğrudan söylemi dolaylı söylem ve anlatılan konuşmaya göre daha kolay tespit edebildikleri; sıfır odaklanma ile yapılan anlatıyı iç odaklanma ile oluşturulan anlatıya göre daha kolay algıladıkları; intradiegetik anlatıcıyı ektradiegetik anlatıcıya göre belirlemede daha fazla zorlandıkları; anlatı düzeyleri arasındaki farkı belirlemede ise bu faktörlerin etkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmanın materyal olarak anlatı metni seçiminde, kitap yazarlarına metin seçimi ve hazırlama sürecinde en temelde ise okuma eğitimi literatürüne katkı sunması öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Metin, metin zorluğu, anlatı, okuma, Türkçe eğitimi

8th Grade Students' Perceived Difficulty Levels of Narrative Texts

Abstract

This research, which aims to determine the perceived difficulty levels of secondary school students regarding the factors affecting the difficulty of narrative texts, was structured with a survey study, one of the quantitative research types. The research was conducted with a study group of 72 participants, 39 female and 33 male secondary school students in the 8th grade. In the study, the list of factors affecting the difficulty of narrative texts, Eskici and Zincir stories and the test of questions related to these stories were used as data collection tools. Content analysis was used to determine the difficulty of the stories and descriptive analysis was used to analyse the answers to the questions. As a result of the analysis, it was concluded that the most difficult factor for students was time; students could identify direct discourse more easily than indirect discourse and narrated speech; they perceived the narrative with zero focalisation more easily than the narrative structured with internal focalisation; they had more difficulty identifying the intradiegetic narrator than the extradiegetic narrator; and these factors were not effective in determining the difference between narrative levels. This study is expected to contribute to the selection of narrative texts as materials, to book authors in the process of text selection and preparation, most importantly, to the literature on reading education.

Keywords: Text text difficulty, narrative, reading, Turkish education

* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü “Ortaokula Yönelik Anlatı Metinlerinin Seviyelendirilmesi ve Öğrencilerin Metinlere İlişkin Algılanan Zorluk Düzeyi” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, Ankara, hcr984@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9901-9657

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkiye, Ankara, kdeniz@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7531-490X

Giriş

Okuma eğitimi, bir metindeki dilsel kodları işlemlemeyi, gönderimleri takip etmeyi, gönderimlerin, önermelerin arasındaki ilişkileri belirlemeyi, kurulan bağıntılar ile zihinsel şema oluşturabilmeyi ve sonuç itibarıyla da anlam üretebilmeyi sağlayan bir eğitim sürecidir. Okuma eğitiminin temel materyali metindir ve bu eğitimin kapsadığı bilişsel becerileri geliştirebilmek için de nitelikli, işlevsel, öğrencilerin bilişsel seviyesine uygun metinlere ihtiyaç vardır. Bu sebeple okuma eğitimi sürecinde kullanılacak anlatı metinlerinin zorluğunu etkileyen faktörlerin bütüncül, ölçülebilir, somut parametreler aracılığıyla tespit edilmesi gerekmektedir. Zira, anlatısal bir akıl yürütme becerisi ile yapılandırılmış insan zihni, bu parametrelere bağlı olarak kurgusal bir metni anlamlandırmaktadır. Bu çerçevede, anlatı metinlerinin zorluğuna etki eden faktörlerin belirlenmesi ve metinlere ilişkin öğrencilerin algılanan zorluk düzeylerinin tespit edilmesi, okuma anlama becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Metin, Lyons'a (1977) göre "bilinçli ve kontrollü bir biçimde meydana getirilen, belirli bir başlangıcı ve sonu olan, içsel bir tutarlılık ve bütünlüğe sahip" (s.631) şey olarak tanımlanmaktadır. Anlatı metinleri tıpkı bu tanımdaki gibi belirli bir başlangıç ve sona sahip, tutarlı bir bütünlükten oluşan, birden çok parametreden meydana gelen kompleks bir yapı olarak zihinsel şemamızda yer almaktadır. Karmaşık bağıntılar ile bir yapı oluşturan metinler, tasniflenmiş ve sahip oldukları özellikler bakımından türlere ayrılmıştır. Saukkonen'e (1983) göre metinler; estetik metin, bilgilendirici metin ve olgusal metin olmak üzere üç temel kategori altında sınıflandırılmış, bu sınıflandırmaya göre anlatı metinleri de estetik metin başlığı altında değerlendirilmiştir. Hem bir metin türü olarak hem de bir kavram olarak anlatı, araştırmacılar tarafından pek çok biçimde tanımlanmıştır (Richardson, 2000; Abbot, 2002; Rimmon-Kenan, 2002; Prince, 2003; Ricoeur, 2007; Genette, 2020). Richardson'a (2000) göre anlatı "nedensel olarak birbiriyle ilişkili bir olaylar dizisinin temsili." (s.170) olarak açıklanmıştır. Nedensel olaylar dizisinin temsili ve tutarlı bir bütünlüğe sahip olan anlatıyı meydana getiren unsurlar ise öykü (fabula) -söylem (sujet) (Forster, 1985; Barthes, 1966; Todorov, 1966; Genette, 2020; Schmid, 2010; Rimmon-Kenan, 2002; Bal, 1977, 1985; Garcia Landa ve Onega, 1996); bakış açısperspektifodaklanma (Stanzel, 1995; Rimmon-Kenan, 2002; Fludernik, 2009; Schmid, 2010; Genette, 2020); anlatıcı (Prince, 2003; Schmid, 2010; Genette, 2020); karakter (Greimas ve Courtes, 1979; Rimmon-Kenan, 2002; Propp, 2011; Forster, 1985; Harvey, 1965; Ewen, 1971; Hochman, 1985); zaman (Bakhtin, 2001; Ricoeur, 2012; Jahn, 2020; Genette, 2020); mekândır (Bakhtin, 2001; Ryan, 2013; Jahn, 2020). Anlatının bu girift parametrelerden meydana gelmesi -temel önerme mantığı ile- bir anlatı metninin kurucu unsurları ipso facto olarak- metin zorluğunu etkiler, önermesine bizleri ulaştıracaktır. Literatürde metinlerin zorluğunu cümle uzunluğu, kelime uzunluğu ve sözcük sıklığı gibi faktörlerin etkilediği belirtilmektedir (Benjamin, 2012). Konservatif görünen bu değişkenler, okunabilirlik literatürünü akla getirmektedir. Bu değişkenlere dayalı oluşturulan formüller -günümüzde de gelişmeye devam ederek ve eski formüller güncellenerek- literatürde yer almaktadır (Bormuth, 1966; Fry, 1990; Chall & Dale, 1995). Bu formüllerdeki değişkenlere bakıldığında akla şu soru gelmektedir: Metin türü ayrımı, metin türünün kendine özgü söylem biçimi, şematik ve retorik yapısı dikkate alınmadan oluşturulan formüllerin metin zorluğuna yönelik ortaya koyduğu sonuçlar ne kadar tutarlıdır?

Araştırmada, bu sorudan hareketle, metinlerin zorluğunu etkileyen faktörler belirlenmiştir (EK-1). Bu faktörler doğrultusunda literatür incelenmiş ve anlatıya, anlatının zorluğuna çeşitli perspektiflerden yaklaşan araştırmaların olduğu tespit edilmiştir (Dervişcemaloğlu, 2008; Scholles, Phelan & Kellogg, 2006; Adams, 2008; Bradbury & Miller 2010; Salkie, 1992; Aksu Koç, 1993; Margolin, 1988; Onega & Landa, 2002; Toolan, 2001; Zeyrek, 1991; Kintsch & van Dijk, 1978; Topçu, 2020; Onbaşıoğlu, 2019; Maynard & Hakel, 1997; Fulmer & Tulis, 2013; Cheon & Ma, 2014; Odacı, 2022). Bu makalede bahsi geçen zorunlu önermeyi yakından destekleyen araştırmalardan biri Rumelhart'a (1975) aittir. Rumelhart (1975) tarafından geliştirilen "story grammar" kavramı, anlatının yapısal unsurlarından hareket edilerek okuyucuların bir hikâyeyi, zihinsel olarak saklayıp geri çağırabildiklerini, bunun şematik olarak açıklanabileceğini göstermesi bakımından önemlidir (Mahoney, Hull & Shillaw, 1997). Kucer'e (2009) göre ise anlatının yapısal unsurları bir hikâyeyi anlamlandırma noktasında işlevseldir ve bu bakımdan, okuyucuların hikâyeleri anlama sürecinde bu yapıları kullandıkları düşünülmektedir. Araştırmalar aynı zamanda odaklanma değişiminin dikkat üzerindeki etkisini ortaya

8. Sınıf Öğrencilerinin Anlatı Metinlerine Yönelik Algılanan Zorluk Düzeyleri

koymuş, buna istinaden birinci şahıs anlatıcının okurun karaktere ilişkin daha iyi empati kurabilmesini sağladığını göstermiştir. (Kaufman & Libby, 2012; Keen, 2006; Nikolajeva, 2014; Kucer, 2009). Tüm bu araştırmalar, anlatıyı meydana getiren faktörlerin bilişsel yükü etkilediği, bu faktörlerin anlatı metninin zorluğuna etki edebileceği sonucunu karşımıza çıkarmıştır. Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı, anlatı metninin zorluğunu etkileyen faktörlere yönelik 8. sınıf öğrencilerinin algılanan zorluk düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt probleme yanıt aranmıştır:

- 8. sınıf erkek ve kız öğrencilerinin metinlere ilişkin algılanan zorluk düzeyleri, öykü türü ayrımı yapabilme, karakter sayısı ve adlarını, karaktere ait nitelikleri, karakterin değişimini, karaktere ait söylem, anlatı düzeylerini, anlatıcı türünü, öykü zamanı ve kronolojik öykü tamamlama, mekân sayısı ve adlarını belirleyebilme durumları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma türlerinden tarama deseni ile yapılandırılmıştır. Tarama verilerini anlatı metninin zorluğunu etkileyen faktörlere yönelik 8. sınıf öğrencilerinin algılanan zorluk düzeyleri oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada katılımcılar, tabaka ve küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Tabaka örnekleme “sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.116). Küme örnekleme ise “çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlikler gösteren değişik grupların olması.” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.117) olarak ifade edilmektedir. Araştırmanın katılımcıları, MEB’e bağlı Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu 33’ü (%45,83) erkek, 39’u kız (%54,16) olmak üzere 72 öğrenciden oluşmuştur.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları; “Anlatı Metninin Zorluğunu Etkileyen Faktörler Listesi”, “Eskici ve Zincir Hikâyeleri”, “Eskici ve Zincir Hikâyelerine İlişkin Soru Testi”dir. Anlatı Metninin Zorluğunu Etkileyen Faktörler Listesi için 6 alan uzmanından görüş alınmış, bu görüşlerin analizinde “görüş birliği/toplam görüş birliği+ görüş ayrılığı sayısı” (Miles & Huberman, 2015, s.64) formülü kullanılmış, uzmanların görüşleri arasında %90 uyum yüzdesi sağlanmıştır. Eskici ve Zincir hikâyelerinin seçiminde ise 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı temel alınmış, “Metin Seçimine İlişkin Esaslar”dan hareket edilmiştir. Hikâyeler, bu kriterler doğrultusunda 2 alan uzmanına sunulmuş, uzmanlar arası uyum yüzdesi %75 olarak belirlenmiştir. Bu hikâyeleri listedeki faktörler bakımından içerik analizi yöntemi ile incelenmiş, hikâyelerin hangi faktörleri ne kadar içerdiği saptanmıştır. Bu analizde değerlendirici güvenilirliğini sağlamak için 2 bağımsız değerlendirici seçilmiştir. Değerlendiriciler ile araştırmacının metinlerdeki faktörleri belirlemekteki uyum yüzdesi %75 olarak belirlenmiş ve hikâyelerin incelenme süreci tamamlanmıştır. Hikâyelere ilişkin dokuz kısa cevaplı soru, iki boşluk doldurma sorusu, üç çoktan seçmeli soru olmak üzere toplamda on dört soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular ve yanıt anahtarı bir alan uzmanına sunulmuş ve alınan uzman onayı ile sorular ve yanıt anahtarı araştırmada kullanılmak üzere hazır hâle getirilmiştir.

Araştırmacı tarafından katılımcılara veri toplama aracındaki her bir soru detaylı bir şekilde aktarılmış ve istenilen görevi tamamlayabilmeleri için 80 dakika süre verilmiştir. Katılımcılardan önce hikâyeleri okumaları, ardından hikâyelere yönelik soruları yanıtlamaları istenmiştir. Katılımcılar veri toplama araçlarını doldurmuş, araştırmacıya teslim etmiş, uygulama sonlandırılmıştır. Araştırmacı, verilerini 3 günde toplamıştır.

Verilerin Analizi

İlk olarak katılımcıların kâğıtları cinsiyete göre K (kız) ve E (erkek) olarak kodlanmış, Excel programına veriler girilmeye başlanmıştır (Örn: K1/E1). Cinsiyet kodlaması ardından katılımcıların her birinin “Okuduğunuz Eskici/Zincir adlı hikâyeyi algılanan zorluk düzeyi bakımından değerlendiriniz.” ifadesine verdikleri yanıtlar –çok kolay (1), kolay (2), ne kolay ne zor (3), zor (4), çok zor (5)- işlenmiştir. Öykü türü ayrımı yapabilme becerisini ölçen “Okuduğunuz Eskici Zincir adlı hikâyede bir olay mı yoksa durum mu anlatılmaktadır, açıklayınız.” sorusuna verilen yanıtlarda olay/durum seçeneği sunulmuş ve gerekçe istenmiştir. Katılımcı, doğru (1) seçeneği işaretlemiş ise doğru, yanlış (2) seçeneği işaretlemiş ise yanlış, boş bırakmışsa boş (0) olarak verdikleri yanıtlar işlenmiştir. Katılımcıların bu soruya yazdıkları gerekçeler ise sıklık bakımından sıralanmıştır. Eskici hikâyesinde, “Hasan ve Eskici” karakter, “hala, asker, komşular, Mahmut, anne-baba, etraftaki çocuklar ve yolcular” ise figüratif karakterlerdir. Buna göre öğrencilerin zihinsel şemalarında 2+... biçiminde bir karakter algısının oluşması öngörülmüştür. Zincir hikâyesinde “Anlatıcı ve Juju” karakter, “Senegalli, Frenk kadın, subay, sokak köpekleri, sokaktaki çocuklar” ise figüratif karakterlerdir. Bu bakımdan öğrencilerin karakter şemalarının 2+... biçiminde olması öngörülmüştür. Buna göre, Eskici’de yer alan karakter sayısı 10, Zincir’de ise 7 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların yazmış olduğu sayılar işlenmiş ve sayıların ortalamaları hesaplanmıştır. Karakter sayısı sorusunun alt sorusu olan karakter adı yazma sorusuna verilen yanıtlarda, kaç karakterin adının yazıldığının ortalaması hesaplanmış, en sık yazılan karakter ve figüratif karakterler tespit edilmiştir. Karaktere ait 4 söylem yazma sorusunda katılımcıların ortalama kaç söylem yazdığı hesaplanmıştır, en sık hangi karaktere ait söylemin yazıldığı ve yazılan söylemin türü belirlenmiştir.

Katılımcıların anlatı düzeylerinin değişimini algılayıp algılamadıklarını ölçen soruya verdikleri yanıtlar, doğru (1), yanlış (2) ve boş (0) olarak işlenmiştir. Katılımcıların anlatıcı türü ve odaklanma biçimini belirleyebilme becerisini ölçmek için anlatıcının bir karakter olarak hikâye içinde yer alıp almadığı sorusu sorulmuş, yanıt evet ise karakterin adı istenmiştir. Bu kısımda en sık yanlış yazılan karakter adı da bulgulara eklenmiştir. Karakterlerin sahip olduğu beş niteliğin yazılması sorusunda yazılan niteliklerin ortalaması alınmıştır. En sık hangi karaktere ait nitelik yazıldığı da bulgulara eklenmiştir. Karakterin anlatı içindeki değişimini algılamayı ölçen soruda Eskici’deki Hasan ve Eskici’nin; Zincir’de ise Juju’nun geçirdiği değişim sorulmuş, değişen özelliklerinin örneklendirilmesi istenilmiş ve bu soruya verilen yanıtlar doğru, yanlış ve boş olarak kodlanmış; en sık yazılan değişen karakter özelliği bulgulara eklenmiştir. Öykü zamanını belirleme becerisine ilişkin soruda ise iki hikâyedeki olayların ne kadar sürede gerçekleştiği sorulmuş; bu soruya verilen yanıtlar doğru, yanlış ve boş olarak kodlanmış; en sık verilen yanıtlar bulgulara eklenmiştir.

Kronolojik olarak zamanı tamamlama sorusunda ise lineer bir sırayı katılımcıların takip etme becerileri ölçülmüş; bu soruya verilen yanıtlar doğru, yanlış ve boş olarak kodlanmış; en sık verilen yanıtlar bulgulara eklenmiştir. Mekân sayısı ve adlarını tespit etme becerisine ilişkin soruda yazılan mekân sayısı ortalaması alınmış, en sık yazılan mekân adları bulgulara eklenmiştir. Tüm işlemler Jamovi programında, betimsel analizle analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmının geçerlik ve güvenilirliği için Patton’ın (2014) üçgenleme stratejisinden yararlanılmıştır. Araştırmada, birden fazla veri toplama aracı kullanılmış, bu veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Kodlayıcı güvenilirliğini test etmek için ise araştırmada bağımsız değerlendirici kullanılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

8. Sınıf Öğrencilerinin Anlatı Metinlerine Yönelik Algılanan Zorluk Düzeyleri

Kurul adı= Gazi Etik Komisyonu
Karar tarihi= 03.04.2024
Belge sayı numarası= E.921407

Bulgular

Bu bölümde, alt amaçta yer alan 8. sınıf erkek ve kız öğrencilerinin metinlere ilişkin algılanan zorluk düzeyleri, öykü türü ayrımı yapabilme, karakter sayısı ve adlarını, karaktere ait nitelikleri, karakterin değişimini, karaktere ait söylem, anlatı düzeylerini, anlatıcı türünü, öykü zamanı ve kronolojik öykü tamamlama, mekân sayısı ve adlarını belirleyebilme durumlarından oluşan 13 bulguya yer verilmiştir.

8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâyelerle İlgili Sorulara Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular *Öğrencilerin Hikâyelere Yönelik Algılanan Zorluk Yüzdeleri*

Tablo 1’de, 8. sınıf erkek ve kız öğrencilerinin Eskici ve Zincir’e yönelik algılanan zorluk düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Algılanan Zorluk Yüzdeleri

Algılanan Zorluk İfadesi	Erkek Öğrenciler	
	Eskici f-%	Zincir f-%
Çok kolay (1)	3-%9,09	0- ---
Kolay (2)	17-%51,51	2-%6,06
Ne kolay ne zor (3)	9-%27,27	9-%27,27
Zor (4)	3-%9,09	20-%60,60
Çok zor (5)	1-%3,03	2-%6,06
Algılanan Zorluk İfadesi	Kız Öğrenciler	
	Eskici f-%	Zincir f-%
Çok kolay (1)	4-%10,25	2-%5,12
Kolay (2)	24-%61,53	2-%5,12
Ne kolay ne zor (3)	10-%25,64	12-%30,76
Zor (4)	0- ---	22-%56,41
Çok zor (5)	1-%2,56	1-%2,56

Tablo 1’de yer alan bulgulara göre, 72 öğrenci algılanan zorluk bakımından Eskici’yi (%56,94) kolay, Zincir’i ise (%58,33) zor olarak algılamıştır. Eskici’yi, 33 erkek öğrencinin 3’ü çok kolay, 17’si kolay, 9’u ne kolay ne zor, 3’ü zor, 1’i çok zor olarak değerlendirmiş; 39 kız öğrencinin 4’ü çok kolay, 24’ü kolay, 10’u ne kolay ne zor, 1’i çok zor olarak değerlendirmiş ve kız öğrencilerin hiçbiri Eskici metnini zor olarak değerlendirmemiştir. Bu bağlamda, erkek öğrencilerden Eskici’yi çok kolay ve kolay olarak algılayanların oranı toplamda %60,06 iken kız öğrencilerden Eskici’yi çok kolay ve kolay olarak algılayanların toplamı ise %71, 88’dir. Bu bağlamda kız öğrenciler; Eskici hikâyesini algılanan zorluk bakımından erkek öğrencilere göre daha kolay olarak algılamıştır, denilebilir. Zincir’i algılanan zorluk bakımından 33 erkek öğrenciden 2’si kolay, 9’u ne kolay ne zor, 20’si zor ve 2’si çok zor olarak değerlendirmiş; 39 kız öğrenciden 2’si çok kolay, 2’si kolay, 12’si ne kolay ne zor, 22’si zor ve 1’i çok zor olarak değerlendirmiş, erkek öğrencilerin hiçbiri Zincir’i çok kolay olarak değerlendirmemiştir. Erkek öğrencilerden Zincir’i zor ve çok zor olarak algılayanların toplamı %66,66 iken kız öğrencilerden Zincir’i zor ve çok zor olarak algılayanların toplamı ise %58,97’dir.

Öğrencilerin Öykü Türü Ayrımı Sorusuna İlişkin Bulguları

Tablo 2’de 8. sınıf erkek ve kız öğrencilerinin öykü türü ayrımı sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Öykü Türü Ayrımı Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Algılanan Zorluk Düzeyi- f	Erkek Öğrenciler	
	Eskici Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Zincir Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(3)-(0)	3d/---/---	---/---/---
2(17)-(2)	13d/---/4y	1d/---/1y
3(9)-(9)	7d/---/2y	4d/---/5y
4(3)-(20)	3d---/---/	8d/---/12y
5(1)-(2)	1d---/---	1d/---/1y
Toplam	27d(%81,81) 6y(%18,18)	14d(%42,42) 19y(%57,57)
Algılanan Zorluk Düzeyi- f	Kız Öğrenciler	
	Eskici Doğru/Boş/Yanlış Sayısı %	Zincir Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(4)-(2)	4d/---/---	1d/---/1y
2(24)-(2)	23d/---/1y	1d/---/1y
3(10)-(12)	9d/---/1y	9d/---/3y
4(0)-(22)	---/---/---	12d/---/10y
5(1)-(1)	---/---/1y	---/---/1y
Toplam	36d(%92,30) 3y(%7,69)	23d(%58, 97) 16y(%41,02)

Tablo 2’de Eskici ve Zincir hikâyelerini olay/durum bakımından kategorize eden öğrencilerin yanıtlarından elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğrenciler, olay öyküsünü durum öyküsüne göre kategorize etmekte daha başarılı olmuştur. Eskici hikâyesini olay/durum bakımından kategorize etme sorusuna 33 erkek öğrenciden 27’si doğru, 6’sı yanlış yanıt vermiştir. Soruya doğru yanıt veren 27 öğrenciden yalnızca 23’ü gerekçe yazmıştır. Doğru yanıt veren öğrenciler, açıklama kısmında gerekçe olarak en sık(n=18) “Hasan’ın Türkiye’den gidince yaşadıkları” ifadesine yer vermiştir. Bu soruyu yanlış yanıtlayan öğrencilerin 6’sı ise hiçbir gerekçe yazmamıştır. Zincir hikâyesine yönelik bulgular incelendiğinde, 33 erkek öğrenciden 14’ü bu soruyu doğru, 19’u yanlış yanıtlamıştır. Doğru yanıt veren 14 öğrencinin gerekçe olarak en sık (n=11) “Juju’nun öfkelenince zinciri kırması” ifadesi yazdığı belirlenmiştir. Bu soruyu yanlış yanıtlayan öğrencilerin ise hiçbir gerekçe yazmamıştır.

Kız öğrencilerin Eskici’ye yönelik verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular incelendiğinde, 39 kız öğrencinin 36’sı soruyu doğru, 3’ü yanlış yanıtlamıştır. Kız öğrencilerin erkeklere göre bu soruda daha başarılı olduğu görülmektedir. Soruya doğru yanıt veren 39 öğrencinin 32’si gerekçe yazmıştır. Kız öğrenciler, en sık (n=30) “Hasan’ın Türkçeden uzak bir yere gitmesi” ifadesini kullanmışlardır. Kız öğrencilerin Zincir’e yönelik soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular incelendiğinde 23’ü doğru, 16’sı yanlış yanıt vermiştir. Doğru yanıtlayan 23 öğrenciden 14’ü gerekçe yazmış, öğrenciler en sık (n=10) “Juju’nun zincire karşı duyduğu öfke” ifadesini kullanmışlardır. Soruyu yanlış yanıtlayan 16 öğrenci ise gerekçe kısmını boş bırakmıştır. Bu bulgulardan hareketle kız öğrencilerin hem Eskici’de hem de Zincir’deki olay/durum ayrımını yapmak konusunda erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin Eskici ve Zincir Hikâyelerinde Yer Alan Karakterleri Belirlemelerine İlişkin Bulgular

Tablo 3'te öğrencilerin Eskici ve Zincir hikâyelerinde yer alan tespit ettikleri karakter sayısının ortalamasına, yazabildikleri en sık karakter ve figüratif karakter adlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 3.

Öğrencilerin Eskici ve Zincir Hikâyelerinde Yer Alan Karakterleri Belirlemelerine İlişkin Bulgular

	Erkek Öğrenciler	Kız Öğrenciler
	Eskici-Zincir	Eskici-Zincir
KSO	3,54-3,63	3,58-3,79
KAO	3,09-3,45	3,41-3,82
En sık yazılan karakter	Hasan(n=33), Eskici(n=33) Juju(n=33), Anlatıcı(n=20)	Hasan(n=39), Eskici(n=39) Juju(n=39), Anlatıcı(n=25)
En sık yazılan figüratif karakter	Hala(n=18), Frenk kadın(n=13)	Hala(n=30), Senegalli(n=20)

Tablo 3'te öğrencilerin hikâyelerdeki tespit ettikleri karakter sayısının ortalaması ve yazabildikleri karakter ve figüratif karakter adlarının sıklığına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Buna göre, erkek öğrencilerin Eskici hikâyesinde bulunduğu karakter sayısının ortalaması 3,54; yazabildikleri karakterlerin adlarının ortalaması ise 3,09'dur. Erkek öğrencilerin figüratif karakter olarak en sık yer verdiği karakter ise hala(n=18) olmuş, "Hasan ve Eskici" ise öğrencilerin tümünün yanıtlarında yer almıştır. Bu soruda Eskici'nin "satıcı" olarak da ifade edilmesi dikkat çekici olmuştur. Erkek öğrencilerin Zincir hikâyesinde bulunduğu karakter sayısının ortalaması, 3,63; yazabildikleri karakter adlarının ortalaması ise 3,45'tir. Juju, "buldok, köpek, baş karakter" olarak tüm yanıtlarda yer alırken "anlatıcı" yı 20 öğrenci yazmış, en sık figüratif karakter olarak "Frenk kadın" (n=13) algılanmıştır. Öğrenciler, Senegalli'yi "siyah adam" (n=9) olarak adlandırmış anlatıcıdan ise "bir adam, yazar" (n=6) olarak bahsetmişlerdir.

Kız öğrencilerin Eskici hikâyesinde bulunduğu karakter sayısının ortalaması 3,58, yazabildikleri karakterlerin adlarının ortalaması ise 3,41'dir. Öğrencilerin figüratif karakter olarak en sık yer verdiği karakter ise hala (n=30) olmuş, "Hasan ve Eskici" ise öğrencilerin tümünün yanıtlarında yer almıştır. Bu soruda Eskici'nin adının "tamirci, satıcı" olarak da ifade edilmesi dikkat çekicidir. "Araplar, keçiler" (n=2) ise karakter olarak yazılmıştır. Zincir hikâyesinde kız öğrencilerin bulunduğu karakter sayısının ortalaması, 3,79, yazabildikleri karakter adlarının ortalaması ise 3,82'dir. Juju tüm öğrencilerin yanıtlarında, anlatıcı ise 25 öğrencinin yanıtında "anlatıcı, yazar" olarak yer almıştır. Kız öğrencilerin erkeklere göre anlatıcıyı karakter olarak tespit etmekte daha başarılı olduğu söylenebilir. Bu bulgu, anlatı düzeyleri ve anlatıcının metin içinde yer alan bir karakter olup olmadığı sorusu için de dikkate değer bir bulgu olarak yorumlanabilir. Senegalli, kız öğrenciler tarafından da "siyah bekçi" olarak algılanmış, en sık figüratif karakter olarak halayı, 20 öğrenci Senegalli'yi yazmıştır. Bu bulgulara göre, kız öğrencilerin Eskici ve Zincir'deki karakter sayısı ve adlarını belirlemede erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin Eskici ve Zincir'deki Karakterlere Ait Nitelik Belirlemelerine İlişkin Bulgular

Tablo 4'te öğrencilerin Eskici ve Zincir'deki karakterlere ait beş nitelik yazma bulguları verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Eskici ve Zincir Hikâyelerinde Yer Alan Bir Karaktere Ait 5 Nitelik Yazma Bulguları

	Erkek Öğrenciler	Kız Öğrenciler	
	Eskici-Zincir	Eskici-Zincir	
Karaktere Ait Yazılan 5 Niteliğin Ortalaması	3,39-3,33	3,46-3,56	
Algılanan Zorluk Düzeyi-f	Ortalama	Algılanan Zorluk Düzeyi-f	Ortalama
1(3)-(0)	2,66- ---	1(4)-(2)	4,25-4,5
2(17)-(2)	3,52-4,33	2(24)-(2)	3,70-2,5
3(9)-(9)	3,11-3,55	3(10)-(12)	2,80-3,25
4(3)-(20)	2,33-3,15	4(0)-(22)	--- -3,68
5(1)-(2)	5- ---	5(1)-(1)	1-5

Tablo 4'te öğrencilerin hikâyelerdeki karakterlere ait belirleyebildikleri niteliklere dair bulgulara yer verilmiştir. Öğrenciler, Eskici'deki karakterlere ait nitelik belirlemede daha başarılı olmuştur. Buna göre, erkek öğrencilerin Eskici hikâyesinde yer alan bir karaktere ilişkin yazdığı niteliklerin ortalaması 3,39; Zincir'de ise 3,33'tür. Eskici'de en yüksek ortalama algılanan zorluk bakımından kolay (3,52), ne kolay ne zor (3,11) olarak işaretleyen öğrencilere aittir. Zincir'de en düşük ortalama algılanan zorluk bakımından zor (3,15), ne kolay ne zor (3,55) olarak işaretleyen öğrencilere aittir. Öğrenciler, Eskici'de yer alan bir karaktere ilişkin nitelik belirlerken Zincir'e göre daha başarılı olmuştur denilebilir. Erkek öğrenciler Eskici'de en çok Hasan'a, Eskici'ye ve halaya; Zincir'de ise Juju'ya ve az da olsa anlatıcıya ait nitelik yazmışlardır.

Kız öğrencilerin Eskici hikâyesinde yer alan bir karaktere ilişkin yazdığı niteliklerin ortalaması 3,46; Zincir'de ise 3,56'dır. Eskici'de en yüksek ortalama algılanan zorluk bakımından çok kolay (4), kolay (3,70) olarak işaretleyen öğrencilere aittir. Zincir'de en düşük ortalama algılanan zorluk bakımından kolay (2,5), ne kolay ne zor (3,25) olarak işaretleyen öğrencilere aittir. Kız öğrenciler Eskici'de en çok Hasan'a, Eskici'ye ve halaya; Zincir'de ise Juju'ya ve anlatıcıya ait nitelik yazmıştır. Kız öğrenciler hem Eskici hem de Zincir'deki karakterlere ait nitelikleri belirlemekte erkek öğrencilere göre daha başarılıdır yorumunu yapmak mümkündür.

Öğrencilerin Eskici ve Zincir Hikâyelerindeki Karakterlerin Değişimine İlişkin Bulguları

Tablo 5'te öğrencilerin Eskici ve Zincir hikâyelerindeki karakterlerin değişimine ilişkin verdiği yanıtlarla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Eskici ve Zincir Hikâyelerindeki Karakterlerin Değişimine İlişkin Verdiği Yanıtlar

	Erkek Öğrenciler	
Algılanan Zorluk Düzeyi-f	Hasan-Eskici	Juju
	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(3)-(0)	2d/---/1y-3d/---/---	---/---/---
2(17)-(2)	8d/2b/7y-7d/3b/7y	2d/---/---
3(9)-(9)	3d/---/6y-4d/---/5y	7d/---/2y
4(3)-(20)	1d/1b/1y-1d/1b/1y	10d/2b/8y
5(1)-(2)	---/---/1y----/---/1y	1d/1b/---

8. Sınıf Öğrencilerinin Anlatı Metinlerine Yönelik Algılanan Zorluk Düzeyleri

Toplam	Hasan= 14d(%42,42) 3b(%9, 09) 16y(%48,48) Eskici= 15d(%45,45) 4b(%12,12) 14y(%42,42)	Juju= 20d(%60,60) 3b(%9,09) 10y(%30,30)
	Kız Öğrenciler	
	Hasan-Eskici	Juju
Algılanan Zorluk Düzeyi-f	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(4)-(2)	4d/---/--- -2d/1b/1y	2d/---/---
2(24)-(2)	15d/2b/7y-13d/3b/8y	1d/1b/---
3(10)-(12)	9d/1b/--- -4d/1b/5y	9d/1b/2y
4(0)-(22)	---/---/--- - ---/---/---	18d/3b/1y
5(1)-(1)	1d/---/--- - ---/---/1y	1d/---/---
Toplam	Hasan= 29d(%74,35) 3b(%7,69) 7y(%17,94) Eskici= 19d(%48,71) 5b(%12,82) 15y(%38,46)	Juju= 31d(%79,48) 5b(%12,82) 3y(%7,69)

Tablo 5'te öğrencilerin Eskici, Hasan ve Juju'nun hikâye içinde geçirdiği değişime ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda, Eskici hikâyesinde yer alan Hasan'ın değişimine ilişkin soruya öğrencilerin 14'ü doğru, 16'sı yanlış yanıt vermiş, 3'ü soruyu boş bırakmış; Eskici'nin değişimine ilişkin öğrencilerin 15'i doğru, 14'ü yanlış yanıt vermiş, 4'ü soruyu boş bırakmış, Zincir'deki Juju'nun değişimine ilişkin öğrencilerin 20'si doğru, 10'u yanlış yanıt vermiş, 2'si ise soruyu boş bırakmıştır. Öğrenciler, Eskici'nin karakter değişimini algılamakta Hasan'a göre daha başarılı; Zincir'de ise Juju'nun değişimini algılamakta Eskici'deki karakterlerin tümüne göre daha başarılı olmuşlardır denilebilir. Algılanan zorluk bakımından ise Eskici hikâyesini kolay olarak algılayanlar (17) Eskici karakterinin değişimine yönelik soruya 7 doğru, Hasan'inkine ilişkin 8 doğru yanıt vermiştir. Zincir'i zor olarak algılayanlar (20) Juju'nun değişimiyle ilgili soruya 10 doğru yanıt vermiştir.

Eskici hikâyesinde yer alan Hasan'ın değişimine ilişkin soruya kız öğrencilerin 29'u doğru, 7'si yanlış yanıt vermiş ve bu soruyu 3'ü boş bırakmış, Eskici'nin değişimine ilişkin öğrencilerin 19'u doğru, 15'i yanlış yanıt vermiş 5'i boş bırakmış, Juju'nun değişimine ilişkin öğrencilerin 31'i doğru, 3'ü yanlış yanıt vermiş 5'i ise soruyu boş bırakmıştır. Algılanan zorluk bakımından ise Eskici hikâyesini kolay olarak algılayanlar (24) Eskici karakterinin değişimine yönelik soruya 13 doğru, Hasan'a yönelik soruya ise 15 doğru yanıt vermiştir. Zincir'i zor olarak algılayanlar (22) Juju'nun değişimine yönelik soruya 18 doğru yanıt vermiştir. Kız öğrenciler, Hasan, Eskici ve Juju'nun karakter değişimini algılamakta erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.

Öğrencilerin Karaktere Ait Söylem Yazma Bulguları

Tablo 6'da öğrencilerin Eskici ve Zincir hikâyelerinde yer alan karakterlere ait yazdıkları söyleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerin Eskici ve Zincir'de Yer Alan Karakterlere İlişkin Söylem Yazma Ortalamaları

	Erkek Öğrenciler	Kız Öğrenciler	
	Eskici-Zincir	Eskici-Zincir	
Karaktere Ait Yazılan Söylem Ortalaması	2,27-1,45	2,92-2,53	
Algılanan Zorluk Düzeyi-f	Ortalama	Algılanan Zorluk Düzeyi	Ortalama
1(3)-(0)	2,66- ---	1(4)-(2)	3-4
2(17)-(2)	2,35-1,33	2(24)-(2)	3,09-3,5
3(9)-(9)	1,77-1,77	3(10)-(12)	3,7-2 66
4(3)-(20)	2,33-1,47	4(0)-(22)	--- -2,18
5(1)-(2)	4- ---	5(1)-(1)	0-4

Tablo 6'da öğrencilerin hikâyelerde yer alan karakterlere ait yazdıkları söylem ortalamalarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğrenciler, Eskici'deki karakterlere ait söylem yazmakta daha başarılı olmuştur. Bu bağlamda, erkek öğrencilerin Eskici'de yer alan bir karaktere ait yazdıkları söylemin ortalaması 2,27, Zincir'de ise 1,45'tir. Algılanan zorluk bakımından Eskici'deki en yüksek ortalama çok kolay (2,66), kolay (2,35) ve zor (2,33) ifadelerini işaretleyenlere aittir. Algılanan zorluk bakımından Zincir'deki en düşük ortalama çok zor (0), çok kolay (1,33), zor (1,48) ifadelerini işaretleyen öğrencilere aittir. Buna göre, öğrenciler Eskici'de en sık (n=38) Hasan'a, Zincir'de ise Frenk kadına ait (n=35) söylem yazmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin Eskici hikâyesinde yer alan karakterlere ilişkin bir söylem yazmakta Zincir'e göre daha başarılı oldukları ve yazılan söylemlerin "doğrudan söylem" biçimindeki söylem olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin doğrudan söylemi dolaylı söyleme göre algılamakta daha az zorlandıkları yorumunu yapmak mümkündür. Öğrenciler, anlatıcıya ait söylem (n=19) de yazabilmişlerdir. Kız öğrencilerin Eskici'de yer alan bir karaktere ait yazdıkları söylemin ortalaması 2,92, Zincir'de ise 2,53'tür. Algılanan zorluk bakımından Eskici'deki en yüksek ortalama ne kolay ne zor (3,7) kolay (3,09) ve çok kolay (3) ifadelerini işaretleyen öğrencilere aittir. Algılanan zorluk bakımından Zincir'deki en düşük ortalama zor (2,18), ne kolay ne zor (2,66), kolay (3,5) ifadelerini işaretleyen öğrencilere aittir. Öğrenciler, Eskici'de en sık Hasan'a (n=44), Zincir'de ise erkek öğrenciler gibi Frenk kadına ait (n=40) söylem yazmıştır. Kız öğrencilerin de Eskici hikâyesinde yer alan karakterlere ilişkin bir söylem yazmakta Zincir'e göre daha başarılı oldukları, ayrıca yazılan söylemlerin "doğrudan söylem" biçimindeki söylem olduğu görülmüştür. Özetle, kız öğrenciler Eskici ve Zincir'de bir karaktere ait söylem yazma sorusunda erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuştur. Kız öğrencilerin anlatıcıya ait (n=22) söylem yazmıştır ve intradiegetik (metin içi karakter olan anlatıcı) bir anlatıcının söylemini tespit etmekte erkek öğrencilere göre daha başarılıdır.

8. Sınıf Öğrencilerinin Anlatı Metinlerine Yönelik Algılanan Zorluk Düzeyleri

Öğrencilerin Anlatı Düzeylerine İlişkin Bulguları

Tablo 7’de, öğrencilerin Eskici ve Zincir hikâyelerindeki anlatı düzeylerine ilişkin bulguları yer almaktadır.

Tablo 7.

Öğrencilerin Eskici ve Zincir Hikâyelerindeki Anlatı Düzeylerine İlişkin Bulguları

Algılanan Zorluk Düzeyi- f	Erkek Öğrenciler	
	Eskici	Zincir
	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(3)-(0)	3d/---/---	---/---/---
2(17)-(2)	16d/1b/---	2d/---/---
3(9)-(9)	7d/1b/1y	6d/---/3y
4(3)-(20)	3d/---/---	13d/4b/3y
5(1)-(2)	1d/---/---	1d/1b/---
Toplam	30d(%90,90) 2b(%6,06)1y(%3,03)	22d(%66,66) 5b(%15,15)6y(%18,18)
Algılanan Zorluk Düzeyi- f	Kız Öğrenciler	
	Eskici	Zincir
	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(4)-(2)	4d/---/---	2d/---/---
2(24)-(2)	20d/2b/2y	2d/---/---
3(10)-(12)	9d/---/1y	10d/2b/---
4(0)-(22)	---/---/---	15d/5b/2y
5(1)-(1)	---/1b/---	1d/---/---
Toplam	33d(%84,61) 3b(%7,69) 3y(%7,69)	30d(%76,92) 7b(%17,94) 2y(%5,12)

Tablo 7’de öğrencilerin hikâyelerdeki anlatı düzeylerini tespit etmelerine yönelik bulgularına yer verilmiştir. Bu doğrultuda, Eskici hikâyesindeki anlatı düzeylerine yönelik soruya erkek öğrencilerin 30’u doğru, 1’i yanlış yanıt vermiş ve 2’si bu soruyu boş bırakmıştır. Algılanan zorluk bakımından Eskici’yi kolay olarak değerlendirenlerin 16’sı soruya doğru yanıt vermiş 1’i soruyu boş bırakmıştır. Zincir hikâyesine yönelik soruya öğrencilerin 22’si doğru, 6’sı yanlış yanıt vermiş ve 5’i bu soruyu boş bırakmıştır. Zincir’i zor olarak işaretleyenlerin 13’ü doğru 3’ü yanlış yanıt vermiş ve 3 öğrenci bu soruyu boş bırakmıştır.

Eskici hikâyesindeki anlatı düzeylerine yönelik soruya kız öğrencilerin 33’ü doğru, 3’ü yanlış yanıt vermiş ve 3’ü bu soruyu boş bırakmıştır. Algılanan zorluk bakımından Eskici’yi kolay olarak değerlendirenlerin 20’si soruya doğru, 2’si yanlış yanıt vermiş, 2 öğrenci ise bu soruyu boş bırakmıştır. Zincir hikâyesindeki anlatı düzeylerine yönelik soruya kız öğrencilerin 30’u doğru, 2’si yanlış yanıt vermiş ve 7’si bu soruyu boş bırakmıştır. Zincir’i zor olarak işaretleyen 22 öğrenciden 15’i doğru, 2’si yanlış yapmış, 5’i bu soruyu boş bırakmıştır. Algılanan zorluk puanları ile Eskici ve Zincir’e yönelik anlatı düzeyleri sorusuna verilen yanıtlar arasında bir tutarlılık olduğu görülmüştür. Genel itibarıyla kız öğrenciler, Eskici’ye ve Zincir’e yönelik anlatı düzeylerine ilişkin soruda erkeklere göre daha başarılı olmuştur denilebilir.

Öğrencilerin Anlatıcıya İlişkin Bulguları

Tablo 8’de öğrencilerin Eskici ve Zincir hikâyelerindeki anlatıcı sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 8.

Öğrencilerin Eskici ve Zincir Hikâyelerindeki Anlatıcıya İlişkin Verdiği Yanıtlar

Algılanan Zorluk Düzeyi- f	Erkek Öğrenciler	
	Eskici	Zincir
	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(3)-(0)	3d/---/---	---/---/---
2(17)-(2)	12d/1b/4y	2d/---/---
3(9)-(9)	5d/1b/3y	6d/---/3y
4(3)-(20)	2d/1b/---	10d/3b/7y
5(1)-(2)	1d/---/---	---/1b/1y
Toplam	23d(%69,69) 3b(%9,09) 7y(%21,21)	18d (%54,54) 4b(%12,12) 11y(%33,33)
Algılanan Zorluk Düzeyi- f	Kız Öğrenciler	
	Eskici	Zincir
	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(4)-(2)	4d/---/---	1d/---/1y
2(24)-(2)	21d/1b/2y	---/1b/1y
3(10)-(12)	9d/---/1y	9d/1b/2y
4(0)-(22)	---/---/---	15d/4b/3y
5(1)-(1)	---/---/1y	---/---/1y
Toplam	34d(%87,17) 1b(%2,56) 4y(%10,25)	25d(%64,10) 6b(%15,38) 8y(%20,51)

Tablo 8’de öğrencilerin Eskici ve Zincir’deki anlatıcı sorusuna yönelik vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular yer almıştır. Buna göre, Eskici’ye ilişkin anlatıcı sorusuna erkek öğrencilerin 23’ü doğru, 7’si yanlış yanıt vermiş ve 3’ü bu soruyu boş bırakmıştır. Zincir’e yönelik anlatıcı sorusuna 18’i doğru, 11’i yanlış yanıt vermiş ve 4’ü bu soruyu boş bırakmıştır. Eskici’yle ilgili soruyu yanlış yanıtlayan öğrenciler anlatıcının Eskici (n=5), Hasan (n=2) ve olduğunu ifade etmiş, Zincir’le ilgili soruyu yanlış yanıtlayan öğrenciler tarafından ise en sık Abdülhakhamid (n=6), Juju/köpek (n=5) anlatıcı olarak algılanmıştır. Zincir’le ilgili anlatıcı sorusuna doğru yanıt veren öğrencilerin tamamı “anlatıcı” yazmıştır. Eskici’deki sıfır odaklanma ve metin dışı anlatıcı kullanımı, öğrencilerin bu parametrede daha başarılı olmasına sebep olmuştur denilebilir. Zincir’de ise metin içi karakter olan anlatıcının dolaylı söylem yoluyla zamanı yavaşlatması öğrencilerin anlatıcıyı bulmakta zorlanmasının bir nedeni olarak yorumlanabilir.

Eskici’ye ilişkin anlatıcı sorusuna kız öğrencilerin 34’ü doğru, 4’ü yanlış yanıt vermiş ve 1’i bu soruyu boş bırakmıştır. Zincir’e yönelik anlatıcı sorusuna 25’i doğru, 8’i yanlış yanıt vermiş ve 6’sı bu soruyu boş bırakmıştır. Eskici’ye ilişkin soruya yanlış yanıt veren öğrenciler, sıklık bakımından anlatıcının Hasan (n=3) olduğunu ifade etmiş, Zincir’e yönelik soruya yanlış yanıt veren öğrenciler ise en sık Juju’yu/köpeği (n=5) anlatıcı olarak algılamışlardır. Kız öğrenciler, Eskici ve Zincir’deki anlatıcıyı bulmakta erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuştur denilebilir.

8. Sınıf Öğrencilerinin Anlatı Metinlerine Yönelik Algılanan Zorluk Düzeyleri

Öğrencilerin Öykü Zamanına ve Kronolojik Öykü Tamamlamalarına İlişkin Bulguları

Tablo 9’da öğrencilerin Eskici ve Zincir hikâyelerindeki öykü zamanı ve kronolojik öykü tamamlama sorusuyla ilgili bulgular yer almıştır.

Tablo 9.

Öğrencilerin Eskici ve Zincir Hikâyelerindeki Öykü Zamanına İlişkin Verdiği Yanıtlar

Algılanan Zorluk Düzeyi-f	Erkek Öğrenciler	
	Eskici	Zincir
	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(3)-(0)	2d/---/1y	---/---/---
2(17)-(2)	5d/5b/7y	2d/---/---
3(9)-(9)	2d/2b/5y	5d/---/4y
4(3)-(20)	1d/1b/1y	7d/5b/8y
5(1)-(2)	1d/---/---	1d/1b/---
Toplam	11d(%33,33) 8b(%24,24) 14y(%42,42)	15d(%45,45) 6b(%18,18) 12y(%36,36)
Algılanan Zorluk Düzeyi-f	Kız Öğrenciler	
	Eskici	Zincir
	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(4)-(2)	3d/---/1y	1d/---/1y
2(24)-(2)	11d/5b/8y	1d/1b/---
3(10)-(12)	1d/1b/8y	5d/4b/3y
4(0)-(22)	---/---/---	12d/4b/6y
5(1)-(1)	---/1b/---	---/---/1y
Toplam	15d(%38,46) 7b(%17,94) 17y(%43,58)	19d(%48,71) 9b(%23,07) 11y(%28,20)

Tablo 9’da öğrencilerin Eskici ve Zincir hikâyelerindeki öykü zamanı sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bağlamda, Eskici’deki öykü zamanına ilişkin erkek öğrencilerin yanıtları incelendiğinde 11’i doğru, 14’ü yanlış yanıt vermiş, 8’i ise soruyu boş bırakmıştır. Zincir’de ise bu soruya 15’i doğru, 12’si yanlış yanıt vermiş, 6’sı soruyu boş bırakmıştır. Öğrenciler, Zincir hikâyesindeki öykü zamanını algılamakta daha başarılı olmuştur denilebilir. Kız öğrencilerin Eskici’deki öykü zamanına ilişkin soruya verilen yanıtları incelendiğinde 15’i doğru, 17’si yanlış yanıt vermiş ve 7’si ise soruyu boş bırakmıştır. Zincir’de ise bu soruya 19’u doğru, 11’i yanlış yanıt vermiş ve 9’u soruyu boş bırakmıştır. Kız öğrenciler de erkekler gibi Zincir’deki öykü zamanını algılamakta daha başarılı olmuştur. Sonuç olarak kız öğrenciler, Eskici ve Zincir hikâyesindeki öykü zamanını belirlemekte erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuştur denilebilir.

Tablo 10’da öğrencilerin Eskici ve Zincir hikâyeleriyle ilgili zaman çizelgesinde boş bırakılan yeri uygun öyküyle tamamlama sorusuna verdikleri yanıtlar yer almaktadır:

Tablo 10.

Öğrencilerin Kronolojik Olarak Eskici ve Zincir Hikâyeleriyle İlgili Zaman Çizelgesinde Boş Bırakılan Yeri Uygun Öyküyle Tamamlama Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Algılanan Zorluk Düzeyi- f	Erkek Öğrenciler	
	Eskici	Zincir
	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(3)-(0)	3d/---/---	---/---/---
2(17)-(2)	15d/2b/---	2d/---/---
3(9)-(9)	6d/3b/---	9d/---/---
4(3)-(20)	2d/1b/---	11d/7b/2y
5(1)-(2)	1d/---/---	1d/1b/---
Toplam	27d(%81,81) 6b(%18,18)	23d(%69,69)8b(%24,24) 2y(%6,06)
Algılanan Zorluk Düzeyi-f	Kız Öğrenciler	
	Eskici	Zincir
	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(4)-(2)	4d/---/---	2d/---/---
2(24)-(2)	17d/2b/5y	1d/1b/---
3(10)-(12)	10d/---/---	10d/1b/1y
4(0)-(22)	---/---/---	16d/4b/2y
5(1)-(1)	---/1b/---	1d/---/---
Toplam	31d(%79,48)3b(%7,69) 5y (%12, 82)	30d(%76,92)6b(%15,38) 3y(%7,69)

Tablo 10’da öğrencilerin Eskici ve Zincir hikâyeleriyle ilgili zaman çizelgesinde boş bırakılan yeri uygun öyküyle tamamlama sorusuna verdikleri yanıtlar yer almıştır. Buna göre, Eskici’yle ilgili zaman çizelgesinde boş bırakılan yeri uygun öyküyle tamamlama sorusuna 33 erkek öğrencinin 27’si doğru yanıt vermiş, 6’sı soruyu boş bırakmıştır. Zincir’de ise, 23 öğrenci doğru, 2’si yanlış yanıt vermiş 8 öğrenci soruyu boş bırakmıştır. Eskici’de zaman ifadesi olarak en sık (n=8) “birkaç gün” ifadesinin yer alması dikkat çekicidir.

Kız öğrencilerin kronolojik olarak Eskici’yle ilgili zaman çizelgesinde boş bırakılan yeri uygun öyküyle tamamlama sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin 31’i doğru, 5’i yanlış yanıt vermiş, 3’ü soruyu boş bırakmıştır. Zincir’de ise, 30 öğrenci doğru, 3 öğrenci yanlış yanıt vermiş ve 6 öğrenci soruyu boş bırakmıştır. Kız öğrencilerin Eskici’ye ilişkin yanıtlarında en sık (n=4) “bir gün” ve “2 ay” ifadeleri yer almıştır. Tüm bunlardan hareketle, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kronolojik zamanı takip etmekte daha başarılı oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin Mekâna İlişkin Bulguları

Erkek öğrencilerin Eskici hikâyesinde bulunduğu mekân sayısının ortalaması 3,39, yazabildikleri mekân adlarının ortalaması ise 3’tür. “İstanbul ve Filistin” tüm öğrencilerin yanıtlarında yer almıştır. “Halanın evi”ni ise 18 öğrenci yazmıştır. Erkek öğrencilerin en sık yazdıkları ikinci derece mekân ise rıhtım (n=13) olmuştur. Öğrencilerin Zincir hikâyesinde bulunduğu mekân sayısının ortalaması, 1,48 yazabildikleri mekân adlarının ortalaması ise 0,84’tür. “Köşe penceresi ve sokak” bir arada yalnızca 19 öğrenci tarafından yazılmıştır. Dikkat çekici olan ise “Senegal’de bir kasaba, eskici dükkânı, gözlem yeri, kıraç topraklar, yazarın balkonu, kulübe” gibi ifadelerin yer almasıdır.

Kız öğrencilerin Eskici hikâyesinde bulunduğu mekân sayısının ortalaması 3,94, yazabildikleri mekân adlarının ortalaması ise 3,76’dır. “Filistin ve İstanbul” öğrencilerin tümünün yanıtlarında yer almıştır. “Halanın evi” ise 26 öğrencinin yanıtında kendine yer bulmuştur. Kız öğrencilerin en sık

8. Sınıf Öğrencilerinin Anlatı Metinlerine Yönelik Algılanan Zorluk Düzeyleri

yazdıkları ikinci derece mekân ise tren (n=23) olmuştur. Öğrencilerin Zincir hikâyesinde bulduğu mekân sayısının ortalaması 1,30 yazabildikleri mekân adlarının ortalaması ise 0,82'dir. "Köşe penceresi ve sokak" bir arada yalnızca 24 öğrenci tarafından yazılmıştır. Kız öğrencilerin Eskici ve Zincir'de yer alan mekân sayısı ve adlarını yazma ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin yanıtlarında dikkat çeken şey ise "Juju'nun kulübesi, adamın evi, yabancı okyanus, Abdülhakhamid'in kürsüsü, ayakkabı dükkânı" gibi ifadeleri mekân olarak yazmalarıdır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya ilişkin ulaşılabilecek en kapsamlı sonuç -araştırmada kullanılan Eskici ve Zincir hikâyeleri okunabilirlik puanları açısından birbirine çok yakın olsa da- öğrenciler tarafından Zincir'e yönelik algılanan zorluk düzeyinin daha fazla olmasıdır. Bu algının sebebi Zincir'in geleneksel anlatı şemasından uzak bir yapıda olmasıdır. Zincir'de iç odaklanmanın kullanımı, öykü zamanının dar, söylem zamanının geniş tutulması, anlatıcının intradiegetik olması, öykü türü olarak durum öyküsü olması, dolaylı söylemin kullanımı, zaman bakımından duraklama sayısının fazla olması bu algıyı etkilemiş olabilir. Eskici'de ise bu durum, tam tersidir: Sıfır odaklanmanın kullanımı geleneksel anlatı şemasını destekler niteliktedir. Öykü zamanı geniş, söylem zamanı dar tutulmuş, zaman bakımından ise sahne sayısı fazladır. Söylem biçimi olarak doğrudan söyleme daha fazla yer verilmiştir. Anlatıcı ektradiegetik (metin dışı anlatıcı) düzeyde yer almış, öykü türü olarak olay öyküsü olması ve olay sayısının fazla olması dolayısıyla Eskici'nin daha kolay algılanmasına sebep olmuştur denilebilir. Eskici'ye ilişkin öykü türü ayrımı sorusunda erkek ve kız öğrenciler, eşit düzeyde başarılı olmuştur. Ancak burada dikkat çeken şey, erkek öğrencilerin bunu gerekçelendirirken kronotoptan hareket etmesi -zaman ve mekân değişimini karar verme noktası olarak görmeleri- kız öğrencilerin ise anlatı metninin okurla kurmuş olduğu bildirişim sırasındaki mesajını bir karar noktası olarak değerlendirmeleridir. Ayrıca kız öğrencilerin Zincir hikâyesindeki durumu, erkek öğrencilere göre daha net bir şekilde fark etmiş olmaları ise dikkat çekicidir. Önal ve Maden'in (2020) araştırmasında da öğrencilerin "başlatıcı olay"a yer verme düzeylerinin iyi olması, bu bakımdan araştırmanın ulaştığı sonucu destekler niteliktedir.

Öğrenciler, bir anlatıdaki ana ve figüratif karakterleri belirlemekte başarılıdır. Bu sonuç elbette şaşırtıcı değildir çünkü Dunbar'a (1996) göre antropolojik olarak insan zihni olay ve karaktere dikkat kesilen bir yapıda evrimleşmiştir. Fakat buradaki ilginç nokta, figüratif karaktere ilişkin dikkattir. Erkek öğrenciler, Frenk kadını -ergenlik dönemi bunu etkilemiştir de denilebilir- kız öğrenciler ise halayı figüratif karakter olarak yazmıştır. Bir anlatıdaki karakter sayısı arttıkça öğrenciler, hatırlamada doğal olarak daha fazla güçlük çekmektedir. Karakter sayısı Eskici'de daha fazla olduğu için öğrenciler, Zincir'de daha başarılı olmuştur. Ancak karakter sayısını belirlemek ile karakterin adını yazmak arasındaki bilişsel yük de yine algılanan zorluk düzeyini etkilemiştir, Eskici bunun örneğidir. Bir anlatıda, anlatıcının karakter olarak yer alması da yine algılanan zorluğu etkilemiş ancak kız öğrenciler bu ayrımı yapmakta ve karakteri tespit etmekte daha başarılı olmuştur. Kız öğrenciler, tip düzeyindeki ve karakter düzeyindeki bir şeyi -tür fark etmeksizin- nitelik bakımından sınıflamakta daha başarılı, erkek öğrenciler ise karakter düzeyindeki bir şeyi tip düzeyine göre sınıflamakta daha başarılı olmuştur, bu da dikkat çekici bir sonuçtur. Bununla birlikte tüm öğrenciler tip düzeyindeki bir karakterin anlatı içindeki değişimini karakter düzeyine göre daha net algılamışlardır. Zira, Eskici'deki Hasan ve Eskici, Juju'ya göre daha katmanlı ve derinlikli bir yapıdan meydana gelmektedir. Dolayısıyla nitelik sayısı arttıkça karakterin değişimini algılamak tipe göre daha zor olmuştur demek mümkündür. Karakter ve söylem eşleştirmesi sorusunda ise öğrenciler doğrudan söylem ile konuşan karakterleri algılamakta daha başarılı olmuştur, çünkü doğrudan söylemin görsel olarak da fark edilebilirliği daha kolaydır -bunda, karakterin söyleminin konuşma çizgileri, tırnak içinde verilen ifadeler olması etkilidir-. Bu bakımdan kız öğrencilerin Zincir'deki anlatıcıya ait anlatılan konuşma biçimindeki söylemleri yazmakta erkek öğrencilere göre daha başarılı olması kaçınılmazdır. Zira, dolaylı söylem ve anlatılan konuşmayı karakterle, anlatıcıyla eşleştirmek bilişsel yük bakımından aynı zorluğu taşımamaktadır.

Anlatı düzeylerini belirleme sorusunda öğrencilerin çerçeve ve iliştilenmiş anlatı arasındaki farkı algılama becerileri ölçülmek istenmiştir. Buna göre öğrenciler çerçeve ve iliştilenmiş anlatıyı diğer yapısal unsurlara göre daha kolay kavramış olmakla birlikte, anlatıcı intradiegetik olduğu için anlatıcının

da bir hikâyesinin olduğunu algılamakta öğrencilerin görece daha zorlandıkları görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin okuma becerisi arttıkça metin dışı anlatıcıdan metin içi anlatıcıya geçen metinleri materyal olarak kullanmak uygulayıcılar için önemli olabilir.

Araştırmalar, odaklanma değişiminin dikkat üzerindeki etkisini ortaya koymuş, buna istinaden birinci şahıs anlatıcının okurun karaktere ilişkin daha iyi empati kurabilmesini sağladığını göstermiştir. (Kaufman & Libby, 2012; Keen, 2006; Nikolajeva, 2014; Kucer, 2009). Anlatıcının tespit edilmesine ilişkin soruda Eskici’de sıfır odaklanma kullanımı ve metin dışı anlatıcı olması nedeniyle öğrenciler, bu parametrede daha başarılı olmuştur. Metin içi karakter olan anlatıcının dolaylı söylem yoluyla zamanı yavaşlatması öğrencilerin anlatıcıyı bulmakta zorlanmasının bir nedeni olarak yorumlanabilir. Kız öğrencilerin hem karakter olarak hem de anlatı düzeyleri arasındaki farkı, erkek öğrencilere göre daha başarılı algılamaları, araştırma için oldukça tutarlı bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Zaman unsuru öğrencilerin en çok zorlandığı unsur olmuştur. Bununla birlikte, Eskici’de eksiltmelerin, olay sayısının fazla olması ve geriye dönüşlerin olması, öğrencilerin bu hikâyedeki öykü zamanını net bir biçimde algılamalarını negatif olarak etkilemiştir. Zincir’de ise merkezde tek bir durumun yer alması, öğrencilerin öykü zamanını daha kolay bir şekilde takip etmesini sağlamıştır. Boş bırakılan ve kronolojik olarak tamamlanması gereken olay/durum sorusunda kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuştur. Öğrencilerin zaman ifadesi olarak ise, Eskici ve Hasan’ın sohbetini baz almış olmaları dikkat çekicidir. Kucer’in (2009) bu konuda yaptığı araştırma çok önemlidir. Çünkü araştırmaya göre anlatıdaki zaman, mekân ve anlatıcı değişimi öğrencilerin anlama becerilerini etkilemiş, değişim sıklığı arttıkça bu beceri olumsuz etkilenmiştir. Zamanın ayrılmaz unsuru olan mekân unsurunda ise tüm unsurlarda olduğu gibi kız öğrenciler başarılı olmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Gazi Etik Komisyonu
Karar tarihi= 03.04.2024
Belge sayı numarası= E.921407

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar % 55, 2. yazar % 45 oranında katkı vermiştir.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması yoktur.

Kaynaklar

- Abbott, H. P. (2002). *The cambridge introduction to narrative*. UK: Cambridge University Press.
- Adams, T. E. (2008). A review of narrative ethics. *Qualitative Inquiry*, 14(2), 175-194.
- Aksu Koç, A. (1993). Anlatı yapısının kavramsal ve dilsel gelişimi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 4, 51-60.
- Bakhtin, M. (2001). *Karnavaldan romana edebiyat teorisinden dil felsefesine seçme yazılar*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bal, M. (1985). *Anlatıbilim anlatı kuramına giriş*. İstanbul: Albaraka Kültür Sanat ve Yayıncılık.
- Barthes, R. (1993). *Göstergebilimsel serüven*. İstanbul: YKY.
- Benjamin, R. G. (2012). Reconstructing readability: recent developments and recommendations in the analysis of text difficulty. *Educational Psychology Review*. 24, 63-88.
- Bormuth, J. (1966). Readability: A new approach. *Reading Research Quarterly*, 1, 79-132.

8. Sınıf Öğrencilerinin Anlatı Metinlerine Yönelik Algılanan Zorluk Düzeyleri

- Bradbury, J., & Miller, R. (2010). Narrative possibilities: theorizing identity in a context of practice. *Theory & Psychology*, 20(5), 687-702.
- Chall, J. S., & Dale, E. (1995). *Readability revisited: The new Dale-Chall readability formula*. Cambridge: Brookline Books.
- Cheon, H.J., & Ma, J.H. (2014). The effects of reading purpose on reading comprehension and perceived difficulty. *English Teaching*, 69, 51-69.
- Dervişcemaloğlu, B. (2008). *Çağdaş batı eğitiminde nesir analizi yöntemleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ewen, Y. (1971). The theory of character in narrative fiction. *Hasifut*, 3, 1-30.
- Fludernik, M. (2009). *An introduction to narratology*. Routledge.
- Forster, E. M. (1985). *Roman sanatı*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Fry, E. (1990). A readability formula for short passages. *Journal of Reading*, 33(8), 594-97.
- Fulmer, S. M. & Tulis, M. (2013). Changes in interest and affect during a difficult reading task: Relationships with perceived difficulty and reading fluency. *Learning and Instruction*, 27, 11-20.
- Garcia Landa, J. A. & Onega, S. (Eds.). (1996). *Narratology: an introduction*. New York: Routledge.
- Genette, G. (2020). *Anlatının söylemi yöntem hakkında bir deneme*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Greimas, A. J. & Courtes, J. (1979). *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette- Université.
- Harvey, W. J. (1965). *Character and the novel*. London: Chatto & Windus.
- Hochman, B. (1985). *Character in literature*. Ithaca: Cornell UP.
- Jahn, M. (2020). *Anlatıbilim: Anlatı teorisi el kitabı*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaufman, G. F., & Libby, L., K. (2012). Changing beliefs and behavior through experience-Taking. *Journal of Personality and Social Psychology*. 103(1), 1-19.
- Keen, S. (2006). A theory of narrative empathy. *Narrative*. 14, 207-236.
- Kintsch, W. & van Dijk, A. T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*. 85(5), 363-394.
- Kucer, S. B. (2009). Readers' tellings: narrators, settings, flashbacks and comprehension. *Journal of Research in Reading*. 33(3), 320-331.
- Lyons, J. (1977). *Semantics (volume 2)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahoney, D., & Hull, J., & Shillaw, J. (1997). Storing simple stories: narrative recall and the Chinese student. *Language, Culture and Curriculum*. 10(1), 66-87.
- Margolin, U. (1988). [Review of *Recent Theories of Narrative*, by W. Martin]. *Style*, 22(1), 136-139.
- Maynard, D. C. & Hakel, M. D. (1997). Effects of objective and subjective task complexity on performance. *Human Performance*. 10(4), 303-330.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun, & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: cognitive approaches to childrens' literature*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Odacı, S. (2022). Göstergebilim kuramı. V. Şimsek (Ed.), *Edebiyat kuramı ve eleştiri (kuram-kavram-kapsam-yöntem-uygulama)* içinde (s.691-740). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Onbaşıoğlu, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerine ait yazılı metinlerin anlatıcı tipolojisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Onega, S. & Landa, G. (2002). *Anlatıbilime giriş*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Önal, A. ve Maden, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinlerinde temel yapı unsurları. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 44-55.
- Patton, Q. M. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Prince, G. (2003). *A dictionary of narratology*. University of Nebraska Press.
- Propp, V. (2011). *Masalın biçimbilimi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Richardson, B. (2000). Recent concepts of narrative and the narratives of narrative theory. *Style*, 34(2), 168-175.

- Ricoeur, P. (2007). *Zaman ve anlatı: Bir zaman olay örgüsü üçlü mimesis*. İstanbul: YKY.
- Ricoeur, P. (2012). *Zaman ve anlatı: Üç kurmaca anlatıda zamanın biçimlenişi*. İstanbul: YKY.
- Rimmon-Kenan, S. (2002). *Narrative fiction: Contemporary poetics*. Routledge.
- Rumelhart, D. (1975). Notes on a schema for stories. In: Bobrow D, Collins A (eds) *Representation and Understanding*, New York: Academic Press.
- Ryan, M. L. (2013). Space. In P. Hühn, J. Pier, W. Schmid & J. Schönert (Eds.), *Handbook of narratology* (pp.420-433). Berlin: Walter de Gruyter.
- Salkie, R. (1992). Suzanne Fleischman, Tense and narrativity: From medieval performance to modern fiction. Austin: University of Texas Press, 1990. Pp. xiii + 443. *Journal of Linguistics*, 28(1), 275-276.
- Saukkonen, P. (1983). What are the main semantic pragmatic features of stylistic text types?. Proceedings of the XIII th International Congress of Linguists (Tokyo 1982) Tokyo: The Hagu.
- Schmid, W. (2010). *Narratology: An introduction*. Deutschland: De Gruyter.
- Scholles, R., Phelan, J. & Kellogg, R. L. (2006). *The nature of narrative: Revised and expanded*. USA: Oxford University Press.
- Stanzel, F. (1995). *Narrative situations in the novel*. Bloomington: Indiana University Press.
- Todorov, T. (1969). *Grammaire du decameron*. Paris: Mouton.
- Toolan, M. (2001). *Narrative: A critical linguistic introduction*. Routledge.
- Topçu, H. (2020). *Anlatıcı sorunsalı ışığında Türk romanına dair bir değerlendirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeyrek, D. (1991). Göstergebilim, söylem çözümlemesi ve anlatı incelemesi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 105-112.

Extended Abstract

Introduction

Reading education, which is a part of comprehension in mother tongue education, consists of cognitive processes that include processing linguistic codes in a text, following references, determining the relations between references and propositions, creating a mental schema with the established relations, and as a result, producing meaning, in other words, consciously experiencing the processes that make up comprehension. The basic material of reading education is the text, and in order to develop the cognitive skills covered by this education, there is a need for qualified, functional texts adapted to the cognitive level of the students. In accordance with this need, it is necessary to determine the factors affecting the difficulty of narrative texts to be used in the process of reading education through holistic, measurable and concrete parameters. Because the human mind, which is structured with a narrative reasoning ability, makes sense of a fictional text depending on these parameters. In this framework, identifying the factors that affecting the difficulty of narrative texts and determining the perceived difficulty of the texts by the students will contribute to the development of reading comprehension skills.

Method

Since the aim of this research is to determine the perceived difficulty levels of 8th grade students regarding the factors affecting the difficulty of narrative texts, the research was designed quantitatively and a descriptive design was used in the research. Descriptive analysis includes data such as percentages, frequencies and means. In this study, stratified and cluster sampling methods were used to identify participants. Stratified sampling is "used when there are sub-strata or sub-unit groups in a universe with defined boundaries" (Yıldırım & Şimşek, 2018, p.116). Cluster sampling, on the other hand, is expressed as "the existence of different groups, naturally or artificially formed for different purposes, in the universe considered to be studied, which show similarities in terms of certain characteristics within themselves. (Yıldırım & Şimşek, 2018, p.117). The participants of the study consisted of 8th grade students studying in a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in Yenimahalle, Ankara. The research group consisted of 72 students, of which 33 (45.83%)

8. Sınıf Öğrencilerinin Anlatı Metinlerine Yönelik Algılanan Zorluk Düzeyleri

were male and 39 (54.16%) were female. The data collection tools used in this study are "List of Factors Affecting the Difficulty of Narrative Texts", "Eskici and the Zincir Stories", "Questions Related to Stories". For the List of Factors Affecting the Difficulty of Narrative Texts, the opinions of six field experts were obtained and a 90% agreement rate was achieved using the formula 'consensus/total consensus + number of disagreements' (Miles & Huberman, 2015, p. 64). All procedures were analysed using descriptive analysis in Jamovi software. Patton's (2014) triangulation strategy was used for the validity and reliability of the study.

Result and Discussion

The most comprehensive finding that can be reached about the research is that although the Eskici and Zincir stories used in the research are very close in terms of readability scores, the difficulty perceived by the students was higher for Zincir. The reason for this perception is that Zincir is far from the traditional narrative scheme. The use of internal focus, narrow narrative time, wide discourse time, intradiegetic narrator, high number of situations as a story type, use of indirect discourse, high number of pauses in terms of time may have affected this perception. In The Eskici this situation is reversed: The use of zero focus supports the traditional narrative scheme. The narrative time is wide, the discourse time is narrow, and the number of scenes is high in terms of time. As a form of discourse, direct discourse is more common. The narrator took place on the extradiegetic level, and the high number of events in terms of story type naturally made the Eskici easier to perceive.

The element of time was the most difficult for the students. However, the fact that there are subtractions, a high number of events and flashbacks in Eskici negatively affected the students' perception of time in this story. In Zincir, on the other hand, the fact that there is a single situation in the middle enabled the students to follow the story time more easily. Female students were more successful than male students in the event/situation question, which was left blank and had to be filled in chronologically. It is noteworthy that the students used the conversation between Eskici and Hasan as an expression of time. In the element of space, which is an inseparable element of time, female students were successful as in all elements.

Ekler

Ek-1. Anlatı Metinlerinin Zorluğunu Etkileyen Faktörler Listesi

Boyut	Tema	Kategori
1. Boyut	1.1. Kelime Sıklığı	
	1.2. Okunabilirlik	
	1.3. Gönderim	1.3.1. Metin içi gönderim sayısı 1.3.2. Kavramsallaştırma yoluyla yapılan gönderim sayısı
2. Boyut	2.1. Metaforlar	2.1.1. Yapı metaforları 2.1.2. Yönelim metaforları 2.1.3. Ontolojik metaforlar
	2.2. Öykü	2.2.1. Öykü sayısı 2.2.2. (Öykü türü) 2.2.2.1. İlişkilendirilmiş olaylar dizisinin sayısı 2.2.2.2. İlişkilendirilmiş durumlar dizisinin sayısı
	2.3. Söylem	2.3.1. Dolaysız söylem 2.3.2. Dolaylı söylem 2.3.3. Serbest dolaylı söylem 2.3.4. Anlatılan konuşma
	2.4. Anlatı düzeyleri	2.4.1. Çerçeve anlatı 2.4.2. İliştirilmiş anlatı
	2.5. Odaklanma	2.5.1. Sıfır odaklanma 2.5.2. İç odaklanma 2.5.2.1. Sabit odaklanma

	2.5.2.2. Değişken odaklanma
	2.5.2.3. Çoklu odaklanma
	2.5.3. Dış odaklanma
2.6. Anlatıcı	2.6.1. Metin içi anlatıcı
	2.6.2. Metin dışı anlatıcı
2.7. Karakter	2.7.1. Karakter sayısı
	2.7.2. Karakterin sahip olduğu nitelikler ve sayısı
	2.7.2.1. Fiziksel nitelikler ve sayısı
	2.7.2.2. Psikolojik nitelikler ve sayısı
	2.7.2.3. Bilişsel nitelikler ve sayısı
	2.7.2.4. Sosyolojik nitelikler ve sayısı
	2.7.5. (Karakter/ karakterlerin gelişimi)
	2.7.5.1. Dinamik (Devingen) karakter
	2.7.5.2. Durağan karakter
2.8. Karakterizasyon	2.8.1. Blok karakterizasyon
	2.8.1.1. Açık blok karakterizasyon
	2.8.1.2. Kapalı blok karakterizasyon
	2.8.2. Dağınık karakterizasyon
	2.8.2.1. Açık dağınık karakterizasyon
	2.8.2.2. Kapalı dağınık karakterizasyon
2.9. Zaman	2.9.1. Düzenli zaman akışı
	2.9.2. Düzensiz zaman
	2.9.2.1. Zamanı bozma (anakroni)
	2.9.2.1.1. Geriye dönüşler
	2.9.2.1.2. İleriye atlamalar
	2.9.3. Süre
	2.9.3.1. Sahne sayısı
	2.9.3.2. Özet sayısı
	2.9.3.3. Yavaşlatma sayısı
	2.9.3.4. Eksilti sayısı
	2.9.3.5. Duraklama sayısı
	2.9.4. Sıklık
	2.9.4.1. Tekil anlatma
	2.9.4.2. Tekrarlanan anlatma
	2.9.4.3. Tekrarlayan anlatma
2.10. Mekân	2.10.1. Gerçek bir mekâna gönderim
	2.10.2. Kurmaca bir mekâna gönderim
	2.10.3. Karma bir mekâna gönderim
	2.10.4. Mekân sayısı
	2.10.5. Mekân oluşturma biçimi
	2.10.5.1. Doğrusal mekân oluşturma
	2.10.5.2. İleriye/geriye dönük gönderimlerle oluşturulan mekân



Ana Dili Olarak Türkçe Konuşma Becerisinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Tezlere Dayalı Bir Meta-Sentez Araştırması

*İzzet ŞEREF**
*Özlem UZMAN KAYA***

Öz

Bu araştırmanın amacı, lisansüstü tezlerdeki nitel veriler doğrultusunda ana dili olarak Türkçe konuşma becerisinin öğretiminde karşılaşılan sorunları ve bu sorunların aşılması amacıyla geliştirilen önerileri sentezlemektir. Çalışma nitel araştırma desenleri arasında görülen meta-sentez yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Meta-sentez araştırma yaklaşımı, nitel bulguları veya karma desenli araştırmaların nitel verilerini derinlemesine ve bütüncül bir perspektifle sentezleme olarak tanımlanabilir. Araştırmanın kapsamını Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezinden elde edilen 23 yüksek lisans tezi ve 13 doktora tezinin nitel bulguları oluşturmaktadır. Kapsama alınan tezleri araştırma amacı doğrultusunda analiz etmek için araştırmacılar tarafından bir form geliştirilmiştir. Bu forma işlenen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analizler sonucunda en yoğun karşılaşılan sorunlar; cinsiyete dayalı farklılıklar, sözcük dağarcığının yetersizliği, konuşma kaygısı yüksekliği, bilinçsiz teknoloji kullanımı, öğretmenlerin çağdaş ve öğrenciyi etkin kılacak yöntemleri tercih etmemeleri, konuşma becerisi için ayrı bir ders saatinin olmaması, etkinliklerin sayıca az olması ve lisans eğitiminde alınan konuşma eğitimi dersinin yetersizliğidir. Bu sorunların çözümü için ise konuşma etkinliklerinde yöntem ve tekniklerin dengeli dağıtılması, etkinliklerin güncel konulardan seçilmesi, ses ve diksiyon eğitimlerinin tüm yaş ve eğitim düzeylerinde verilmesi, etkinliklerde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğrencilerin konuşmaya teşvik edilmesi ve konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine daha fazla önem verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ana dili olarak Türkçe öğretimi, konuşma, konuşma sorunları, meta-sentez

Challenges Encountered in Teaching Turkish Speaking Skills as a Mother Tongue: A Meta-Synthesis Research Based on Theses

Abstract

This study aims to synthesize the challenges encountered in teaching speaking skills in Turkish as a mother tongue and the suggestions made to overcome these problems based on the qualitative data in graduate theses. Meta-synthesis, one of the qualitative research designs, was selected in this study. The meta-synthesis research approach can be defined as synthesizing qualitative findings or qualitative data of mixed-design research with an in-depth and holistic perspective. The scope of this study encompassed the qualitative findings of 12 master's theses and 24 doctoral dissertations obtained from the Council of Higher Education Thesis Center. A form was developed by the researchers to analyze the included theses in line with the research purpose. The data processed in this form were analyzed using content analysis. As a result of the analyses, the most common problems encountered were gender-based differences, insufficient vocabulary, high speaking anxiety, unconscious use of technology, teachers not preferring contemporary and effective methods, lack of a separate class hour for speaking skills, low number of activities and

* Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sivas, izzetserif@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-2379-1373

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sivas, uzmanozlem@windowslive.com, ORCID: orcid.org/0009-0005-4925-5770

inadequacy of the speaking training course taken in undergraduate education. To solve these problems, it is suggested that methods and techniques should be distributed evenly in speaking activities, activities should be selected from current issues, voice and diction training sessions should be given at all ages and educational levels, different methods and techniques should be used in activities, students should be encouraged to speak, and more importance should be given to the measurement and evaluation of speaking skills.

Keywords: Teaching Turkish as a mother tongue, speaking, speaking problems, meta-synthesis

Giriş

Temel dil becerilerinden biri olan konuşma, duygu ve düşünceleri dinleyici kitlesine etkili bir şekilde ifade etme becerisi olarak tanımlanabilir. Konuşma sadece kelimeleri söze dönüştürme olarak değerlendirilemez. Bunun yanında söyleyiş güzelliği, öz güven, duyguların kontrolü, dinleyicilerin dikkatini çekebilme de dâhil olmak üzere farklı bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Konuşma, günlük yaşamın içinde çok önemli bir rol oynar ve insanların iletişim kurduğu, duygularını ifade ettiği ve sosyal etkileşimde bulunduğu birincil araç olarak hizmet eder. Konuşma yalnızca bilgi aktarımı için bir araç değildir; daha ziyade etkileşimleri ve ilişkileri şekillendiren dilsel, duygusal ve sosyal unsurların birleşimidir.

Dil gelişimi bağlamında konuşma, öğrenmeyi ve bilişsel büyümeyi kolaylaştırdığı için bebeklikten itibaren çok önemlidir. Araştırmalar, rutin faaliyetler sırasında bebelere yöneltilen dilin, onların dil edinimlerini ve bilişsel gelişimlerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Tamis-LeMonda, Custode, Kuchirko, Escobar ve Lo, 2018). Konuşma kalıplarına ve kelime dağarcığına bu erken maruz kalma, yaşamın ilerleyen dönemlerinde etkili iletişim becerileri için zemin hazırlar. Bireyler büyüdükçe anlamlı konuşmalar yapma becerisi; ilişkiler kurmak, çatışmaları çözmek ve eğitim ve mesleki ortamlar da dâhil olmak üzere çeşitli ortamlarda iş birliği yapmak için gerekli hâle gelir (Kumar vd., 2023). Erken çocukluk döneminden sonra okul öncesi eğitime başlayan çocuklar, bu süreçte okulda gerçekleştirilen sosyal ve akademik faaliyetlerde konuşma becerilerini geliştirir ve bu gelişim ilköğretimde okuma ve yazma becerileriyle desteklenir. Okuma becerisi, öğrencilerin sözcük dağarcıklarını hem niceliksel hem de niteliksel açıdan iyileştirebilmelerine katkı sunarak kendilerini sözlü olarak daha yeterli hissetmelerine yardımcı olur. Bu noktada Türkçe derslerinin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme sürecinde bilinçlenmesini sağladığı düşünülebilir. Çünkü derste ve ders dışında okunan metinlerdeki dilsel yapıların işlevsel analizi, öğrenciye dilin işleyişi hakkında fikir verir. Böylelikle öğrenciler, metinlerde karşılaştıkları unsurları okulda veya günlük yaşamda kullanarak konuşma becerilerini daha zengin hâle getirebilirler.

Konuşma becerisinin bilişsel ve duyuşsal yönü dikkate alındığında karmaşık bir süreç olduğu ifade edilebilir (Güneş, 2014; Yalçın, 2021). Dolayısıyla bu karmaşıklık konuşmanın öğretiminde birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. Bunun dışında konuşma becerisinin edindirilmesi sürecinde öğretmen, öğrenci, veli gibi farklı paydaşlardan kaynaklanan sorunlar yaşanmaktadır. Bu noktada program ve ders kitaplarından kaynaklı içerikle ilgili sorunlar da dikkate alındığında süreç daha da karmaşık bir hâle gelmektedir. Alan yazına bakıldığında konuşma becerisi bağlamında ağız kullanımı, kelime dağarcığı yetersizliği, ses, tonlama ve vurgu hataları, dil bilgisi kurallarını uygulayamama, gereğinden fazla heyecanlanma ve kaygılanma, derslerin çoğunlukla test ağırlıklı ilerlemesi, arkadaşlardan utanma, teknolojik olanakların göz ardı edilmesi, öğrencinin ilgisini çekememe, konuşmaya odaklanamama, duraksama; konuşma etkinliklerine yeterince zaman ayrılmaması, hazırlıksız konuşma yapamama, sık sık kelime ve cümle tekrarına düşme, tutarlı ve bağdaşık cümleler kuramama, ölçme ve değerlendirmenin önemsizlenmesi ve çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılmaması gibi sorunların yaşandığı görülmektedir (Akkaya, 2012; Aküzüm, Aküzüm, Erdem, Tekin, ve Aküzüm, 2023; Benzer ve Ünsal, 2019; Çalışkan ve Sur, 2022; Çerçi, 2015; Demir ve Gül Özdi, 2019; Demir ve İzci, 2015; Güneş, 2020; Kalı, Özkaya ve Coşkun, 2021; Kasa Ayten ve Hatipoğlu, 2021; Kıymaz ve Doyumğaç, 2020; Kökçü, 2024; Sağlam ve Doğan, 2013; Serin ve Arslan, 2023; Topçuoğlu Ünal ve Degeç, 2024).

Görüldüğü üzere alan yazınında konuşma becerisinin öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunların tespitine yönelik birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda benzer sorunlara dikkat çekildiği

ilk bakışta anlaşılmaktadır. Bu noktada önemli olan, ilgili verileri sistematik bir şekilde işleyip anlaşılır bir sunumla paylaşmaktır. Bu bağlamda alan yazınına bakıldığında konuşma ile ilgili araştırmaları incelemeye yönelik çalışmalara rastlanmaktadır. Örnek olarak Potur ve Yıldız (2016) lisansüstü tezleri ve makaleleri betimsel özellikleri ve ele aldıkları alt konulara göre incelemişlerdir. Kesici (2023) konuşma becerisi ile ilgili makale ve tezleri, kullanılan konuşma yöntem ve tekniklere göre analiz etmiştir. Kanat ve Kardaş (2024) konuşma eğitimi hakkında yazılmış makaleleri akademik metin yazma ilkelerine uygunluk açısından ele almışlardır. Karaca vd. (2024) konuşma becerisi bağlamında ölçek geliştirme amaçlı makaleleri, ölçek geliştirme prosedürleri bağlamında irdelemişlerdir. Alver ve Taşdemir (2017) konuşma becerisi ile ilgili lisansüstü tezleri; yayın yılı, üniversite, örneklem gibi betimsel özelliklerine göre analiz etmişlerdir. Cin Şeker (2020) konuşma tezlerini anahtar kelimeleri bağlamında incelemiştir. Destegüloğlu (2024) konuşma becerisi tezlerinin eğilimlerini betimsel analizle ortaya koymuştur. Bu çalışmalarda çoğunlukla konuşma alan yazınının betimsel eğilimlerini ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu yaklaşım, ilgili alan yazınına ait verileri derinlemesine analiz edip uygulayıcılara ve araştırmacılara anlaşılır ve işlevsel tespitler sunmaktan uzaktır. Oysa alan yazınına inceleme odaklı araştırmaların temel amacı, belirlenen tema doğrultusundaki yayın havuzuna ait verileri farklı parametreler üzerinden daha ayrıntılı bir bakış açısıyla ele almak, nicel ve nitel analizini yaparak alandaki güncel ve öncelikli tartışma konularını belirlemek olmalıdır (Broadus, 1987). Bu bakışla gerçekleştirilen çalışmalar, daha kullanılabilir bilgiler sunabilir.

Diğer temel dil becerileri kadar ele alınmamış olsa bile (Boyacı ve Demirkol, 2018; Karagöz ve Şeref, 2021; Önal ve Maden, 2021) konuşma becerisi ile ilgili küçümsenmeyecek bir alan yazınının olduğu ifade edilebilir. Bu durum alan yazınının bütüncül ya da belirli bir tema çerçevesinde incelendiği, araştırmacılara ve uygulayıcılara derinlikli bir iç görü sunacak çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu ise yüzeysel bakış sunan araştırma paradigmatlarıyla pek mümkün olmayacaktır. Bu nedenle meta-sentez gibi ilgili yayın havuzunun sunduğu verileri, detaylı bir şekilde çözümleyip sentezleyebilme olanağı sunan yaklaşımlara yönelmek gerekir. Meta-sentez; aynı konu üzerine yapılan araştırmaların tema veya ana şablonlar oluşturularak eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanmasını içermektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu yönüyle meta-sentez tüm araştırmalara ulaşma olanağı ve zamanı bulunmayan araştırmacılara ve uygulayıcılara anlaşılır ve özet bilgi sunan önemli bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Bu özelliğinden dolayı bu çalışmada ana dili olarak Türkçe konuşma becerisinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar, lisansüstü tezlerdeki nitel bulgulara dayalı olarak meta-sentez bakışla ortaya konulmak istenmiştir. Araştırma, konuşma becerisinin öğretiminde karşılaşılan sorunları, meta-sentez yaklaşımıyla tezlerdeki veriler doğrultusunda belirlemeyi hedeflediği için önceki araştırmalardan farklıdır. Bu yönüyle hem daha derinlikli veriler sunmakta hem de konuşma ile ilgili farklı alt alanları inceleme noktasında araştırmacılara yeni bir yol göstermektedir. Araştırmada öncelikle bir tema belirlenmiş ve bu tema doğrultusunda başlangıcından incelemenin yapıldığı 27.02.2024 tarihine kadar olan lisansüstü tezler incelenmiştir. Ulaşılan havuzda konuşma becerisinin öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik nitel bulgular barındıran tezler kapsama dâhil edilmiştir. Kapsama alınan tezlerde raporlanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Bu amaçla çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lisansüstü tezlere göre ana dili olarak Türkçe konuşma becerisinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?

2. Lisansüstü tezlere göre ana dili olarak Türkçe konuşma becerisinin öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öneriler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma içerik analizi türlerinden biri olan meta-sentez temelli gerçekleştirilmiştir. Bir yaklaşım olarak meta-sentez, nitel paradigmayla üretilen bulguların yorumlanması, organize edilmesi ve son olarak temalar hâlinde sınıflandırılması anlamına gelmektedir (Polat ve Ay, 2016, s. 54). Tematik içerik analizi şeklinde de ifade edilen meta-sentez, aynı konu çerçevesinde gerçekleştirilmiş araştırmaların genel yapısının derinlemesine araştırılmasına, eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesine ve yorumlanmasına imkân tanıyarak öncelikli alanların tespit edilmesine yardımcı olur (Au, 2007). Nitel

araştırma, konu alanları ile ilgili detaylı bilgi sunan bir paradigmaya sahiptir. Bu yönüyle bilim alanlarında nitel araştırma bulguları, araştırmacılara sorunları özel bir bakışla derinlikli algılama olanağı tanımaktadır (Şeref, 2024, s. 993). Ana dili olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin edindirilmesi sürecinde birçok sorun yaşanmaktadır. Bu çalışmada ilgili alanda yaşanan sorunları lisansüstü tezlerin nitel bulgularından hareketle ortaya koymak hedeflendiği için meta-sentez tercih edilmiştir. Bu araştırmayla birlikte ana dili olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin öğretiminde yaşanan sorunlar, lisansüstü tezlerin nitel bulgularına dayanarak sentezlenmiş, bilimsel olarak rapor edilen ve aynı zamanda sahada yaşanan sorunlar derinlemesine ele alınmıştır. Diğer yandan bu sorunların çözümüne yönelik öneriler de derlenerek gelecekte yapılacak araştırmaların daha işlevsel bir şekilde planlanmasına katkı sunulacağına inanılmaktadır. Bu araştırmada, meta-sentez yaklaşımı daha sistemli bir şekilde kullanabilmek amacıyla Walsh ve Downe'ın (2005) geliştirdiği meta-sentez aşamaları izlenmiştir. Bu aşamalar:

1. Çalışma kapsamının belirlenmesi,
2. İlgili araştırmaların bulunması,
3. Dâhil edilecek çalışmaların kararlaştırılması,
4. Çalışmaların kalitelerinin değerlendirilmesi,
5. Kıyaslama ve karşılaştırma çalışmaları,
6. Çalışmaların kodlanması ve temalaştırılması,
7. Çalışmaların analizinden elde edilen temaların sentezlenmesidir.

Verilerin Toplanması ve Araştırmaya Dâhil Edilme Kriterleri

Araştırma kapsamına ana dili olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ile ilgili olan çalışmalar dâhil edilmiştir. Öncelikle YÖK Tez Merkezinde “Detaylı Tarama” sekmesinde ana bilim dalı alanında “Türkçe Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Ana Bilim Dalı, Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı” seçilerek taramalar yapılmıştır. Taramalar sonucu listelenen tezlerden “konuşma” becerisi/eğitimi ile ilgili olanlar indirilmiş ve ana dili olarak Türkçe konuşma becerisinin öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin veri sunan tezler kapsama alınmıştır. Bu noktada nicel araştırmalar ayıklanmıştır. Nitel ve karma yöntemli tüm çalışmalara yer verilmiştir. Taramalar sonunda 23 yüksek lisans tezi, 13 doktora tezi olmak üzere toplam 36 tez üzerinde araştırma yürütülmüştür. Tablo 1’de araştırmaya dâhil edilen çalışmaların bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalar

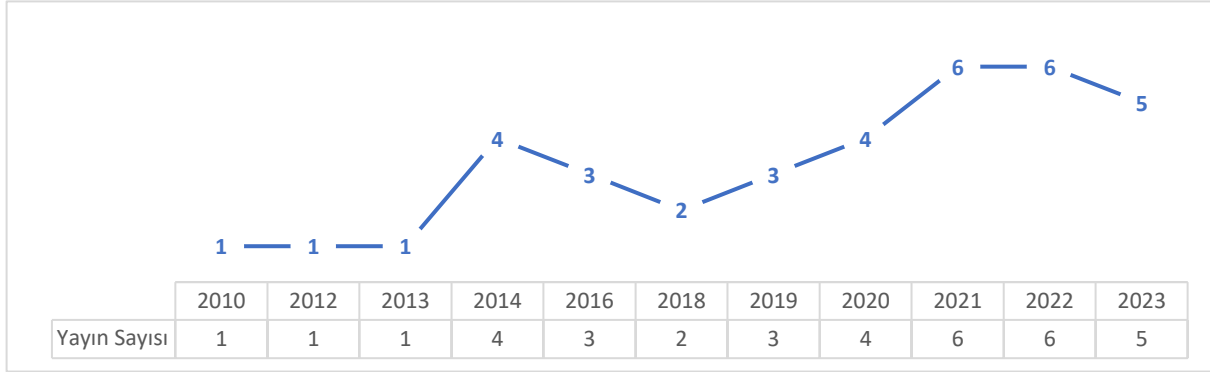
Kod	Yazar (Yıl)	Başlık
T1	Karaarslan (2010)	Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği
T2	Marangoz (2014)	İlköğretim Türkçe ders kitaplarında konuşma eğitimi uygulamaları
T3	Özdemir (2016)	Ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında gözlemlenen akıcılık sorununun incelenmesi
T4	Kaya (2019)	Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin bir durum çalışması (Sakarya örneği)
T5	Kırbaş (2019)	Türkçe öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşmada gerekçelendirme düzeyleri
T6	Güler (2020)	Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki konuşma dili unsurlarının giderilmesine yönelik bir eylem araştırması
T7	Özdemir (2020)	7. sınıf öğrencilerinin şarkıların konuşma becerisini geliştirmedeki rolüne ilişkin görüşleri -Bir olgubilim çalışması-
T8	Gülendam (2020)	7. sınıf öğrencilerinin anlatım becerileriyle ilgili metaforik algıları: Siverek Örneği

Ana Dili Olarak Türkçe Konuşma Becerisinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Tezlere Dayalı Bir Meta-Sentez Araştırması

T9	Kesici (2021)	Konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışmalar üzerine bir inceleme
T10	Aksu (2021)	Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi
T11	Kemal (2021)	Topluluk karşısında konuşma becerisinin ses ve diksiyon dersiyle geliştirilmesine yönelik öğrenci görüşleri
T12	Killioğlu (2023)	Öğretmen adaylarının akıcı konuşma becerileri üzerine bir inceleme
T13	Hiçyılmaz Şahin (2023)	Dijital hikâyelere dayalı konuşma etkinliklerinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi
T14	Özcan Reyhan (2021)	Tiyatro izlemenin konuşma kaygısı olan öğrencilerin konuşma kaygısı ve konuşma becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi
T15	Aydın (2022)	7. Sınıf öğrencilerinin ikna edici becerilerinin geliştirilmesinde argümantasyon temelli öğrenme modeli
T16	Gündüz (2020)	Duygusal zekâ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki
T17	Aslan (2018)	Diksiyon etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi
T18	Kardeş (2018)	Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: karma yöntem araştırması
T19	İlanbey (2016)	Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında konuşma dili unsurlarının incelenmesi
T20	Erden (2014)	Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitime yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri
T21	Yeğen (2014)	Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi
T22	Altuntaş (2012)	Yedinci sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi
T23	Kuru (2013)	Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi
T24	Uysal (2014)	Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi
T25	Kemiksiz (2016)	Doğrudan öğretim modeliyle 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi
T26	Bayburtlu (2019)	Ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşmalarında bağdaşıklık ve tutarlılık
T27	Yardım (2021)	Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi
T28	Sarıbaş (2021)	İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik görüşleri ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi
T29	Doğan (2022)	Hikâye anlatma becerisi ediniminin hazırlıksız konuşma becerisi gelişimine katkısı
T30	Işık Aydın (2022)	Yansıtıcı düşünmenin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik problemlerinin tespiti ve çözümüne etkisi
T31	Pehlivan Coşkun (2022)	Konuşma becerisinin geliştirilmesinde web 2.0 aracılığıyla oyun temelli öğrenme
T32	Demirkol (2023)	Konuşma eğitimini etkileyen boyutların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi
T33	Kalı (2023)	Bilgisayar destekli prozodi eğitiminin Türkçeyi ikinci dil olarak edinen ortaokul öğrencilerinin parçalar ve parçalarüstü birimleri kullanma becerileri ile konuşma kaygılarına etkisi

T34	Güzelküçük (2022)	Argümantasyon tabanlı Türkçe öğretiminin eleştirel düşünme becerisine, eleştirel düşünme eğilimine ve ikna edici konuşmaya etkisi
T35	Özdil (2023)	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ikna edici konuşma becerilerinin geliştirilmesi
T36	Şahin (2022)	Ortaokul Türkçe öğretiminde beden dili merkezli drama etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerisine etkisi

Çalışma kapsamına dâhil edilen 36 lisansüstü tezin yıllara göre dağılımı Grafik 1’de sunulmaktadır.



Grafik 1. Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisiyle ilgili olan ve araştırma kapsamına alınan ilk tezin 2010 yılında yayımlandığı, sonrasında 2013 yılında tez sayısında bir ivmelenme yaşandığı görülmektedir. Covid-19 pandemisinin yaşandığı 2020-2021 yıllarında ilginin zirveye çıktığı anlaşılmaktadır. Tezlerle ilgili araştırma deseni, çalışma grubu/örneklem/araştırma kapsamı, örnekleme yöntemi, veri toplama aracı, veri analizi gibi betimleyici özellikler ise Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Araştırmaların Betimsel Özellikleri

Araştırma Deseni				
Desen	Alt Desen	Frekans	Alt Desen	Frekans
Nitel	Durum çalışması	7	İçsel durum	1
	Eylem araştırması	6	İçerik analizi	1
	Olgubilim	6	Doküman incelemesi	1
	Betimsel	5	Gerekçelendirme	1
Karma	İç içe karma	2	Açımlayıcı sıralı desen	1
	Belirtilmemiş	6		
Çalışma Grubu/Örneklem/Araştırma Kapsamı				
Düzy	Frekans	Düzy	Frekans	
Ortaokul öğrencileri	22	Doküman	1	
Türkçe öğretmenleri	5	Tezler-Makaleler	1	
İlkokul öğrencileri	3	Yurt dışındaki Türk öğrenciler	1	
Türkçe öğretmeni adayları	3			

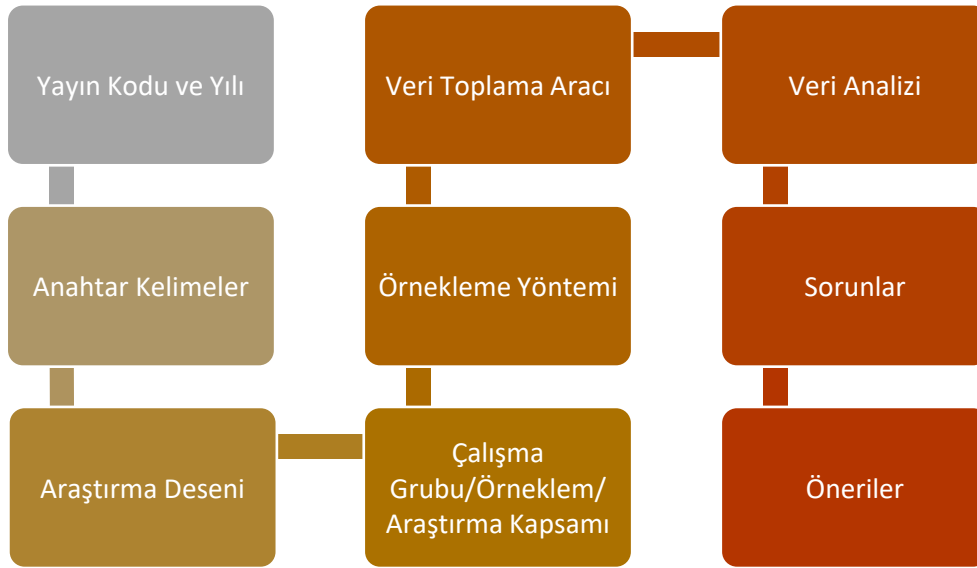
Ana Dili Olarak Türkçe Konuşma Becerisinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Tezlere Dayalı Bir Meta-Sentez Araştırması

Örneklem Tekniği			
Teknik	Frekans	Teknik	Frekans
Amaçlı örneklem	3	Basit seçkisiz	1
Oranlı tesadüfi	2	Maksimum çeşitlilik	1
Ölçüt örneklem	2	Belirtilmemiş	27
Veri Toplama Aracı			
Araç	Frekans	Araç	Frekans
Görüşme	17	Gözlem	3
Kişisel bilgi formu	6	Rubrik	3
Doküman	4	Araştırmacı günlükleri	3
Algı belirleme formu	4	Kontrol listesi	3
Veri Analiz Teknikleri			
Teknik	Frekans	Teknik	Frekans
İçerik analizi	22	Doküman analizi	1
Betimsel analiz	12	Söylem analizi	1

Araştırma kapsamına alınan tezlerde daha çok nitel yöntem kullanıldığı görülmektedir. Nitel desenlerden durum çalışması, eylem araştırması, olgubilim ve betimsel desenin tercih edildiği bulgulanmıştır. Karma desenlerden ise iç içe karma ve açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Altı karma desenli çalışmada, alt desenin belirtilmediği anlaşılmıştır. Çalışmaların daha çok ortaokul öğrencileri örnekleminde yürütüldüğü görülmektedir. Örneklem yöntemi olarak amaçlı örneklem, oranlı tesadüfi örneklem ve ölçüt örneklem tekniklerinin daha çok tercih edildiği belirlenmiştir. Araştırmalarda örneklem yöntemi belirtilmeyen çalışmaların daha çok (f=27) olduğu görülmektedir. Verilerin en çok görüşme aracılığıyla elde edildiği dikkat çekmektedir. Araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı görülmektedir. Bunlarla ilişkili olarak verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama işlemi yürütüldükten sonra elde edilen tezlerden oluşan yayın havuzu 27.02.2024 tarihinde bütüncül bir yöntemle incelenmiş, tezlere dair genel bir kanıya ulaşılmaya çalışılmıştır. Buradaki amaç tezlerin hangi açılardan incelenebileceğini belirlemektir. Buna ek olarak alan yazınında meta-sentez temelli incelemelerin eğilimleri de irdelenmiştir (Kaleli Yılmaz, 2015; Kartal, 2020; Yıldızlı, Erdol, Baştuğ ve Bayram, 2018). Elde edilen bulgular doğrultusunda kapsama alınan yayın havuzunu analiz etmek için 12.03.2024 tarihinde bir form tasarlanmıştır. Bu formda ilk olarak tezlerin betimsel eğilimlerini tespit etmeye ilişkin başlıklar yer almıştır. Meta-sentez odaklı analizlerde çoğunlukla araştırma sonuçları ve önerilere yoğunlaşıldığından dolayı formda bu başlıklara da yer verilmiştir. Diğer yandan araştırmaya daha farklı bir görüntü kazandırmak amacıyla alan yazınındaki araştırma perspektiflerinde olmayan yayın anahtar kelimeleri de değişken olarak forma eklenmiştir. Bu dikkatlerle hazırlanan taslak form, 17.03.2024 tarihinde Türkçe Eğitimi alanında uzman bir araştırmacının görüşüne sunulmuştur. Uzmardan meta-sentez analizin amaçlarını karşılama, işlevsellik gibi hususları göz önünde bulundurarak formu incelemesi beklenmiştir. 19.03.2024 tarihinde uzman görüşlerini bildirmiştir. Uzmanın görüşleri doğrultusunda forma çalışma grubu/örneklem/araştırma kapsamı başlığı eklenmiştir. Formda yer alan değişkenler Şekil 1’de özetlenmiştir.



Şekil 1. Araştırmaların İncelenmesine İlişkin Formda Yer Alan Değişkenler

Taramalar neticesinde ulaşılan tezler indirilmiş ve dosyalanmıştır. Araştırmalara TNumara (T1, T2...) şeklinde kodlar verilmiştir. 21.03.2024 tarihinde tezleri, hazırlanan form doğrultusunda analiz etme aşamasına geçilmiş ve ilk olarak pilot bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Araştırmayı gerçekleştiren incelemeciler dışında bir başka incelemeci de bağımsız bir biçimde üç tezi Şekil 1’deki parametreler doğrultusunda analiz etmiştir. Bu esnada tezlere ilişkin betimleyici bulgulara herhangi bir ayıklama işlemi olmamıştır. Ama sorunlar ve öneriler bölümlerinde nelere dikkat edilmesi gerektiği noktasında tartışmalar yapılmış, elde edilen verilerin nasıl özetleneceği tespit edilmiş ve sorunlarla ilgili bölümlerin açık bir şekilde yansıtıldığı bölümlerin forma aktarılması gerektiği yönünde bir uzlaşa sağlanmıştır. Bu tespitler doğrultusunda incelemeciler tezleri analiz etmiş ve 10.04.2024 tarihinde incelemeleri tamamlamışlardır.

Form aracılığıyla ulaşılan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu analiz tekniği, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi ile beş tez, araştırmacılarca ayrı ayrı incelenmiştir. Belirlenen tema ve kodlar kıyaslanmış, sonuçların çoğunlukla birbirine yakın olduğu gözlenmiştir. Birkaç tema ve kodlarda ifade farklılıkları ile karşılaşılmış ve kavramsal birlik noktasında uzlaşılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca araştırmanın veri kaynağını dokümanlar oluşturduğu için Etik Kurul izni gerektiren bir durum olmadığı beyan edilmektedir.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında tezlere yazarlar tarafından verilen anahtar kelimelerin eğilimleri, tezlerde rapor edilen konuşma becerisinin edindirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bunların çözümüne yönelik araştırma önerileri sunulmaktadır. Öncelikle Şekil 2’de tezlerdeki anahtar kavramlar kelime bulutu kullanılarak görselleştirilmiştir (<https://wordart.com/>). Görselleştirme için ilk olarak tezlerdeki anahtar kelimeler bir araya getirilmiş ve alfabetik olarak sıralanmıştır. Aynı fakat farklı biçimde tanımlanmış kavramlar birleştirilmiştir. Bu aşamada anahtar kelimeler ve sıklıkları işlenmiş, sıklığı beşten az olan anahtar kelimeler değerlendirmeye alınmamıştır. Bu işlemler sonucunda elde edilen görsel aşağıda paylaşılmıştır (Şekil 2).



Şekil 2. Anahtar Kelimelerin Dağılımı ile İlgili Kelime Bulutu

Bilimsel araştırmalarda yazarın kullandığı anahtar kelimeler çalışmanın yapı ve içeriğini anlamak açısından belirleyicidir (Karagöz ve şeref, 2019, s. 236). Anahtar kelimelerin, çalışmaları en doğru şekilde tanımlayan kodlar olduğu da saylenebilir (şeref, 2024, s. 995). Bu dikkatle tezlerdeki anahtar kelimelerin eğilimleri incelendiğinde daha çok ortaokul örnekleminde araştırmalar yapıldığı gözlenmektedir. Bu örneklemde konuşma sorunları bağlamında en çok üzerinde durulan kavramın konuşma kaygısı olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan bu sorunların çözümü için tezlerin beyin fırtınası ve drama gibi öğrencinin kendini ifade etmesine ve böylelikle daha yetkin bir konuşma becerisi edinmesine olanak tanıyacak tekniklere yöneldiği dikkat çekmektedir. Tezlerde rapor edilen ana dili ğretiminde yaşanan konuşma sorunlarını daha derinlemesine anlayabilmek için kapsama alınan yayın havuzunun sonuç bölümlerine yoğunlaşılmış ve sentez yapılmıştır. Buradan hareketle ne çıkan sorunlar, tema ve kodlar şeklinde Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Tezlerde Raporlanan Konuşma Sorunları

Tema	Kod	Çalışmalar
Öğrencilerle ilgili sorunlar	Kaygı, heyecan gibi unsurlar	T1, T11, T12
	Sözcük dağarcığının yetersiz olması	T16, T25, T28
	Okuma alışkanlığının düşük olması	T22, T26
	Cinsiyete dayalı farklılıklar	T6, T22, T26, T27
	Bilinçsiz teknoloji kullanımı	T3, T5, T19, T26
Öğretmenlerle ilgili sorunlar	Düz anlatım tekniği kullanımı ya da klasik uygulamaların tercih edilmesi	T1, T8, T17, T20, T32
	Bireysel farklılıklar	T17, T20, T28
	Konuşmanın okuma, dinleme ve yazma becerileriyle birlikte ele alınmaması	T6, T22, T26
	Farklı yöntem ve teknikler kullanılmaması	T1, T7, T9, T13, T14, T15, T18, T21, T23, T24, T27, T29, T30, T31, T34, T35, T36
	Okul-aile iş birliğine önem verilmemesi	T19, T26
	Ses eğitimi konusunda yetersiz olunması	T4, T20

	Ölçme ve değerlendirmeye yeterince önem verilmemesi	T20, T32
Öğretmen yetiştirme programından kaynaklı sorunlar	Lisans eğitiminde alınan konuşma eğitimi derslerinin yetersizliği	T4, T5, T20
	Lisans döneminde konuşma becerisi eğitiminde yeterli yöntem ve teknik becerisine sahip olunamaması	T5, T12
Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ders kitabı kaynaklı sorunlar	Hazırlıksız konuşmalara sayı ve çeşit olarak çok az yer verilmesi	T2, T29, T12
	Konuşma becerisi için ayrı bir ders saatinin olmaması	T17, T20, T22, T28, T33
	Konuşma etkinliklerinin sayıca az olması	T2, T7, T21, T33
	Güncel konulara yer verilmemesi	T2, T10, T21
	Tür, yöntem ve tekniklerin dengeli dağılım göstermemesi	T21
	Günlük hayatta kullanılabilecek etkinliklere yer verilmemesi	T2, T21
Fiziksel alt yapı sorunları	Sınıfların çok kalabalık olması	T33, T28, T1, T2
	Araç gereç temini konusunda düzenlemeler yapılmaması	T1, T33

Tablo 3'e bakıldığında konuşma becerisinin edindirilmesi ile ilgili yaşanan sorunların öğrenci, öğretmen, öğretmen yetiştirme programı, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ders kitabı ve fiziksel alt yapıdan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğrenci ile ilgili sorunlar arasında kaygı, sözcük dağarcığının yetersiz olması, okuma alışkanlığının düşük olması, cinsiyete dayalı farklılıklar ve teknolojinin bilinçsiz ve kontrolsüz kullanımı dikkat çekmektedir. Öğretmenlerden kaynaklı sorunlara göz atıldığında öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri kullanmamaları, düz anlatım tekniklerini ya da geleneksel uygulamaları daha çok tercih etmeleri ve konuşma becerisini diğer temel dil becerileriyle ilişkili bir biçimde ele almamaları öne çıkmaktadır. Diğer yandan lisans eğitiminde alınan konuşma eğitimi derslerinin yetersizliği ve konuşma becerisi eğitiminde yeterli yöntem ve teknik bilgi/becerinin edindirilememesi lisans programından kaynaklı sorunlar olarak ifade edilmiştir. Konuşma becerisi için ayrı bir ders saatinin olmaması, hazırlıksız konuşmalara sayı ve çeşit olarak çok az yer verilmesi, genel olarak konuşma etkinliklerine yeterince yer verilmemesi Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla ilgili başlıca sorunlar olarak görülmektedir. Ders kitapları bağlamında üzerinde durulan en önemli sorun güncel konuların kullanılmaması olmuştur. Sınıf mevcutlarının çok kalabalık olması ise fiziksel alt yapı ile ilgili önemli bir sorun olarak rapor edilmiştir. Araştırma sonuçları ve tezlerde raporlanan sorunlardan hareketle oluşturulan önerilere ilişkin tema ve kodlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Tezlerde Raporlanan Konuşma Sorunlarına İlişkin Öneriler

Tema	Kod	Çalışmalar
Öğretim kurumları	Okul kütüphanelerinin zenginleştirilmesi	T2, T22
	Öğretmenlerin kendi aralarında fikir alışverişi yapabilecekleri gerekli alt yapının sağlanması	T2, T4, T12
	Türkçe ders kitaplarında konuşma etkinliklerinde kullanılan tür, yöntem ve tekniklerin dengeli dağıtılması	T10, T21, T22, T29
	Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde güncel konuların seçilmesi	T6, T10, T21, T33
	Ses ve diksiyon çalışmalarının tüm yaş ve eğitim düzeylerinde verilmesi	T3, T11, T17
	Konuşma becerisi için ayrı bir ders saati konulması	T13, T15, T22, T23

	Öğretmenlere ses eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi	T2, T4, T20, T36
	Dil becerisinin geliştirilmesinde okul-aile iş birliğine önem verilmesi	T6, T22
	Sınıf mevcutlarının düzenlenmesi	T4, T25
Uygulayıcılar	Öğretmenlerin konuşma becerisinde öğrencilere rol model olması	T2, T10, T22, T30
	Öğretmenlerin öğrencileri konuşmaya teşvik etmesi	T10, T12, T13, T15, T21, T23, T25
	Öğretmenlerin konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine önem vermesi	T19, T23, T25
	Konuşma becerisinin sosyal hayatta da başarı getireceğinin fark ettirilmesi	T6, T10, T11, T18, T30
	Konuşma becerisi için farklı yöntem ve teknik kullanılması	T1, T5, T6, T7, T8, T9, T12, T13, T14, T15, T18, T19, T20, T23, T26, T27, T30, T32, T33, T34
	Grup etkinliklerine yer verilmesi	T10, T13, T25
	Yaş, cinsiyet gibi bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması	T11, T15, T23, T25, T31

Tablo 4'e göre tezlerde konuşma sorunlarının giderilmesine yönelik yapılan öneriler ikiye ayrılmaktadır. Bu konuda ilk başlık öğretim kurumlarına getirilen önerilerden oluşmaktadır. Bu başlık altında ders kitaplarının içeriği ile ilgili olarak konuşma etkinliklerinde kullanılan metin türlerinin, yöntem ve tekniğin dengeli dağıtılması ve konuşma etkinliklerinin güncel konulara dayalı olarak gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Diğer yandan konuşma becerisinin edindirilmesi için ayrı bir ders saati konulması tavsiye edilmektedir. Ayrıca öğretmenlere ses eğitimiyle ilgili hizmet içi seminerler verilmesi ve bu çalışmaların tüm yaş ve eğitim kademelerinde gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yine kurumlarla ilgili okul kütüphanelerinin zenginleştirilmesi, öğretmenlerin fikir alışverişi yapabilmeleri için gerekli alt yapının sağlanması, okul-aile iş birliğinin geliştirilmesi, sınıf mevcutlarının gözden geçirilmesi vurgulanmaktadır. Uygulayıcılara yönelik öneriler arasında ilk olarak konuşma becerisini edindirme sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği hususu dikkat çekmektedir. Bunun yanında konuşma becerisinde öğrencilere rol model olunması, öğrencilerin her durumda konuşmaya teşvik edilmesi, konuşmanın günlük yaşamdaki öneminin sıkça vurgulanması, grup etkinliklerine daha çok yer verilmesi, yaş ve cinsiyet gibi bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ana dili olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin edindirilmesi sürecinde yaşanan sorunlar otuz altı lisansüstü nitel ve karma desenli tezin bulgularına dayalı olarak ortaya konulmuştur. Araştırma, temel dil becerilerinden konuşma becerisine yönelik gerçekleştirilen tezlerin nitel bulgularını bir araya getirerek ilgili konuda yaşanan sorunları bütüncül bir çerçevede ve anlaşılır bir perspektifle sunduğu için önemlidir. Ayrıca çalışmanın gelecekteki planlamalara ve bilimsel çalışmalara iyileştirmeler noktasında yol gösterici bir rolünün olduğu düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında kapsama alınan ana dili olarak Türkçe öğretiminde konuşma ile ilgili ilk lisansüstü tezin 2010 yılında yapıldığı, 2013 yılında bir ivmelenme yaşandığı belirlenmiştir. 2018 yılında yaşanan düşüşten sonra 2021 yılında tez sayısında gözle görülür bir artış yaşanmıştır.

İncelenen lisansüstü tezlerden elde edilen bulgulara göre konuşma becerisinin edindirilmesi sürecinde öğrencilerle ilgili yüksek kaygı düzeyi (T1, T11, T12), sözcük dağarcığının yetersizliği (T16, T25, T28), okuma alışkanlığının düşüklüğü (T22, T26), bilinçsiz teknoloji kullanımı (T3, T5, T19...) ve

cinsiyete dayalı bireysel farklılıklar (T6, T22, T26...) bağlamında sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Nitelikli bir konuşma becerisi ile konuşma kaygısı arasında doğrudan bir ilişki bulunmakta, konuşma kaygısı düştükçe konuşma başarımının arttığı bilinmektedir (Baki ve Kahveci, 2017; Gültekin, 2022; Hamzadayı, Bayat ve Gölpinar, 2018). Bu nedenle öğrencilere konuşma becerisini doğru ve etkili bir şekilde edindirebilmek için öncelikle kaygıyı azaltmayı hedefleyen etkinlik ve çalışmalara yoğunlaşılması gerekmektedir (Gücüyeter, Şeref ve Karadoğan, 2019). Diğer yandan destekleyici ve ilgi çekici bir ortam yaratmak, öğrencileri konuşma becerilerini uygulamaya teşvik eder, böylece kaygıyı azaltır ve öz güveni artırır (Wangi vd., 2024). Öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade edebilmeleri noktasında en çok üzerinde durulması gereken hususlardan biri de sözcük dağarcığıdır (Dükar ve Tunçer, 2021; Göçer, 2015; Kalfa, 2019). Bununla ilişkili olarak çocuklarla gerçekleştirilen bir araştırmada, sözlü dil becerilerinin gelişimi noktasında sözcük dağarcığının önemli bir rolünün olduğu belirlenmiştir (Escobar, Kalashnikov ve Escudero, 2018). Çünkü sözcük dağarcığı gelişmiş bir birey, günlük yaşamında kendini daha yetkin bir şekilde ifade edebilir. Bu durum aynı zamanda iletişim süreçlerinin önemli bir düzenleyicisi olarak görülebilir. Sözcük dağarcığının geliştirilmesi için öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmiş olmaları ön şart olarak değerlendirilebilir (Ungan, 2008). Bu noktadan bakıldığında bu araştırmada konuşma becerisinin nitelikli bir şekilde edindirilememesinin nedenleri arasında öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmamaları gösterilmiştir. Alan yazınında bununla ilişkili olarak okuma alışkanlığı kazanan bireylerin konuşma yeteneğinin de aynı oranda geliştiğine yönelik veriler bulunmaktadır (Tanju, 2010; Tekşan ve Çinpolat, 2018). Diğer yandan konuşma becerisinin doğru bir biçimde kazandırılması ve bu bağlamda yaşanan sorunlara yönelik yapılan değerlendirmelerde özellikle akıllı telefon, tablet gibi teknolojik araçların olumsuz etkilerine dikkat çekilmektedir (Gürbüz, Saatçi ve Karabulut, 2022). Bu noktada ilgili araçların çocuklar tarafından bilinçsizce ve uzun süreler kullanımı, onların bilişsel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. İncelenen tezlerde de bu durumun öğrencilere konuşma becerisi yeterliliği kazandırmada önemli bir engel teşkil ettiği raporlanmıştır.

Tezlere göre ana dili olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin edindirilmesi esnasında öğretmenlerden kaynaklı sorunlar; öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri kullanmamaları (T1, T7, T9...), düz anlatım veya klasik uygulamalarla konuşma derslerini geçtirmeleri (T1, T8, T17...), bireysel farklılıkları göz ardı etmeleri (T17, T20, T28), konuşmayı diğer temel dil becerilerinden kopuk olarak ele almalarıdır (T6, T22, T26). Öğretim tek boyutlu olarak değerlendirilemeyecek kadar karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte öğrencileri çok yönlü geliştirebilmek için modern, kapsayıcı ve tek düze olmayan strateji, yöntem ve tekniklere ihtiyaç vardır. Çünkü araştırmalar, sınıf içi tartışmalara ve etkileşimlere aktif katılımın öğrencilerin konuşma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir (Chand, 2021; Sadıku, 2015). Buna ek olarak Şeref ve Çinpolat (2021) araştırmalarında öğretmenler tarafından önemli bir faktör olarak görülen yaklaşım, yöntem ve teknik seçiminin derslerin istenilen hedefler doğrultusunda yürütülmesinde büyük önem taşıdığını vurgulamışlardır. Bu bağlamda gerçekleştirilecek etkinliklerde pazaryeri, sokratik sorgulama, hafızada tutma, sandviç gibi hem öğrencinin düşünme becerilerini geliştirecek hem de konuşma kaygısını azaltacak farklı yöntem ve teknikler daha çok tercih edilebilir (Kesici, 2023). Bu şekilde yöntem ve teknik kullanımı noktasındaki çeşitlilik öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetmek açısından da öğretmenlere kolaylık sağlayabilir. Çünkü farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap edebilmek, onların öğrenme mekanizmalarını harekete geçirebilmek çoğunlukla buna bağlıdır. Farklı yöntem ve teknik kullanımı kadar, konuşma ile diğer dil becerileri arasında kurulan ilişki de önemlidir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Konuşma becerisinin özellikle okuma ve dinleme ile ilişkili olduğu göz ardı edilemez. Okuma ve dinleme etkinliklerinin üzerine tasarlanan konuşma etkinliklerinde öğrenciler konuşmalarını daha rahat planlayabilir ve süreç içerisinde daha motive bir şekilde rol alabilirler. Öğretmenlerden kaynaklı bir diğer önemli sorunun ise ölçme ve değerlendirme bağlamında yaşandığı rapor edilmiştir (T20, T32). Öğrencilerin sözlü üretimlerinin kaydı, tespiti ve deşifre edilmesi çoğunlukla güç olduğu için öğretmenler konuşma becerisinde okuma ve yazmadaki gibi rahat ölçme ve değerlendirme yapamamaktadırlar. Bu durum konuşmanın ölçülmesi ve değerlendirilmesinin göz ardı edilmesine neden olduğu düşünülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı bu durumun önüne geçmek ve aynı zamanda konuşma becerisine önem verildiğini göstermek için uygulamalı konuşma sınavı getirmiştir. Bakanlık bu sınavın uygulamaya dayalı ölçme teknikleriyle

yapılacağını vurgulamış (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023) olsa da sınavın daha çok, sonuca odaklandığı görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin süreç içerisinde nasıl bir performans sergilediklerini belirlemek pek mümkün olmamaktadır. Bu nedenle konuşma becerisinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde süreç temelli alternatif araç, yöntem ve tekniklere yönelmek gerekir (Çiçek, 2024).

Tezlerde konuşma becerisinin öğretilmesinde yaşanan konuşma sorunlarının bir başka nedeninin öğretmen yetiştirme programı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada lisans eğitiminde alınan konuşma derslerinin yetersizliği (T4, T5, T20) ve bu derslerde öğretmen adaylarına gerekli yöntem ve teknik bilgi/becerin edindirilemediği (T5, T12) vurgulanmıştır. Bu bağlamda yapılan bir araştırmada Türkçe öğretmeni adayları Konuşma Eğitimi dersinin teorik bilgilerle birlikte bol uygulama ve etkinlik tasarlama süreçlerini de içermesi gerektiğini, ders içeriğinde farklı metin türlerine yönelik daha fazla uygulama ile karşılaşmak istediklerini vurgulamışlardır (Ogur, 2022). Başka bir çalışmada Konuşma Eğitimi dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (Sarıkaya, 2020). Benzer biçimde Kaya ve Bozkurt (2019) da Türkçe öğretmenlerinin çoğunun konuşma becerisi noktasında kendilerini yeterli bulmadıklarını ve bu yetersizliği lisans eğitimi sırasında aldıkları konuşma eğitimi derslerinin yararlı olmamasına bağladıklarını belirlemişlerdir. Araştırmadan ve alan yazınındaki verilerden hareketle Konuşma Eğitimi dersinin işlevselliği ve etkisi üzerinde durulması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu derste öğretmen adaylarının hem konuşma becerilerini iyileştirmeye yönelik uygulamalara hem de öğrencilere konuşma becerisini doğru şekilde edindirebilme noktasında gerekli olan yöntem, teknik ve stratejileri sunacak çalışmalara daha çok yer verilmelidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarıyla ilgili olarak hazırlıksız konuşma etkinliklerine az yer verilmesi (T2, T29, T12), konuşma becerisinin ayrı bir ders saati olarak planlanmaması (T17, T20, T22...), konuşma etkinliklerinin sayısının az olması (T2, T7, T21...), etkinliklerin güncel konulardan kopuk olması (T2, T10, T21) ve günlük hayatta karşılığı olan etkinliklere yer verilmemesi (T2, T21) gibi sorunlara değinilmiştir. Programın konuşma bölümüyle ilgili olarak Tarakcı vd. (2021) kazanımların sayıca az olması, bütün sınıf düzeylerinde aynı kazanımların tekrar etmesi, bazı kazanımların uygulanamaması, öğrencinin ilgisini çekmemesi, hitabet ve diksiyon becerileri bakımından yetersiz olması, ölçme-değerlendirmeye uygun olmaması ve konuşma kazanımlarına uygun konuların belirlenememesi yönlerinden yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir. Ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleriyle ilgili farklı perspektifleri yansıtan çalışmalara da rastlanmaktadır. Benzer ve Ünsal (2019), Türkçe öğretmenlerinin konuşma etkinlikleriyle ilgili yönerge eksikliği, öğrencinin ilgisini çekememe, uygulamalarının zor olması gibi sorunlar yaşadıklarını bulgulamışlardır. Kavruk ve Yıldırım (2021), programdaki kazanımların ders kitaplarına dengeli bir şekilde dağılmadığını, konuşma etkinliklerine diğer beceri alanlarına göre daha az yer verildiğini ortaya koymuşlardır. Kazanımların ders kitaplarındaki etkinliklere dengeli bir şekilde dağılmadığı ve programdaki konuşma stratejilerine ders kitaplarında yeterince yer verilmediği ile ilgili alan yazında başka araştırmalar da bulunmaktadır (Aktaş ve Bayram, 2021; Coşkun ve Narinç, 2018; Doğan ve Sinan, 2024). Tezlere dayalı olarak gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları ve alan yazınındaki veriler dikkate alındığında programdaki kazanımların gözden geçirilmesi, bu kazanımların günlük yaşam becerilerine olan katkılarının sorgulanması, konuşma etkinliklerinin diğer temel dil becerileriyle birlikte ele alınarak sayısının artırılması, programdaki kazanımların ders kitaplarına dengeli ve işlevsel bir şekilde yansması ve öğrencilerin konuşma becerilerini doğrudan etkileyecek uygulama gerektiren yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği önemle vurgulanmalıdır.

İncelenen tezlerde sorunların yanında bu sorunların çözümü için bazı öneriler de getirilmiştir. Bu öneriler öğretim kurumları ve uygulayıcılara yönelik olmuştur. Öğretim kurumlarıyla ilgili ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin dengeli dağıtılması (T10, T21, T22...), etkinliklerin güncel konulardan seçilmesi (T6, T10, T21...), konuşmanın ayrı bir ders saati olarak planlanması (T13, T15, T22), öğretmenlere ses eğitimi konulu seminerler verilmesi (T2, T4, T20...), öğretmenlerin fikir alışverişinde bulunabilmeleri için gerekli alt yapının oluşturulması (T2, T4, T12), ses ve diksiyon çalışmalarının tüm kademelerde yapılması (T3, T11, T17) ve sınıf mevcutlarının olabildiğince azaltılması (T4, T25) önerilmiştir. Bu önerilerle ilişkili olarak Yıldırım (2021), ders kitaplarında konuşma

etkinliklerine daha fazla yer verilmesi gerektiğini tavsiye etmiştir. Diğer yandan Keray Dinçel (2023) ses eğitimi ve diksiyon çalışmalarının öğretmen eğitiminde çok önemli olduğunu vurgulamış ve bu eğitimlerin işlevsel biçimde verilmesine dikkat çekmiştir. Benzer biçimde Doğru ve Doğru (2024) da ses eğitimi ve diksiyon, prozodi ve tonlama konularında iyi yetişmiş öğretmenlerin bu becerileri öğrencilerine daha kolay edindirebileceğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak ses eğitimi uygulamalarının öğretmen adaylarının konuşma becerileri üzerindeki etkilerini araştıran Köşreli ve Gürhan (2019), hizmet öncesi ve hizmet içinde ses eğitimi çalışmalarının önemine dikkat çekmiştir.

Konuşma becerisi, diğer dil becerilerinden farklı olarak günlük yaşamda daha çok karşılığı olan bir beceridir (Yılmaz ve Abacı, 2023). Bireyler günlük hayatlarının büyük bir bölümünde etraflarındaki insanlarla iletişim kurmakta, onları dinlemekte ve tepki olarak düşünce üretmekte, bu üretimlerini konuşma becerisi aracılığıyla muhatabına aktarmaktadır. Dil eğitiminin temel amacının günlük yaşam becerilerini desteklemek ve daha nitelikli hâle getirmek olduğu (Kerkez, İnciman-Çelik, Çevik, Üredi ve Kandırmaz, 2025) göz önünde bulundurulduğunda konuşma etkinliklerinin günlük hayatın içine konumlandırılması gerektiği daha iyi anlaşılmaktadır. Bu bakış açısıyla planlanan etkinlikler hem daha etkili sonuçlar verecek hem de öğrencinin konuşma kaygısını azaltırken motivasyonunu artıracaktır (Topçuoğlu Ünal ve Bursalı, 2013). Bu nedenden ötürü tezlerde konuşma etkinliklerinin günlük hayatla ilişkili biçimde hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir. Bu sonuçla aynı doğrultuda Yangil ve Şen (2022), konuşma etkinliklerinin günlük yaşamın içinden seçilecek konular dâhilinde kurgulanması gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Tezlerde uygulayıcılara/öğretmenlere yönelik olarak derslerde konuşma becerisinin edindirilmesi sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması (T1, T5, T6...), öğrencilerin konuşmaya teşvik edilmesi (T10, T12, T13...), konuşma becerisi ile sosyal hayat arasında ilişki kurulması (T6, T10, T11...), yaş ve cinsiyet başta olmak üzere bireysel farklılıklara dikkat edilmesi (T11, T15, T23...), öğrencilere rol model olunması (T2, T10, T22...) ve konuşma becerisinin değerlendirilmesine daha fazla önem verilmesi (T19, T23, T25) önerilmiştir. Aktaş ve Bayram (2021), konuşma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için geleneksel yaklaşımlar yerine mümkün olduğunca yaratıcı ve çağdaş yaklaşımlara yer verilmesi gerektiğini tavsiye etmişlerdir. Aküzüm vd. (2023), konuşma sıkıntısı yaşayan öğrencilerin sosyal yaşam becerilerini yerine getirmede sorun yaşayacaklarını belirterek konuşma etkinliklerinin sosyal hayatla içli dışlı tasarlanması üzerinde durmuşlardır.

Ölçme ve değerlendirme, öğretim süreçlerinde hedeflere hangi oranda ulaşıldığının belirlenmesi ve daha iyi bir noktaya gelmek için ne gibi planlamalar gerektiğini tespit etmektir (Baran, 2025). Konuşma etkinlikleri kurgulanırken öncelikle ilgili kazanımlar belirlenir ve bu kazanımlar doğrultusunda etkinlik planları tasarlanır, son olarak ise kazanımın öğrenciler tarafından hangi düzeyde edinildiği belirlenmeye çalışılır. Ancak genellikle konuşma içeriklerinin kaydı ve analizi zor olduğu için öğretmenler öneminin farkında olsalar (Hamzadayı ve Dölek, 2017) bile ölçme ve değerlendirmeden uzak durmaktadırlar (Çalışkan ve Sur, 2022). Bu durumda öğrencilerin gelişimi pek mümkün olmamaktadır. Çünkü yaşadıkları problemleri aşabilmeleri için ilk olarak bunun farkında olmaları gerekir. Bu ise kendi farkındalıkları ve daha çok da öğretmenlerinin dönütleriyle gerçekleşebilir. Bu nedenle konuşma etkinliklerinde öğrencilere ait her türlü içerik dikkatle incelenmeli, öğrenciler gözlemlenmeli ve gerekli dönütler titizlikle yapılmalıdır.

Bu araştırma otuz altı lisansüstü konuşma eğitimi tezindeki verilerle sınırlıdır. Bu tezlerde ana dili olarak Türkçe konuşma becerisinin öğretiminde yaşanan sorunlar, meta-sentez bakışla analiz edilmiş, karşılaşılan sorunlar derinlemesine incelenerek sentezlenmiştir. Çalışma, daha önceki araştırmalardan farklı olarak ilgili becerinin öğretiminde yaşanan sorunları lisansüstü tezlerdeki verilere dayanarak ortaya koyduğu için önemlidir.

Öneriler

Bu araştırma lisansüstü tezlerdeki verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Gelecekte bu konuyu ele almak isteyen araştırmacılara TR Dizin, Google Akademik, Scopus, Web of Science gibi indekslerde listelenen çalışmaları yine meta-sentez temelli incelemeleri önerilebilir.

Konuşma becerisi, okuma ve yazma becerilerine göre daha az ele alınmış bir beceri alanıdır (Cin Şeker, 2020; Karagöz ve Şeref, 2021). Bu eksikliği gidermek ve ilgili becerinin daha iyi bir şekilde

öğretimi için konuşma becerisinin alt alanlarına (yöntem ve teknik kullanımı, ölçme ve değerlendirme, öğretmen görüşleri) yönelik meta-sentez odaklı incelemeler yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca araştırmanın veri kaynağını dokümanlar oluşturduğu için Etik Kurul İzni gerektiren bir durum olmadığı beyan edilmektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmada birinci yazarın katkısı %60, ikinci yazarın katkısı ise %40’tır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada yazarlar ve herhangi bir kurum arasında çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: Konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.16916/aded.813456>
- Aküzüm, C., Aküzüm, L., Erdem, M., Tekin, T. ve Aküzüm, Z. (2023). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(1), 110-132. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1175433>
- Alver, M. ve Taştemir, L. (2017). Konuşma becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(3), 451-462. <https://doi.org/10.18298/ijlet.2041>
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative meta synthesis. *Educational Researcher*, 36, 258267. <https://doi.org/10.3102/0013189X07306523>
- Baki, Y. ve Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Turkish Studies*, 12(4), 47-70. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11373>
- Baran, H. (2025). Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin standart belirleme süreçleri bağlamında incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 164-181. <https://doi.org/10.51948/auad.1604964>
- Benzer, A. ve Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 647-662. <https://doi.org/10.16916/aded.564213>
- Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531. <https://doi.org/10.16916/aded.363599>
- Broadus, R. N. (1987). Toward a definition of “bibliometrics”. *Scientometrics*, 12(5-6), 373-379.
- Chand, G. B. (2021). Challenges faced by bachelor level students while speaking english. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, 6(1), 45. <https://doi.org/10.21093/ijelatal.v6i1.853>
- Cin Şeker, Z. (2020). Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri üzerine bir inceleme: Betimsel analiz. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 128-140. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752206>
- Coşkun, H. ve Nariç, F. N. (2018). 2017 Türkçe Öğretim Programı esas alınarak hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma ve konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 409-427.

- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174). 33-38. <http://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çalışkan, G. ve Sur, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları konuşma ve yazma etkinliklerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 401-417. <https://doi.org/10.16916/aded.1061889>
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 186-204. <https://doi.org/10.20860/ijoses.37293>
- Çiçek, S. (2024). Ana dili olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: Beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 3517-3542. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1521502>
- Demir, O. ve İzci, E. (2015). İlkokul (4. sınıf) Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (49), 440-460.
- Demir, S. ve Gül Özdil, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865-881. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-431301>
- Destegüloğlu, B. (2024). Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerde konuşma becerisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 20-30. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1170732>
- Doğan, F. N. ve Sinan, A. T. (2024). Konuşma yöntem ve teknikleri bakımından Türkçe ders kitapları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(2), 38-56. <https://doi.org/10.29228/ijlet.1462832>
- Doğru, E. ve Doğru, Z. (2024). Öğretmen eğitiminde ses eğitimi ve diksiyon. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1791-1812. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024>
- Dükar, B. N. ve Tunçer, A. M. (2021). Gecikmiş dil-konuşması bulunan çocukların alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığının değerlendirilmesi. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 261-283.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Escobar, G. P., Kalashnikova, M. ve Escudero P. (2018). Vocabulary matters! The relationship between verbal fluency and measures of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 170(2018), 177-189. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2018.01.012>
- Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 48-63. <https://doi.org/10.16916/aded.39222>
- Gücüyeter, B., Şeref, İ. ve Karadoğan, A. (2019). Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine ve kaygı düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (64), 535-552. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4054>
- Gültekin, S. B. (2022). Konuşma kaygısına yönelik yapılmış araştırmaların tematik içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 236-251. <https://doi.org/10.16916/aded.989685>
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 1-27. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201416205>
- Güneş, F. (2020). Türkçe öğretiminde "hazırlıksız konuşma" sorunu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 109-124. <https://doi.org/10.29250/sead.742337>
- Gürbüz, M. D., Saatçi, T. ve Karabulut, R. (2022). İlkokula devam eden öğrencilerin sınıf önünde konuşma kaygısı ile interneti kullanma süreleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 1015-1030. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.109564>

- Hamzadayı, E. ve Dölek, O. (2017). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları. *Journal of Language Education and Research*, 3(3), 135-151.
- Hamzadayı, E., Bayat, N. ve Gölpinar, Ş. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75-85. <https://doi.org/10.31464/jlere.425224>
- Kaleli Yılmaz, G. (2015). Türkiye'deki teknolojik pedagojik alan bilgisi çalışmalarının analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 103-122. <http://doi.org/10.15390/EB.2015.4087>
- Kalfa, M. (2019). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik söz varlığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 158-178. <https://doi.org/10.16916/aded.485770>
- Kalı, G., Özkaya, P. G., ve Coşkun, M. (2021). Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(230), 195-220. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.678342>
- Kanat, A. ve Kardaş, M. N. (2024). Konuşma eğitimi alanında yayımlanmış makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 142-167. <https://doi.org/10.48066/kusob.1446207>
- Karaca, U., Çakır, A. N. ve Tayşi, E. K. (2024). Konuşma becerisi ile ilişkili ölçek geliştirme süreci: Bir tematik içerik analizi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1-24.
- Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2021). Türkçe eğitimi doktora tezlerine bütünsel bir yaklaşım (1995-2020). *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (46), 43-68. <https://doi.org/10.21497/sefad.103168>
- Kartal, A. (2020). İlkokulda sosyal bilgiler eğitimi konulu çalışmalara genel bakış: Bir meta sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 45(203). <http://doi.org/10.15390/EB.2020.8678>
- Kasa Ayten, B. ve Hatipoğlu, B. (2021). Türkçe dersinde konuşma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of History School*, 53, 2467-2495. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.52007>
- Kavruk, H. ve Yıldırım, N. (2021). Türkçe öğretim programındaki konuşma kazanımlarının ortaokul Türkçe ders kitabı (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerine yansımaları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(2), 159-174. <https://doi.org/10.29228/ijlet.51274>
- Kaya, Ö. ve Bozkurt, B. Ü. (2019). Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin bir durum çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3), 670-691. <http://doi.org/10.30703/cije.524846>
- Keray Dinçel B. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma hatalarına ve güzel konuşmaya ilişkin görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 873-888. <https://doi.org/10.36362/gumus.1262917>
- Kerkez, B., İnciman-Çelik, T., Çevik, İ., Üredi, P., ve Kandırmaz, M. (2025). Farklı ülkelerin öğretim programlarının incelenmesi ve dil eğitiminde program yapısına yönelik öneriler. *Trakya Eğitim Dergisi*, 15(1), 39-82. <https://doi.org/10.24315/tred.1413885>
- Kesici, S. (2023). Konuşma becerisini geliştirmede kullanılan tür, yöntem ve teknikler: Bir alanyazın taraması. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 88-105. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1265865>
- Kıymaz, M. S. ve Doyumğaç, İ. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma başarıları: Karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1049-1070. <https://doi.org/10.16916/aded.718809>
- Kökçü, Y. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarına göre uzaktan eğitim sürecinde konuşma eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(3) 1301-1315. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1486985>
- Kösreli, S. ve Gürhan, D. (2019). Ses eğitimi çalışmalarının sınıf öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (50), 359-388.
- Kumar, S., Haq, M., Jain, A., Jason, C., Moparthi, N., Mittal, N. ve Alzamil, Z. S. (2023). Multilayer neural network based speech emotion recognition for smart assistance. *Computers Materials & Continua*, 74(1), 1523-1540. <https://doi.org/10.32604/cmc.2023.028631>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı yazılı ve uygulamalı sınavlar kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Ogur, E. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik görüşleri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 373-387. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7396664>
- Önal, A. ve Maden, S. (2021). Türkçe eğitimi ile ilgili 2015-2019 yılları arası lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 929-941. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.879623>
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Potur, Ö. ve Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (18), 27-40.
- Sadiku, L. (2015). The importance of four skills reading, speaking, writing, listening in a lesson hour. *European Journal of Language and Literature*, 1(1), 29. <https://doi.org/10.26417/ejls.v1i1.p29-31>
- Sağlam, Ö. ve Doğan, Y. (2013). 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43-56.
- Sarıkaya, B. (2020). Konuşma eğitimi dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi. *International Journal of Field Education*, 6(1), 79-91. <https://doi.org/10.32570/ijofe.699046>
- Serin, N. ve Arslan, N. (2023). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 2027-2052. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1192252>
- Şeref, İ. ve Çinpolat, E. (2021). Speaking anxiety of students learning Turkish as a foreign language instructors experiences. *Open Journal for Educational Research*, 5(2), 333-352. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0502.15333s>
- Tamis-LeMonda, C. S., Custode, S., Kuchirko, Y., Escobar, K. ve Lo, T. (2018). Routine language: Speech directed to infants during home activities. *Child Development*, 90(6), 2135-2152. <https://doi.org/10.1111/cdev.13089>
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- Tarakcı, R., Bilgen, D. Y. ve Karagöl, E. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitabı yazarlarının Türkçe dersi öğretim programındaki anlatma becerisi kazanımlarına yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 1(2), 148-170. <http://doi.org/10.47834/utoad.20>
- Tekşan, K. ve Çinpolat, E. (2018). Öğretmen adayların kitap okuma tutum ve konuşma öz yeterlik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1219-1236. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13400>
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Bursalı, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-22.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Degeç, H. (2024). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 735-750. <http://doi.org/10.9761/JASSS178>
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Walsh, D. ve Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.
- Wangi, W., Rofiah, S. ve Lestari, S. (2024). A descriptive study on students' anxiety in speaking skill at SMP Islamic Sunan Gunungjati. *Lunar*, 8(1), 41-50. <https://doi.org/10.36526/ln.v8i1.3715>
- Yalçın, C. (2021). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik alıştırma tipolojileri. *Turkish Studies-Language*, 16(1), 515-525. <https://dx.doi.org/10.47845/TurkishStudies.49383>
- Yangil, M. K. ve Şen, F. (2022). Teacher's opinions on the levels and development of secondary school students' speaking skills. *International Journal of Language Academy*, 10(1), 14-26. <https://dx.doi.org/10.29228/ijla.54988>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, N. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitabı (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerinin dil becerilerine dağılımı üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 10(4), 1445-1456.
- Yıldızlı, H., Erdol, T. A., Baştuğ, M. ve Bayram, K. (2018). Türkiye’de öğretmen kavramı üzerine yapılan metafor araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193). <http://doi.org/10.15390/EB.2018.7220>
- Yılmaz, D. ve Abacı, İ. Ç. (2023). Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları konuşma yöntem ve teknikleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 12(36), 919-936.

Extended Abstract

Introduction

In this study, the problems encountered in teaching Turkish speaking skills as a mother tongue were aimed to be revealed with a meta-synthesis approach based on the qualitative findings in graduate theses. This research is different from previous studies as it aimed to identify the challenges encountered in teaching speaking skills in line with the data in theses with a meta-synthesis approach. In this respect, it both provided more in-depth data and indicated a new way for researchers to examine different sub-fields related to speaking. In this study, a theme was first identified and graduate theses from the beginning to the date of the examination were examined in line with this theme. The theses containing qualitative findings on the problems encountered in teaching speaking skills in the pool were included in the scope. The problems reported in the included theses and the suggestions for solving these problems were analyzed in detail. For this purpose, answers to the following questions were sought in this research:

1. According to postgraduate theses, what are the problems encountered in teaching speaking Turkish as a mother tongue?
2. According to postgraduate theses, what are the suggestions for solving the problems encountered in teaching Turkish speaking skills as a mother tongue?

Method

This research was conducted based on meta-synthesis, one of the types of content analysis. As an approach, meta-synthesis means interpreting, organizing and finally classifying the findings produced by the qualitative paradigm into themes (Polat and Ay, 2016, p. 54). Meta-synthesis, which is also expressed as thematic content analysis, helps identify priority areas by enabling in-depth investigation of the general structure of the studies conducted within the framework of the same subject, synthesizing and interpreting them from a critical perspective (Au, 2007). Qualitative research has a paradigm that provides detailed information about subject areas. Qualitative research findings in science allow researchers to perceive problems in depth with a special perspective (Şeref, 2024, p. 993). There are many challenges in the process of acquiring speaking skills in teaching Turkish as a mother tongue. In this study, meta-synthesis was preferred since it was aimed to reveal the challenges experienced in the relevant field based on the qualitative findings of graduate theses.

The studies related to speaking skill in teaching Turkish as a mother tongue were included in the scope of this research. First of all, in the “Detailed Scanning” tab of Council of Higher Education Thesis Center, “Turkish Department, Turkish Education Department, Turkish Teaching Department, Turkish Language Teaching Department, Turkish and Social Sciences Department, Turkish and Social Sciences Education Department, Turkish Language Education and Teaching Department” were selected and scanned. Among the theses listed as a result of the scans, those related to “speaking” skill/education were downloaded and the theses that provided data on the problems encountered in teaching Turkish speaking skill as a mother tongue were included. At this point, quantitative studies were eliminated. All qualitative and mixed method studies were included. At the end of the scans, this research was conducted on 36 studies, 12 qualitative and 10 mixed master's studies and 13 mixed doctoral studies.

After the data collection process was carried out, the publication pool consisting of the theses obtained was examined with a holistic method on 27.02.2024 and a general opinion about the theses

was tried to be reached. The aim here was to determine from which angles the theses could be analyzed. In addition, the trends of meta-synthesis-based reviews in the literature were also examined (Kaleli Yılmaz, 2015; Kartal, 2020; Yıldızlı, Erdol, Baştuğ ve Bayram, 2018). In line with the findings obtained, a form was designed on 12.03.2024 to analyze the included publication pool. This form first included headings related to determining the descriptive tendencies of the theses. Since meta-synthesis-oriented analyses mostly focused on research results and recommendations, these titles were also included in the form. The data obtained through the form were analyzed by content analysis.

Result and Discussion

In the process of acquiring speaking skills, it was determined that there were challenges with students in the context of high anxiety levels, insufficient vocabulary, low reading habits, unconscious use of technology and individual differences based on gender.

According to the theses, the problems arising from teachers during the acquisition of speaking skills in teaching Turkish as a mother tongue were teachers' not using different methods and techniques but carrying out the speaking lessons with straight narration or conventional practices, ignoring individual differences, and treating speaking as disconnected from other basic language skills.

In the theses, it was concluded that the teacher training program was another reason for the speaking problems experienced in teaching speaking skills. At this point, the inadequacy of the speaking courses taken in undergraduate education and the inability to provide prospective teachers with the necessary method and technical knowledge/skills in these courses were emphasized.

Regarding the Turkish Language Teaching Program and textbooks, problems such as giving less space to impromptu speaking activities, not planning speaking skills as a separate lesson hour, the low number of speaking activities, the activities being disconnected from current issues, and not including activities with their equivalents in daily life were mentioned.

In addition to the challenges in the theses analyzed, some suggestions were also made to address. These suggestions were directed towards teaching institutions and practitioners. It was suggested that the methods and techniques used in speaking activities in the textbooks related to teaching institutions should be distributed evenly, activities should be selected from current topics, speaking should be planned as a separate lesson hour, seminars on voice training should be given to teachers, the necessary infrastructure should be created for teachers to exchange ideas, voice and diction studies should be conducted at all levels and class sizes should be reduced as much as possible.



Blogla Yazma Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine ve Yazma Tutumlarına Etkisi*

*Galip Çağatay GAYA***
*Mehmet ÖZENÇ****

Öz

Günümüzde internetin hayatımıza girmesiyle öğrenme ortamı okul ile sınırlı kalmamış dış dünyada da kendini göstermeye başlamıştır. Bu kapsamda Web 2.0 araçları da eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim alanında kullanılan Web 2.0 araçlarından bir tanesi de bloglardır. Alanyazında “ağ günlükleri” olarak dile getirilen bloglar yazı, resim, video ve ses gibi dokümanların gönderilebildiği, istendiği zaman güncellenerek farklı kişiler tarafından bu dokümanlara yorum yapılabilen Web ortamlarıdır. Bu çalışmada blogla yazma etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ve yazma tutumlarına olan etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Çalışma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde yer alan bir devlet ilkokulunun 4. sınıfında öğrenim gören 60 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmanın deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma her hafta iki ders saati olmak üzere sekiz haftalık süreçte yürütülmüştür. Deney grubuna uygulanan ders süreci blogla yazma etkinlikleri ile hazırlanan yazma sürecinden oluşmaktadır. Ders içerikleri araştırmacı tarafından oluşturulan blog ortamında paylaşılmış ve okulda öğrencilerle birlikte araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler üzerinden uygulanmıştır. Kontrol grubu ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na bağlı dersler işlenirken deney grubuna yaptırılan etkinlikler kontrol grubuna uygulanmamıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin SPSS 22.0 paket programı ile analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda hem deney grubunun hem de kontrol grubunun yazma becerilerinde ve tutumlarında öncesine göre artış olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda ayrıca deney grubunda görülen artışların kontrol grubundakinden daha fazla olduğu ve gruplar arasındaki farklılığın deney grubu lehine anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, 4. sınıf öğrencileri için blogla yazma etkinlikleri ile hazırlanmış yazma sürecinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği ve yazma tutumlarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Blogla yazma etkinlikleri, yazma becerisi, yazma tutumu, ilkökul

The Effect of Blogging Activities on the Creative Writing Skills and Writing Attitudes of Primary School 4th Graders

Abstract

Nowadays, with the introduction of the Internet into our lives, the learning environment is not limited to the school, but has started to show itself in the outside world. In this context, Web 2.0 tools have also started to be used in the field of education. One of the Web 2.0 tools used in the

* Bu çalışma, Gaziantep Üniversitesinde birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlamış olduğu “Blogla Yazma Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine ve Yazma Tutumlarına Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

** Sınıf Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Gaziantep, gcagataygaya@gmail.com, ORCID: 0009-0006-1065-259X

*** Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Niğde, mozenc51@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6339-4092

field of education is blogs. Blogs, which are expressed as 'network diaries' in the literature, are web media where documents such as articles, photos, videos and audio can be sent, and these documents can be updated at any time and commented on by different people. In this study, the aim is to determine the effect of blog writing activities on the writing skills and writing attitudes of primary school 4th graders. In the study, a quasi-experimental model with pretest-posttest control groups, which is a quantitative research method, was used. The study was conducted with sixty 4th graders at a public primary school in Şahinbey district of Gaziantep province in the 2023-2024 academic year. There were thirty students in the experimental group and thirty students in the control group. The research was implemented in an eight-week period of two classes each week. The lesson process applied to the experimental group consisted of the writing process prepared with blog writing activities. The course content was shared in the blog environment created by the researcher and was implemented at school with the students through the activities prepared by the researcher. While the lessons based on the 2019 Turkish Curriculum were taught with the control group, the activities applied to the experimental group were not applied to the control group. As a result of the study, the data obtained with the SPSS 22.0 package programme were analysed. As a result of the research, it was observed that both the experimental group and the control group increased their writing skills and attitudes when compared to those before the research. It was also concluded that the increase in the experimental group was higher than those in the control group and the difference between the groups was statistically significant in the direction of the experimental group. According to the results obtained from the study, it was concluded that the writing process prepared with blog writing activities for 4th graders increased the students' writing skills and attitudes.

Keywords: Blogging activities, writing skills, writing attitude, blog, primary school

Giriş

Yazma becerisi; konuşma, dinleme ve okuma becerilerinden oluşan dil becerileri halkasının son üyesidir (Demirel, 1999). Yazma becerisi bu nedenle dört temel dil becerisi arasında en son öğrenilen beceridir. Dört temel dil becerisinden her biri diğer becerilerle ilişkilidir. Dil becerilerinin herhangi birinin öğrenilmesinde yaşanan aksaklık diğer becerilerin öğrenilmesini de olumsuz etkilemektedir (Sarıkaya, 2020). Bundan dolayı dil becerilerinin öğretiminde her beceriye ayrı önem verilmelidir.

Yazma, birbiri ile ilişkili olan cümlelerin dil bilgisi kurallarına uyularak sıralanması sürecini kapsamakla birlikte bireylerin duygu ve düşüncelerini çerçevesi belirlenmiş kurallar ile yazıya aktarmasıdır (Köksal, 2001). Bu aktarım; iletişim kurmanın, duygu ve düşüncelerimizi ifade etmenin, gördüklerimizi anlatmanın bir yoludur (Ünal, 2006). Bu yol, bireylerin iletişim kurmasına yardımcı olurken aynı zamanda öğrenmelerine de katkı sağlamaktadır. Yazma aracılığıyla kurulan iletişim sayesinde bireyler arasında etkileşim artarken öğrencilerin düşünce yapıları da gelişmektedir. Aynı zamanda güncel bilgi yapılarını düzenlemede, dili etkin ve verimli bir şekilde kullanmalarında etkili olan bir beceridir (Güneş, 2013). Yapılan çalışmalar öğrencilerin yazı yazdıkça yazma becerilerinin de geliştiğini göstermektedir. Yazma becerisi geliştikçe öğrenciler zihinlerini sürekli olarak kullanır ve öğrenmeleri kolaylaşmaktadır (Raines, 1983). Yazma becerisi bilginin kazanılmasında kullanılan en iyi yöntemlerden biridir (Sarıkaya, 2020). Eğitimin temelini atıldığı ilkökul döneminde yazma becerisini geliştirmeye daha çok önem verilmektedir. İlkokul düzeyinde kazandırılacak olan yazma becerisi ile öğrencilerin akademik ve sosyal anlamdaki gelişmeleri de gözle görülür derecede artmaktadır (Karaoğlu ve Çetinkaya, 2022).

Yazma eylemi, kendi içinde diğer Türkçe dil becerilerini de kapsadığı ve uygulamaya dâhil ettiği için öğrenciler tarafından uzak durulan ve kullanılmak istenmeyen bir etkinlik türüdür (Ungan, 2007). Öğrenciler Türkçe derslerinde daha çok yazma uğraşında bulunmak zorundadır. Bu durum öğrencilerin yazma durumuna olumsuz tutum göstermelerine neden olmakta ve bundan dolayı da öğrenciler yazmayı dört temel dil becerileri arasında daha zor ve karmaşık olarak görmektedirler (Maltepe, 2006). Dört temel dil becerisini de ele alan PISA uygulamaları ve ulusal alanda yapılan çalışmalar da öğrencilerin yazma alanında istenen düzeyde olmadıklarını göstermektedir (OECD, 2016). Graham ve Harris de (2009) yaptıkları çalışmada birçok öğrencinin yazma performansının sınırlı olduğunu tespit etmişlerdir. Clark ve Veil (2009) çalışmasında öğrencilerin geniş bir kelime hazinesine sahip olmadıklarını, cümlelerini çeşitlendirebilecek farklı kelimeler kullanmadıklarını, noktalama işaretlerine

ve yazım kurallarına dikkat etmediklerini belirtmiştir. Türkben (2021) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Öğrenciler yazma becerisinde istenen düzeyde olmadıkları için kendilerini ifade etmede zorlanmaktadırlar. Düşüncelerini ve duygularını yazılı olarak ifade edemeyen öğrenciler ileriki akademik ve sosyal hayatlarında da zorluklar yaşamaktadır (Demir ve Yapıcı, 2007).

Yazma becerisinin gelişiminde birden çok faktörün etkisi bulunmaktadır. Bu faktörlerden bir tanesi de yazma eylemine yönelik olan öğrencinin gösterdiği tutumdur. Tutum; kişinin bir duruma ya da fikre karşı göstermiş olduğu olumlu ya da olumsuz davranıştır (Ajzen, 1989). Tutumlar eğitim alanında özellikle yazma ve okuma dil becerileri alanlarında önem arz etmektedir. Yazma tutumu yazma eğilimini de içine alan bir süreç olmakla birlikte öğrencilerin yazma başarısı üzerinde de doğrudan bir etkisi bulunmaktadır (Graham ve diğerleri, 2007). Yazma becerisi öğrencilere kazandırıldıktan sonra yapılması gereken bu becerinin öğrencide alışkanlık haline gelmesini sağlamaktır. Yazma becerisi kullanıldığı sürece gelişen bir beceri olduğu için öncelikle öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili olumlu tutum sergilemeleri gerekmektedir. Öğrenciler yazma becerisine karşı olumlu tutum sergilemezlerse yazma becerisini istenilen düzeyde kullanamazlar. Yazma becerisine ilgi duyan ve yazma eylemine ilişkin olumlu bir tutum sergileyen öğrencilerin genel anlamda daha başarılı oldukları görülmektedir (Akin, 2016). Yazmaya karşı gösterilen tutum, yazma eylemi sırasında öğrencinin mutlu olma ya da olmama durumunu düşünsel olarak aktarmasıdır (Graham ve diğerleri, 2012). Öğrenme sürecinde öğrenciye kazandırılması beklenen bilgi ve becerilerin gerçekleşme sürecinde tutumlar ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin yazmaya karşı göstermiş oldukları olumlu ya da olumsuz tutum yazma sürecinin organize edilmesinde büyük bir etkidir. Yazma diğer becerilere göre zor öğrenildiği için yazmaya karşı gösterilen tutumun belirlenmesi ve önlem alınması önem teşkil etmektedir (Erdoğan, 2012).

“Yaratıcılık, her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir” (San, 1979: akt. Ömeroğlu ve Turla, 2001). Yaratıcı düşünme ile yazma becerisi arasında bir ilişki bulunmaktadır. Günümüzde öğrencilerden yazılarında kendilerine has cümleler kullanarak yaratıcı olmaları istenmektedir. Yaratıcı yazma var olan bilgiyi yeni bilgilerle birleştirip yeniden yazma sürecidir (Demir, 2012). Yaratıcı yazma, önceden elde edilen bilgi birikimini kullanarak yeni fikirler ortaya koyma sürecinden oluşur (Temizkan, 2010). Yaratıcı yazma öğrencilerin düşüncelerini özgür bir şekilde yazmasıdır. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirebilmesi için hayal kurmalarını destekleyen sınıf ortamları oluşturulmalıdır (Uygun ve Çetin, 2020). Kırmızı’ya (2011) göre 2005 senesinden itibaren kullanılan yapılandırmacı yaklaşıma rağmen okullarda yaratıcı yazma çalışmaları yerine geleneksel yazma çalışmaları yapılmaktadır. Akkaya (2014) çalışmasında yazma becerisi yeterince gelişmemiş öğrencilerin yaratıcı yazma sürecinde sıkıntı yaşadıklarını bu nedenle yazmaya karşı olumsuz tutum gösterdiklerini belirtmiştir. Göçen (2018) ise çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yaratıcı yazma konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarından dolayı derslerinde bu etkinlikleri kullanmadıklarını belirtmiştir.

Günümüzde internetin hayatımıza girmesiyle birlikte insanlık büyük bir değişim yaşamıştır. Değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurma neticesinde ise yazma becerisi de bu değişime dâhil olmuştur. Günümüzde kâğıt ve kalem yerini dijital cihazlar aldığı için yazma işi artık dijital ortam üzerinde yapılmaktadır. Bu durum neticesinde ise dijital yazma kavramı ortaya çıkmıştır. Dijital yazma, internete bağlı bir cihazla metin oluşturma süreci olarak özetlenebilir (Göçen, 2021). Günümüzde teknolojinin daha aktif olarak kullanılması dijital yazma etkinliklerini de arttırmıştır. Bu artış öğretmen-öğrenci etkileşimini arttırırken bunun yanında öğrenciler arası iş birliğini ve iletişimi de sağlamaktadır. (Kırmızı ve diğerleri, 2021). Öğretmen- öğrenci etkileşiminin artması, öğrenciler arası iş birliği ve iletişimin sağlanması yazma çalışmalarına öğrencilerin daha istekli katılmasını sağlayabilir.

Dil öğreniminde dört temel dil becerisinin öğrenciye öğretilmesinde sadece bir öğretme anlayışı benimsenmemeli, farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı, öğretime öğrencilerin aktif olmasını sağlayacak teknolojik uygulamalar da eklenmelidir. Bu bağlamda Web 2.0 araçlarından bir tanesi olan bloglar derslere dâhil edilebilir. Alanyazında “Web günlükleri” olarak ifade edilmekte olan bloglar dünyada ilk kez John Barger tarafından 1997 senesinde dile getirilmiştir. Bloglar alanında uzman kişiler

tarafından farklı biçimlerde yorumlansa da oluşturulduğunda yazı, resim, video ve ses gibi dokümanların gönderilebildiği, istendiği zaman güncellenerek farklı kişiler tarafından bu dokümanlara yorum yapılabilen Web ortamlarıdır (Karsak, 2014). Blogların kullanımı için üst düzey bir bilgi birikimi gerekmemektedir. Bloglar hazır bir şablon üzerinden paylaşım imkânı sunan, bu paylaşımları tarihe göre sıralama fırsatı veren Web siteleridir. Bu özelliğinden dolayı birçok kişi blogları günlük olarak kullanmaktadır (Coşkunserçe, 2020). Bloglar arşivleme, yazılan diğer bloglara yorum yazma ve kolaylıkla ulaşma, blog sayfasının görünümünü düzenleme ve kişiselleştirme imkânları tanıdığı için öğrencilerin ilgisini çekebilecek özelliklere sahiptir (Martindale ve Wiley, 2005). Bloglar özgün bir şekilde yazı yazma imkânı tanıdığı için yazma becerisini arttırmaktadır (Kennedy, 2003). Genellikle bloglar öğrencilerin soru sormasını, farklı düşüncelere açık olmasını, sordukları sorulara dönüş alınmasını sağladığı için faydalı bir süreçtir (Meinecke ve diğerleri, 2013). Bloglar kişinin kendini ifade edebileceği ve yazdıkları yazılarla kendilerini geliştirebilecekleri bir alandır. Bloglar hem bireyselliği hem de iş birliğini desteklemektedir (Huffaker, 2005). Bloglardaki bilgiler elektronik ortamda olduğundan öğrenciler yazı yazarken birçok kaynağa ulaşabilir (Comas-Quinn ve diğerleri, 2009). Richardson (2006), blogla yazma etkinliklerinin belli bir konuyla ilgili araştırma yapma, araştırma ile ilgili okumalar yapma, okuduklarını sentezleyip düşüncelerini yazıya dökmesini sağladığı için faydalı bir süreç olarak görmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde blogların özellikle öğrenciyi merkeze alması ve öğrenmelerini kontrole izin vermesi nedeniyle yapılandırmacı öğrenmeyi destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Halic ve diğerleri, 2010).

Eğitimde blog kullanımı öğrencilerin yazdıklarının arşivlenmesini sağladığı gibi düşüncelerinin başkalarına aktarılmasını da sağlar. Bu aktarım sayesinde öğrenci diğer bireyler ile iletişime geçmiş olur. İletişim sayesinde öğrenciler yazılarına gelen yorumları dikkate alarak eksik yönlerini saptayabilir, öz eleştiri de bulunabilirler (Du ve Wagner, 2005). Bloglar eğitim teknolojileri sayesinde okul duvarlarının ötesine taşınmaktadır (Kennedy, 2003). Günümüzde gelişen teknoloji sayesinde bloglar eğitim amaçlı da kullanılmaktadır. Öğrenciler kendi öğrenme girişlerini oluşturarak öğrenmelerini yapılandırır. Bloglar öğrenci merkezli öğrenme ortamı sayesinde motivasyonu da artırır (Kim, 2008). Bloglar Web üzerinden kolay bir şekilde içerik üretme imkânı sunmaktadır. Bloglar veri paylaşımı yapması ve tartışma ortamları oluşturmasından dolayı öğretim ortamlarını desteklemektedir (Karger ve Quan, 2005). Bloglar öğretmenlere yeni kavramların tanıtılmasında, konu tekrarlarında, farklı öğretim stratejileri sayesinde dersin zenginleştirilmesi konularında yardımcı olmaktadır (Colombo ve Colombo, 2007).

Blogla yazma ile geleneksel yazma arasında birçok fark vardır. Bu farklardan en çok dikkat çeken, blogla yazma sürecinde süreklilik bulunurken geleneksel yazma sürecinde sürecin bitişinin bulunmasıdır. Blogla yazma ile geleneksel yazma arasındaki bir diğer farklılık ise geleneksel yazmanın içsel bir süreç olarak ilerlerken blogla yazmanın ise sosyal etkileşimi sağlaması sebebiyle dışsal bir süreç olarak ilerlemesidir (Karsak, 2014). Taipale (2014), dijital yazmanın geleneksel yazmaya göre daha aktif ve verimli olduğunu bu nedenle dijital yazmada öğrencilerin daha fazla yazma etkinliklerine katıldığını belirtir. Dijital yazma, geleneksel yazmada öğrencilerin yazılarında kullanamayacakları görsel, işitsel öğelere de yer verdiği için daha kalıcı öğrenme ortamı sağlamaktadır. Blog ortamında yazı yazan öğrencilerin sadece sınıf arkadaşlarıyla ya da öğretmeni ile değil daha geniş okuyucu kitlesiyle yazdıklarını paylaştıkları için hem sosyal anlamda geliştikleri hem de yazılarının içeriğinin kalitesinin arttığı gözlemlenmiştir (Kırmızı ve diğerleri, 2021). Günümüz teknolojisinin bir ürünü olan blog kullanımı sınıflarda kullanılan geleneksel yazma çalışmalarına göre öğrencilere daha verimli bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır.

Blogla yazma etkinliklerine dair alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde (Aykaç, 2020; Cellat, 2019; Karamanlı, 2019; Koyuncu, 2021; Türker ve Genç, 2018; Yavuz, 2014; Yaylaçeşme Diken, 2021) çalışmaların genel anlamda ortaöğretim ve lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerde ya da yabancı dil derslerindeki eğitim faaliyetlerinde kullanıldığı gözlemlenmiştir. Dil becerilerinin somut olarak ilk adımlarının atıldığı ilkökul döneminde ise blog kullanımı veya blogla yazma etkinlikleri ile ilgili çalışma (Aydemir, 2021; Demirbaş, 2019; Güner, 2017; Karsak, 2014) sayısı oldukça azdır. Yapılan bu çalışmalarda yazma becerilerine yönelik çalışmalar yapılsa da elde edilen veriler; öğrencilerin düşüncelerinden, doküman incelemesi yöntemi aracılığıyla ya da dinleme metninden anladıklarını

ifade etmelerini sağlayacak etkinliklerden elde edilmiştir. Ayrıca bu konuyla ilgili neden sonuç ilişkisini ortaya koymaya yarayan deneysel modelin kullanıldığı araştırma sayısının da oldukça azdır. Bundan dolayı alanyazında blogla yazmanın ilkökul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazma tutumlarına olan etkisinin incelenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmayla blogla yazma etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazma tutumlarına olan etkisine bakılarak öğrencilerin en çok zorlandığı ve yapmak istemediği yazma becerisinin blog ortamıyla daha kolay ve yapmak istedikleri bir beceri türü olması sağlanması istenmektedir. Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerinin sağlanması ve ilerleyen zamanlarda okur ve yazar olmaları için öğrencilerin yazı yazmaya karşı olumlu tutum sergilemeleri beklenmektedir. Bloglarla yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma uğraşından zevk almalarını ve yazmaya karşı olumlu tutum sergilemelerini sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilecek bulgularla blogla yazma etkinlikleri ile planlanmış yazma sürecinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisinin tespit edilmesi ile alan araştırmacılarına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın ana amacı blogla yazma etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın ana amacına ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı yazma becerileri son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubunun yaratıcı yazma becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubunun yaratıcı yazma becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarının yazmaya yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney grubunun yazmaya yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Blogla yazma etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisini konu alan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Nicel araştırmalarda elde edilen bulgular sayısal verilerle analiz edilerek sonuca ulaşılmaktadır (Cresswell, 2002). Çalışmada nicel araştırma modellerinden deneysel modelin ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullanılmıştır. Genellikle deneysel desenlerde ulaşılmak istenen durum, değişkenler arasında yer alan neden-sonuç ilişkisini belirlemektir. Bilimsel yöntemler arasında en mutlak neticelerin ulaşıldığı araştırma türü deneysel araştırmalardır. Çünkü araştırmacı değişkenlerini karşılaştırır ve aralarındaki etkiyi inceler. Bu inceleme araştırmacıyı sistematik olarak en kesin yargıya ulaştırır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2011). Eğitim ve psikoloji alanlarında genellikle ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmaktadır. Bu modelde gruplardan biri deney grubu olarak belirlenirken diğer grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama sürecinde deney grubu etkinken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmaz. Gruplara çalışmanın başında ve sonunda değişkenle ilgili ölçüm yapılır (Büyüköztürk vd., 2018). Gerçekleştirilen bu çalışmada blogla yazma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi neden-sonuç ilişkisinde belirlenmeye çalışıldığı için ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Blogla yazma etkinlikleri başlamadan önce ön testler uygulanmış ve blogla yazma etkinlikleri tamamlandıktan sonra da son testler uygulanmıştır. Uygulamada deney ve kontrol grupları mevcut sınıflardan seçildiği ve yeni gruplar oluşturulmadığı için araştırma yarı deneysel desene uygundur.

Araştırma grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Gaziantep iline bağlı Şahinbey ilçesinde bulunan bir devlet okulunun 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma örneklemini oluşturan 60 öğrenciden 30 öğrenci deney grubunda, 30 öğrenci kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin gerekli elektronik ortama sahip olup olmamaları ön koşul olarak kabul edilmekle birlikte araştırma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, uygulamanın hedefine uygun bilgileri araştırmacıya sunmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Ölçüt örnekleme de daha önceden belirlenmiş olan önem ölçütlerini dikkate alarak çalışmanın yapıldığı yöntemdir (Başaran, 2021).

Çalışılacak sınıflar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Gönüllü olan 5 tane 4. sınıftan kura ile bir şube deney bir şube de kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için Yazma Tutum Ölçeği (Göçer, 2014) ve yazma becerisini ölçen Yaratıcı Yazma Ölçeği (Öztürk, 2007) kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanımından önce ölçek geliştiricilerinden gerekli izinler alınmıştır. Ölçekler gruplara araştırmanın başında ön test olarak ve sonunda son test olacak şekilde uygulanmıştır.

Çalışmada öğrencilerin yazma becerisine karşı tutumlarını ölçmek amacıyla 25 maddelik Yazma Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek sorularının cevaplanması için “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” biçiminde beşli derecelendirmeli form kullanılmaktadır. Ölçek sorularının cevaplanması sonucunda alınabilecek puanlar 24-125 aralığındadır.

Yazma becerisini ölçen Yaratıcı Yazma Ölçeği ise öğrencilerin yaratıcı yazma düzeylerini öğrenmek için kullanılmaktadır. Öğrencilerin yazma etkinlikleri değerlendirilerek öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri düzeyleri hakkında bilgi edinilmek amaçlanmaktadır. Ölçek sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla yazının orijinallliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dil bilgisi kurallarına uygunluğudur. Her alt boyut 1-5 arasında puanlandırılmıştır. Bir öğrenci ölçekten en düşük 8 en yüksek ise 40 puan alabilmektedir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik bilgileri aşağıda tablo şeklinde verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırma Boyunca Kullanılan Veri Araçları

Veri Toplama Aracı	Geliştiricisi	Geliştirme Amacı	Geçerlik ve Güvenirlik Bilgileri	Kullanılan Aşama
Yazma tutum ölçeği	Marcia ve arkadaşları (1984) tarafından geliştirilen ölçek, üç İngilizce öğretmeni tarafından Türkçeye çevrilmiş, ardından alanında uzman olan üç uzmanın da katılımıyla Türkçe formuna son şekli verilmiştir (Göçer, 2014).	Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır.	Ölçeğin güvenirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı .85 şeklinde belirlenmiştir. Temel bileşenler faktör analizinde Kaiser-Meyer Olkin (KMO) kat sayısı .85 olarak belirlenmiştir (Göçer, 2014).	Veri toplama araçları çalışmanın başında ve sonunda kullanılmıştır.

Öztürk (2007)	Öğrencilerin yazmış olduğu yazma etkinlikleri değerlendirilerek öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri düzeyleri hakkında bilgi edinilmek amaçlanmaktadır.	Ölçekteki faktörlerin yük değerleri 0.42-0.75 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütünü için ise Cronbach Alpha (α) değeri. 81 olarak bulunmuştur (Öztürk, 2007).	Veri toplama araçları çalışmanın başında ve sonunda kullanılmıştır.
---------------	--	---	---

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde yürütülen çalışmalar, deney grubu öğrencilerin Türkçe derslerinde haftada iki ders saati olmak üzere toplam 8 haftada gerçekleşmiştir. Çalışmada, deney grubunda blogla yazma sürecine uygun ders planı oluşturulurken, kontrol grubuna ise okulda planlanan dersler bir değişiklik yapılmadan sürdürülmüştür. Uygulama öncesinde kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerine araştırma ile ilgili bilgi verilmiş, öğrencilerin çalışmaya karşı olumsuz tutum sergilememeleri hedeflenmiştir. Araştırma süresince araştırmacı, öğrencilerin yazma konusundaki birikimlerini artırıcı etkinlikler ve materyaller tasarlamış ve uygulamıştır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının web sitesinde yayımlanmış olan Türkçe dersi ünitelendirilmiş yıllık planı dikkate alınarak araştırma süreci gerçekleştirilmiştir.

Çalışma öncesinde gerekli izinler alındıktan sonra deney grubunda yer alan öğrencilerle uygulama sürecine geçilmiştir. Çalışmanın her haftası araştırmacı tarafından planlanan ısınma, soru-cevap ve rehberli bağımsız uygulama basamaklarına göre gerçekleştirilmiştir. Isınma bölümünde öğrencilere sorular sorularak konuya çekilmeye çalışılmıştır. Soru-cevap bölümünde anlamadıkları bir yer olup olmadığı sorulmuş, anlamadıkları yer varsa gerekli açıklamalar yapılmıştır. Rehberli bağımsız uygulama basamağında ise araştırmacının hazırlamış olduğu blog öğrenciler tarafından aktif bir şekilde kullanılmıştır. Bu süreçte araştırmacı sadece anlaşılmayan yerleri aydınlatmak için yol gösterici rolünü üstlenmiştir. Çalışmanın birinci haftasında öğrencilere ön test olarak Yazma Tutum Ölçeği ve Yaratıcı Yazma Ölçeği uygulanmıştır. Ön testlerin uygulanmasının ardından blogla yazma etkinlikleri ile ilgili bilgi verilmiştir. Blogla yazma etkinlikleri ile öğrencilerin okul dışı ortamlarda da ders sürecini sürdürebilecekleri söylenmiştir. Öğrencilere bu bilgilendirme aktarımı ayrıca tanıtım videolarıyla araştırmacı tarafından sınıf ortamında izletilmiştir. Araştırmanın ikinci haftasında araştırmacı tarafından oluşturulan blog ortamı öğrenci kullanımına açılmış ve öğrencilerden bu blog ortamına derste izletilmiş olan videoda geçen çocuğun hayallerini, yapmak istediklerini yazmaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından planlanan ders süreci ısınma, soru-cevap ve rehberli bağımsız uygulama basamaklarına göre uygulanmıştır. Araştırmanın üçüncü haftasında araştırmacı tarafından oluşturulan blog ortamı öğrenci kullanımına açılmış ve araştırmacı derste bir hikâye okuyarak derse başlamıştır. Araştırmacı hikâyenin bir bölümünde okumayı keserek hikâyeyi öğrencilerin blog ortamında devam ettirmelerini istemiştir. Araştırmacı tarafından planlanan ders süreci ısınma, soru-cevap ve rehberli bağımsız uygulama basamaklarına göre uygulanmıştır. Araştırmanın dördüncü haftasında araştırmacı tarafından oluşturulan blog ortamı öğrenci kullanımına açılmıştır. Araştırmacı ders başlangıcında ilk olarak öğrencilere “şiir nedir?” sorusunu yönelmiştir. Şiir hakkında kısa bir bilgi veren araştırmacı daha sonra öğrencilerden blog ortamında akrostiş şiir yazmalarını istemiştir. Araştırmacı tarafından planlanan ders süreci ısınma, soru-cevap ve rehberli bağımsız uygulama basamaklarına göre uygulanmıştır. Araştırmanın beşinci haftasında araştırmacı tarafından oluşturulan blog ortamı öğrenci kullanımına açılmış ve araştırmacı ders başlangıcında öğrencilere “masal nedir?” sorusunu yöneltmiştir. Masalın ne olduğu ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra öğrencilere gösterilen resim ile ilgili blog ortamında bir masal yazmaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından planlanan ders süreci ısınma, soru-cevap ve rehberli bağımsız uygulama basamaklarına göre uygulanmıştır. Araştırmanın altıncı haftasında araştırmacı tarafından oluşturulan blog ortamı öğrenci kullanımına

açılmıştır. Araştırmacı ders başlangıcında öğrencilere “mektup nedir?” sorusunu yöneltmiştir. Mektup ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra öğrencilerden on yıl sonraki kendilerine dijital bir mektup yazmaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından planlanan ders süreci ısınma, soru-cevap ve rehberli bağımsız uygulama basamaklarına göre uygulanmıştır. Araştırmanın yedinci haftasında araştırmacı tarafından oluşturulan blog ortamı öğrenci kullanımına açılmış ve öğrencilere araştırmacı tarafından ders esnasında bir hikâye okunmuştur. Araştırmacı daha sonra öğrencilerin bu hikâyeyi referans alarak her harften oluşan bir alfabetik kelime listesi yapmalarını, ardından bu kelimeleri kullanarak bir hikâye yazmalarını istemiştir. Araştırmacı tarafından planlanan ders süreci ısınma, soru-cevap ve rehberli bağımsız uygulama basamaklarına göre uygulanmıştır. Araştırmanın sekizinci haftasında ilk hafta uygulanan Yazma Tutum Ölçeği ve Yaratıcı Yazma Ölçeği son test olarak araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmış ve araştırma süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri SPSS 22.0 paket programından faydalanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizi sürecinde kullanılacak testleri seçmek için öncelikle verilerin normallik dağılım değerlerine bakılmıştır.

Tablo 2.

Yazma Tutum Ölçeği ve Yaratıcı Yazma Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Verilerinin Normallik Dağılımı Değerleri

		Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
		St.	Sd	P		
Tutum ön test	Deney Grubu	.945	30	.304	.163	-.985
	Kontrol Grubu	.875	30	.096	.201	-1.110
Tutum son test	Deney Grubu	.963	30	.449	.089	-.998
	Kontrol Grubu	.978	30	.688	.025	-.645
Yaratıcı yazma ön test	Deney Grubu	.912	30	.501	.612	-1593
	Kontrol Grubu	.926	30	.665	.208	-.119
Yaratıcı yazma son test	Deney Grubu	.908	30	.101	.754	.189
	Kontrol Grubu	.915	30	.152	.455	.1662

Shapiro-Wilk ya da Kolmogorov Simirnov testleri yazma tutum ölçeği ve yaratıcı yazma ölçeğinden elde edilen verilerin deney grubuna ve kontrol grubuna göre normal dağılıp dağılmadığına belirlenmesinde kullanılmaktadır. Shapiro-Wilk testi örneklem grubunun sayıca fazla olmadığı zamanlarda kullanılmaktadır. Shapiro-Wilk değerinin anlamlılık seviyesinin .05’ten büyük hesaplanması halinde verilerin dağılımının normal düzeyde olduğunu belirtebiliriz (Kalaycı, 2010). Bu sonuca göre Tablo 2 incelendiğinde kontrol grubu ve deney grubu verilerinin normal bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Normal dağılım elde edilen verilerde basıklık ve çarpıklık değerleri -1,5 ve +1,5 değerleri arasında bulunması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Yazma tutum ölçeği ve yaratıcı yazma ölçeğinden elde edilen verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları gözlemlendiğinde deney grubu yaratıcı yazma ön testi (Basıklık= .1593) ve kontrol grubu yaratıcı yazma son testi (Basıklık= .1662) sonuçları dışında tüm sonuçların -1,5 ve +1,5 değerleri arasında bulunduğu gözlenmektedir. Çalışmada elde edilen verilere göre yaratıcı yazma ön test ölçeğinin deney grubu çarpıklık değeri ve kontrol grubunun yaratıcı yazma son test çarpıklık değerleri dışında diğer bütün sonuçların normal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Normallik durumlarının Shapiro-Wilk testi ile incelenmesi sonrasında elde edilen verilerin varyanslarının homojen olup olmadığının belirleyebilmek için (Pallant, 2017) Levene’s Testi yapılmıştır.

Tablo 3.

Yazma Tutum Ölçeği ve Yaratıcı Yazma Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Verilerine Ait Levene's Test Sonuçları

	Levene's	Sd	P
Tutum ön test	.612	30	.578
Tutum son test	.084	30	.798
Yaratıcı yazma ön test	.145	30	.644
Yaratıcı yazma son test	.188	30	.581

Tablo 3 incelendiğinde p değerlerinin (ön test ve son test) .05 den büyük olduğu görülmektedir. p değerinin .05 değerinden büyük olması varyansların homojen olduğunu göstermektedir (Pallant, 2017). Her iki grubun da yazma tutum ölçeği ve yaratıcı yazma ölçeği Levene's Test p değerinin ($p > .05$) olarak belirlenmesi ile bu ölçeklerden elde edilmiş olan verilerin parametrik testler için uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda kullanılan ölçeklerin Shapiro-Wilk analizi neticesinde bulunan p değerlerinin de tümünde .05'ten büyük çıktığı görülmüştür. Yapılan testlerin sonucunda elde edilen puanlara göre verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Normal dağılıma sahip oldukları için deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilere bağımlı-bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. En yaygın olarak kullanılan testlerden biri bağımsız gruplar t testidir. Bu testle belirli bir değişken üzerindeki birbirinden bağımsız iki grup karşılaştırılarak aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılır. Uygulamanın yapılabilmesi için örneklerin birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenin ise deney ve kontrol grupları içinde normal dağılımının olması, örneklem sayısının yeterli düzeyde olması gerekmektedir (Güçlü, 2020). Aynı gruptan farklı zaman ve durumlarda toplanan verilerin karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t testi kullanılır (Pallant, 2017). Bağımlı gruplar t testinin kullanılabilir olması için örneklemelerin birbiriyle bağlantılı olması, örneklem sayısının yeterliliği, bağımlı değişkenin sürekliliği gibi etkenler gerekmektedir (Güçlü, 2020). Bu çalışmada da; deney ve kontrol gruplarının ön testlerinin ve son testlerinin karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Deney grubunun ön test ile son test puanlarının karşılaştırılmasında ve kontrol grubunun ön test ile son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t testi analizi yapılmıştır. T testi analizlerinden sonra etki büyüklüklerini tespit etmek için Cohen's d değerleri hesaplanmıştır. Cohen's d değerlerinin yorumlanmasında şu değerler kullanılmıştır (Cohen, 1988): $d < 0.2$: Küçük etki, $d = 0.5$: Orta büyüklükte etki, $d > 0.8$: Büyük etki.

Grupların Eşitlenmesi

Tablo 4.

Grupların Yaratıcı Yazma Becerisi Ön Test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Deney Grubu	30	30.00	5.457	39	547	.784
Kontrol Grubu	30	29.87	5.986			

Tablo 4 incelendiğinde, deney ($\bar{X}=30.00$) ve kontrol ($\bar{X}=29.87$) grubu öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi ön test puanları arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir farkın bulunmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Elde edilen bu bulguyla birlikte gruplarda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri açısından birbirlerine denk ve benzer gruplar olduğu söylenebilir.

Tablo 5.

Grupların Yazma Tutumları Ön Test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Deney Grubu	30	41.785	7.878	39	-.785	.651
Kontrol Grubu	30	43.000	8.015			

Tablo 5 incelendiğinde, deney ($\bar{X}=41.78$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=43.00$) öğrencilerin yazma tutumu ön test puanları arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir farkın bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Elde edilen bu bulguyla birlikte gruplarda yer alan öğrencilerin yazma tutumları açısından birbirlerine benzer ve denk gruplar olduğu söylenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 02.02.2024

Belge sayı numarası= 459646

Bulgular

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucu oluşan bulgular araştırma sorularına paralel tablolastırılarak sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “deney ve kontrol gruplarının yaratıcı yazma becerileri son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Çalışmanın deney ve kontrol grubunda olan öğrencilerin ölçekten almış oldukları son test puanları arasında istatistiksel bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6.

Grupların Yaratıcı Yazma Becerileri Son Test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Deney Grubu	30	39.42	6.102	39	3102	.035
Kontrol Grubu	30	30.98	6.458			

*Cohen’s d= 1.34 (büyük etki büyüklüğü)

Tablo 6 incelendiğinde, deney ($\bar{X}=39.42$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=30.98$) öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Farkın etki büyüklüğünü gösteren Cohen’s d değeri (1.34) ise büyük etki büyüklüğünün oluştuğunu göstermektedir. Bu bulguya göre blogla yazma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini arttırdığı söylenebilir.

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “deney grubunun yaratıcı yazma becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma becerileri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Deney Grubu Yaratıcı Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Ön test	30	30.00	5.457	39	547	.038
Son test	30	39.42	6.102			

*Cohen’s d= 1.63 (büyük etki büyüklüğü)

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğrencilerin son test puanları ($\bar{X}=39.420$) ile ön test puanları ($\bar{X}=30.000$) arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür ($p<.05$). Farkın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's d değeri (1.63) ise büyük etki büyüklüğünün oluştuğunu göstermektedir. Bu bulguya göre blogla yazma etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini arttırdığı söylenebilir.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu "kontrol grubunun yaratıcı yazma becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma becerileri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Ön test	30	29.87	5.986	19	-2.101	.005
Son test	30	30.98	6.458			

*Cohen's d= 0.18 (küçük etki büyüklüğü)

Tablo 8 incelendiğinde, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puanları ($\bar{X}=30.98$) ile ön test puanları ($\bar{X}=29.87$) arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür ($p<.05$). Farkın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's d değeri (0.18) ise küçük etki büyüklüğünün oluştuğunu göstermektedir. Bu bulguya göre müdahale edilmeyen ders sürecinin kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini arttırdığı söylenebilir.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu "deney ve kontrol gruplarının yazmaya yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Çalışmanın deney ve kontrol grubunda olan öğrencilerin ölçekten almış oldukları son test puanları arasında istatistiksel bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Grupların Yazma Tutum Son Test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Deney Grubu	30	58.679	8.478	39	5.245	.015
Kontrol Grubu	30	45.785	9.026			

*Cohen's d= 1.47 (büyük etki büyüklüğü)

Tablo 9 incelendiğinde, deney ($\bar{X}=58.679$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=45.785$) öğrencilerin yazma tutumları son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Farkın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's d değeri (1.47) ise büyük etki büyüklüğünün oluştuğunu göstermektedir. Bu bulguya göre blogla yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu "deney grubunun yazmaya yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma tutum ön test ve son test puanları arasında istatistiksel bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Deney Grubunun Yazma Tutum Ön Test Ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Ön test	30	41.785	7.878	19	-7.100	.000
Son test	30	58.679	8.478			

*Cohen's d= 2.06 (büyük etki büyüklüğü)

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğrencilerin son test puanları ($\bar{X}$ =58.679) ile ön test puanları ($\bar{X}$ =41.785) arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür ($p<.05$). Farkın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's d değeri (2.06) ise büyük etki büyüklüğünün oluştuğunu göstermektedir. Bu bulguya göre blogla yazma etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin yazma tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu "kontrol grubunun ön test ve son test yazmaya yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma tutum ön test ve son test puanları arasında istatistiksel bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Kontrol Grubu Yazma Tutum Ön Test Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t Testine Dair Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Ön test	30	43.000	8.015	19	-3.014	.048
Son test	30	45.785	9.026			

*Cohen's d= 0.33 (orta etki büyüklüğü)

Tablo 11 incelendiğinde, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puanları ($\bar{X}$ =45.785) ile ön test puanları ($\bar{X}$ =43.00) arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür ($p<.05$). Farkın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's d değeri (0.33) ise orta etki büyüklüğünün oluştuğunu göstermektedir. Bu bulguya göre müdahale edilmeyen ders sürecinin kontrol grubundaki öğrencilerin yazma tutumlarını arttırdığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, blogla yazma etkinliklerinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Tartışma bölümü boyunca elde edilen bulgular ve sonuçlar daha önceden yapılmış çalışmalar ile karşılaştırılmış benzer ve farklı yönleriyle alanyazındaki çalışmalar vurgulanmıştır.

Araştırmanın birinci sorusundan elde edilen sonuç, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma becerileri son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğudur. Bir başka ifadeyle, blogla yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri normal işleyişin devam ettiği kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla gelişim göstermiştir. Blogla yazma etkinlikleri ile planlanan yazma sürecinin öğretmene rehberlik ederken aynı zamanda öğrenciler için yazma etkinliklerinin süreklilik sağlamasında etkili olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı (2019) Türkçe dersi öğretim programında 4. sınıf öğrencilerin yazma deneyimi kazanmalarını sağlamak için yazı çalışmaları yapılmasının gerektiğini ifade ederken aynı zamanda Türkçe dersinde haftada bir ders saatinin sadece yazma çalışmalarına ayrılması gerektiğini belirtmektedir. Blogla yazma etkinliklerinde de görüldüğü gibi öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede yazı çalışmalarının yaptırılması büyük bir öneme sahiptir. Bu alanda yapılan birçok çalışmada bu fikri destekler niteliktedir. Temir (2015) çalışmada, lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının blog kullanmaları ile okuma becerisindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda blog kullanımının deney grubundaki öğrenciler üzerinde olumlu yönde katkıları olduğunu ve çalışmada yer alan

öğrencilerin son test sonuçlarında ise istatistiksel olarak belirgin bir farklılık olduğunu göstermiştir. Koyuncu (2021) araştırmasında, blog kullanmanın öğrencilerin yazma performansı üzerindeki etkilerini; görev başarısı, organizasyon, dil ve sözcük bilgisi yönünden araştırmıştır. Araştırma sonunda deney grubunun son testinin anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yavuz (2014) çalışmasında, blogların Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve blog kullanan öğrencilerin yazma becerilerinin geleneksel yazma eğitimi alan öğrencilerin yazma becerilerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Alanyazında yer alan bu araştırmalardan da görüleceği üzere bloglar üzerinde yapılan yazma çalışmaları geleneksel yazma çalışmalarına göre öğrencilerin yazma becerilerini daha fazla geliştirmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusundan elde edilen sonuç, deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma becerileri ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir farkın olduğudur. Blogla yazma etkinlikleri ile hazırlanan çalışmaların deney grubunda bulunan öğrencilerinin yazma becerilerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Alanyazında araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır. Koçoğlu (2009) araştırmasında blog kullanımının İngilizce yazma becerisinin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Karsak (2014) yaptığı çalışmada karma öğretim tasarımına uygun bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin, ortaokul düzeyindeki üstün ve normal zekâlı öğrencilerin Türkçe dersindeki yazma becerilerine etkisini gözlemlemiştir. Çalışmadan elde ettiği sonuçlarda deney grubu öğrencilerinin etkinlik sonuçlarının kontrol grubu öğrencilerinin etkinlik sonuçlarına göre daha anlamlı olduğunu gözlemlemiştir. Blogla yazma etkinlikleri ile ders etkinliklerine ders dışında da erişim sağlayan deney grubu öğrencileri, yazı yazmak istedikleri her süreçte yazı yazma ve çalışma fırsatı bulmuşlardır. Hızlı ve etkileşimli olması nedeniyle bloglar hem öğretmene hem de öğrenciye yararlı olmaktadır. Ders dışında da erişim sağlanması nedeniyle bloglar öğrencilerin okulda öğrendiklerini pekiştirmelerini sağlamaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan 8 haftalık yazma çalışmaları, öğrencilerin yaratıcı yazılar ürettiği araştırmacının ise bu süreçte öğrencilere rehberlik ettiği bir çalışma sürecidir. Blogla yazma uygulamalarını kullanan öğrencilerin yaratıcı fikirlerini özgürce blog ortamında dile getirmeleri yazma beceri puanlarının artmasının bir sebebi olarak görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusundan elde edilen sonuç, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma becerileri ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farkın olduğudur. Kontrol grubunda yazma çalışmaları farklı bir etkinlik uygulanmadan geleneksel olarak devam etmiştir. Mevcut uygulanan yazma çalışmaları da öğrencilerin yazma becerisini olumlu yönde etkilemiştir. Araştırmanın bu sonucuna benzer çalışmayı Umutlu (2016), yaptığı lisans düzeyindeki çalışmasında da tespit etmiştir. Çalışmasında kontrol grubu öğrencilerine deney grubu öğrencileri gibi deneysel bir süreçle yaklaşılsa da test sonuçlarının kontrol grubuna göre de olumlu anlamda olduğunu ve bu olumlu durumun son test lehine de anlamlı olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın sonucu ve alanyazındaki diğer araştırma sonucuna göre mevcut öğretim programına göre yürütülen yazma çalışmalarının öğrencilerinin yazma becerilerini arttırdığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü sorusundan elde edilen sonuç, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma tutumları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğudur. Bir başka ifadeyle, blogla yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerin yazma tutumları normal işleyişin devam ettiği kontrol grubu öğrencilerine göre olumlu yönde daha fazla artmıştır. Çalışma sonucunda bloglarla hazırlanmış yazma etkinliklerinin çalışma boyunca öğrencilerin yazma tutumları üzerinde olumlu anlamda bir katkısının olduğu ortaya konmuştur. Yavuz (2014) çalışmasında son dönem Web 2.0 uygulamalarından biri olan blogların Türkçeyi öğrenen B1 seviyesindeki yabancı öğrencilerinin yazma becerisi ve yazma tutumu üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda deney grubunun son test bulgularının kontrol grubunun son test bulgularına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini gözlemlemiştir. Alanyazında yapılan çeşitli araştırmalarda yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma tutumlarında olumlu yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Beydemir, 2010; Gökçe, 2020). Verilen çalışmalar ve araştırma sonucu birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin yazma tutumlarındaki büyük etki büyüklüğünde olumlu artışın sebebinin blogla yaratıcı yazma çalışmalarının yapılması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın beşinci sorusundan elde edilen sonuç, deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma tutum ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir farkın olduğudur. Blogla yazma etkinlikleri ile hazırlanan çalışmaların deney grubunda bulunan öğrencilerinin yazma tutumlarına olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Alanyazında araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırma sonucu bulunmaktadır. Sekmez (2017) çalışmasında öğretmen adaylarının kendilerini özgür hissettikleri sınıf dışı alanlardaki yabancı dil kullanımlarını, sınıf dışı bir faaliyet olarak blog kullanımının ekstra bir katkısı olup olmadığını, öğrencilerin blog kullanımına dair düşüncelerine ve blog kullanımının öğrencilerin hem eğitimsel hem de sosyal anlamdaki gelişmelerine katkısını belirlemeye çalışmıştır. Çalışma neticesinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin yazma çalışmalarının sınıf içinden çıkarılması onların düşüncelerini daha rahat ifade etmelerine olanak sağlamaktadır. Ayrıca dijital ortamda yazma çalışmaları öğrencilerin daha çok dikkatini çekmekte ve onların yazma konusunda motive olmalarını sağlamaktadır (Dayan ve Girmen, 2018). Bu nedenlerle blog ortamında yazma çalışmaları öğrencilerin yazma tutumlarında olumlu etkiye neden olmuştur.

Araştırmanın altıncı sorusundan elde edilen sonuç, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma tutum ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farkın olduğudur. Kontrol grubunda yazma çalışmaları farklı bir etkinlik uygulanmadan geleneksel olarak devam etmiştir. Mevcut uygulanan yazma çalışmaları da öğrencilerin yazma tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Türkben'in (2021) çalışması bu sonucu destekler şekildedir. Türkben yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin yazma tutumlarının orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Ancak mevcut araştırmanın bulgularına bakıldığında kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülecektir.

Araştırmanın deneysel uygulamaları 8 hafta sürmüştür. Daha az veya daha fazla sürede yapılacak uygulamaların etkilerinin ayrıca değerlendirilmesi gerekmektedir. Araştırmada imkânlar ölçüsünde tek bir deney grubu ile çalışılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için deney grubunda yer alan öğrencilerin blogla yazma çalışmalarını gerçekleştirebilecekleri teknolojik aletlere ihtiyaçları bulunmaktadır. İfade edilen hususlar araştırmanın en önemli sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

Öneriler

Öneriler bölümünde, blogla yazma etkinlikleri ile hazırlanmış yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerine ve tutumlarına olan etkisinin incelemesi amacıyla belirlenmiş olan bulgulardan, tartışma ve sonuçları referans alarak uygulayıcılara ve politika yapıcılara yönelik öneri fikirleri ile araştırmacılara yönelik öneri fikirlerine yer verilmiştir.

Uygulayıcılara ve Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmadan elde edilen blogla yazma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine ve tutumlarına etkisi sonuçları çalışmanın yapıldığı yerin Milli Eğitim Müdürlükleri ile paylaşılabilir. Bunun yanında daha sonradan yapılacak olan benzer çalışmaların sonuçları da paylaşarak derslerde kullanılacak olan blogla yazma etkinlikleri ile ilgili çalışmaların artması sağlanabilir.

2. Çalışma öncesinde öğrencilere blogla yazma etkinlikleri ile ilgili bilgi verilmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda velileri de etkin hale getirebilmek için çalışma süreci ile ilgili bilgilerin velilerle de paylaşılması sağlanabilir.

3. Araştırma da öncelikli olarak öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum göstermeleri beklenmektedir. Bundan sonraki çalışmalarda derslerde kullanılmak için planlanan içeriklerin öğrencilerin düzeyine uygun bir şekilde planlanması sağlanabilir. Çalışmalarda öğrenciye görelilik ilkesinin kullanılması önerilmektedir.

4. Daha önceden hazırlanmış olan Türkçe dersi planlarına blogla yazma etkinlikleri de harmanlanarak modelin somutlaştırılması sağlanabilir.

5. Blogla yazma etkinlikleri ile ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitim çalışması uygulanabilir. Bu çalışmalarda öğretmenlere blogla yazma etkinlikleri ile ilgili bilgi ve donanım sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma Gaziantep ilinde yer alan bir devlet ilkokulunda uygulanmıştır. Ülke genelinde yer alan illerin, bölgelerin ya da okulların katılımıyla yeni araştırmalar planlanabilir.
2. Araştırma ilkokul düzeyinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma ortaokul düzeyinde veya ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilebileceği gibi ilkokul düzeyindeki diğer sınıf seviyelerinde de gerçekleştirilebilir.
3. Bu çalışma dört temel dil becerisinden yazma becerisi ile gerçekleştirilmiştir. Diğer temel dil becerilerini de ele alan çalışmalar yapılabilir.
4. Bu çalışmada blogla yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerine ve tutumlarına olan etkisi incelenmiştir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda öğrencilerin kaygılarına ve motivasyonlarına da bakılan çalışmalar yapılabilir.
5. Bu çalışma sekiz haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda uygulama süreci daha uzun tutularak çalışmanın etkinliği üzerine daha güvenilir neticelere ulaşılması sağlanabilir.
6. Bu çalışmada çalışmanın yapıldığı okul çeşidi, öğrencilerin cinsiyet dağılımı, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, öğrenci velilerin eğitim durumu gibi etkenlere yer verilmemiştir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda bu etkenlere yer verilerek daha kapsamlı bilgilere ulaşılabilir.
7. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma da nitel araştırma yöntemleri de kullanılarak karma bir çalışma kullanılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi= 02.02.2024
Belge sayı numarası= 459646

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmanın tamamlanmasında 1. yazarın %60, 2. yazarın %40 katkısı olmuştur.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Ajzen, I. (1989). Attitude structure and behavior. In A. Pratkanis, S. J. Breckler and A. G. Greenwald (Eds). *Attitude structure and function* (pp. 241-274). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (54), 469-483.
- Akkaya, N. (2014). Elementary teachers' views on the creative writing process: an evaluation. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1487-1504.
- Aykaç, T. (2020). *İngilizce dersinde blog kullanımının akademik başarıya ve derse yönelik tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aydemir, Z. (2021). Yeni okuryazarlık becerileri bağlamında ilkokul Türkçe dersi öğretim programının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 16(2), 529-547.
- Başaran, M. (2021). Okuduğunu anlayamayan öğrencilerin okuma esnasındaki bilişsel davranışları ve duygu durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 45-58.

- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cellat, S. (2019). *Blog yazmanın yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk lise öğrencilerinin yazma becerisi ve sözcük gelişimindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Clark, C. E., & Veil, J. A. (2009). Produced water volumes and management practices in the United States (No. ANL/EVS/R-09-1). Argonne National Lab.(ANL), Argonne, IL (United States).
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Colombo, M. W. and Colombo, P. D. (2007). Using blogs to improve differentiated instruction. *Education Digest*, 73(4), 10-14.
- Comas-Quinn, A., Mardomingo, R., & Valentine, C. (2009). Mobile blogs in language learning: Making the most of informal and situated learning opportunities. *ReCALL*, 21(1), 96-112.
- Coşkunserçe, O. (2020). Değerler eğitiminde video blog kullanımı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 307-343.
- Cresswell, T. (2002). *Mobilizing place, placing mobility*. Netherlands: Brill Press.
- Dayan, G. ve Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: Dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 207-228.
- Demir, C. ve Yapıcı M. (2007). Ana dili olarak Türkçe'nin öğretimi ve sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 177-192.
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 343-357.
- Demirbaş, İ. (2019). *Dijital öykülerin ilkökul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Du, H. S. and Wagner, C. (2005). *Learning with Weblogs: An empirical investigation*. In Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on Systems Sciences.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Göçen, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı yazma uygulamalarına yönelik öz değerlendirmeleri. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19, 469-502.
- Göçen, G. (2021). Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğreniminde yazma becerisinin geliştirilmesi. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğrenimi* (ss. 298-340). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gökçe, A. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yozgat
- Göçer, A. (2014). Yazma tutum ölçeğinin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524.
- Graham, S., Berninger, V. and Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536.
- Graham, S. and Harris, K. R. (2009). Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with The Wrath of Khan. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(2), 58-68.
- Graham, S., Berninger, V. & Abbott, R. (2012), "Are attitudes toward writing and reading separable constructs? a study with primary grade children", *Reading & Writing Quarterly*, 1, 51-69.
- Güçlü, İ. (2020). *Sosyal bilimlerde nicel veri analizi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Güner-Özer, M. (2017). Türkçe dersinde teknolojik otantik ortamın kullanılmasına dair öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1), 35-71.
- Halic, O., Lee, D., Paulus, R. and Spence, M. (2010). To blog or not to blog: Student perceptions of blog effectiveness for learning in a college-level course. *Internet and Higher Education*, 13, 206- 213.
- Huffaker, D. (2005). The educated blogger: Using Weblogs to promote literacy in the classroom. *AACE Journal*, 13(2), 91-98.
- Kalaycı, S. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistiksel teknikler*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karamanlı, E. (2019). Sosyobilimsel konularda sınıf içi destekli blog uygulamaları ile ortaokul öğrencilerinin argümantasyon düzeylerinin ve informal akıl yürütme örüntülerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Karaoğlu, R. ve Çetinkaya, S. (2022). İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin makalelerin incelenmesi: Tematik içerik analizi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2579-2602.
- Karger, D. R., & Quan, D. (2005). What would it mean to blog on the semantic Web? *Journal of Web Semantics*, 3(2-3), 147-157.
- Karsak, H. G. O. (2014). Bilgisayar destekli öğretimin ilk okuma yazma başarısına etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(1), 114-134.
- Karsak, H. G. O. (2014). *Bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin normal ve üstün zekâlı öğrencilerin yazma performanslarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kennedy, K. (2003). *Writing with weblogs. Tech learning*.
- Kırmızı, F. S. (2011). Yaratıcı yazma ürünlerinin bazı ölçütler açısından değerlendirilmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Dil Dergisi*, (151), 22-35.
- Kırmızı, F. S., Kapıkıran, Ş. ve Akkaya, N. (2021). Dijital ortamda yazmaya ilişkin tutum ölçeği (DOYAT): Ölçek geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 417-444.
- Kim, H.N. (2008). The phenomenon of blogs and theoretical model of blog use in educational contexts. *Computers and Education*, 51, 1342- 1352.
- Koçoğlu, Z. (2009). Weblog use in EFL writing class. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(1), 311-328.
- Koyuncu, P. A. (2021). *Blog yazmanın yabancı dil olarak İngilizce eğitimi alan öğrencilerin yazı performansı, öğrenen özerkliği ve yazmaya karşı tutumlarının üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 132, 56-66.
- Martindale, T. and Wiley, D. A. (2005). Using Weblogs in scholarship and teaching. *TechTrends*, 49, 2-55.
- Meinecke, A.L., Smith, K. K. and Lehmann-Willenbrock, N. (2013). Developing students as global learners: "Groups in our World" blog. *Small Group Research*, 44(4), 428-445.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- OECD (2016). *PISA 2015 Assessment and analytical framework: Science, reading, mathematic and financial literacy*. Paris: OECD.
- Ömeroğlu, E. ve Turla, A. (2001). Okulöncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts and other powerful Web tools for classrooms*. Californşa: Corwin Press.

- San, İ. (1979). Yaratıcılık, iki düşünce biçimi ve çocuğun yaratıcılık eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(1-4), 77-190.
- Sarikaya, B. (2020). Yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu 2015 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programları örnekleri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 42-55.
- Sekmez, E. (2017). *EFL öğrencilerinin dil öğrenim süreçlerini blog kullanarak desteklemek*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi.
- Taipale, S. (2014). The dimensions of mobilities: The spatial relationships between corporeal and digital mobilities. *Social Science Research*, 43, 157-167.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. and Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Press.
- Temir, T. (2015). *Üniversite düzeyindeki hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma becerisindeki başarıları ile blog kullanımı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *TÜBAR*, XXVII, 621-643.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri eğitiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türker, M. S. ve Genç, A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (28), 191-213.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922.
- Umutlu, D. (2016). *Effects of different video modalities on writing achievement in flipped English classes* (Yayımlanmamış doktora tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-462.
- Uygun, A. ve Çetin, D. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluğu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yavuz, A. (2014). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde ağ günlüklerinin (blog) yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yavuz, B. (2014). *Blog yoluyla öğretilen epigenetik konusunun öz düzenleme becerisi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2011). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

In language learning, only one teaching approach should not be adopted in teaching the four basic language skills to students; instead, different methods and techniques should be used, and technological applications that will enable students to be active should be added to the teaching. In this context, blogs, one of the Web 2.0 tools, can be included in the lessons. Blogs, which are expressed as 'web logs' in the literature, were first mentioned by John Barger in 1997. Although blogs are interpreted in different ways by experts in their field, they are web media where documents such as articles, photos, video and audio can be sent, and these documents can be updated at any time and commented on by different people (Karsak, 2014). Blogs increase writing skills as they provide the opportunity to write in an original way (Kennedy, 2003).

There are many differences between blogging and traditional writing. The most striking of these differences is that while there is continuity in the process of blogging, there is an end to the process in traditional writing. Another difference between blogging and traditional writing is that while

traditional writing proceeds as an internal process, blogging proceeds as an external process because it provides social interaction (Karsak, 2014). It has been observed that students who write in a blog environment develop socially and increase the quality of the content of their writing as they share their writing not only with their classmates or teachers but also with a wider audience (Kırmızı et al., 2021).

In order to enable students to express themselves in writing and to become readers and writers in the future, they should have a positive attitude towards writing. It is thought that writing activities with blogs will enable students to enjoy writing and have a positive attitude towards their writing. In this context, there is a need to determine whether blog writing activities have an effect on students' creative writing skills and writing attitudes. The main purpose of this study was to determine the effect of blogging activities on the creative writing skills and writing attitudes of 4th grade primary school students.

Method

In this study about the effect of blog writing activities on the creative writing skills and writing attitudes of primary school 4th graders, the quantitative research method was applied. The findings obtained in quantitative research were analysed with numerical data and conclusions were reached (Cresswell, 2002). In the study, pretest-posttest control group design, one of the quasi-experimental designs used as one of the quantitative research models, was used. In the fields of education and psychology, quasi-experimental design with pre-test and post-test control groups is generally used. In this model, one of the groups was selected as the experimental group and the other as the control group. While the experimental group was active in the application process, no intervention was made to the control group. The groups were measured about the variable at the beginning and end of the study (Büyüköztürk et al., 2018).

After obtaining the necessary permission from the Provincial Directorate of National Education of the province where the application was to be carried out for the study, application was made to the university ethics committee and, after approval was received, the participants suitable for the purpose of the study were selected. The research group of this study consisted of sixty 4th graders at a public school in Şahinbey district of the Gaziantep province in the 2023-2024 academic year. Of the sixty students constituting the sample in the study, thirty of the students were in the experimental group and the other thirty students were in the control group. Although it was accepted as a prerequisite whether the students included in the study had the necessary electronic media, the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the research group.

The Writing Attitude Scale and the Creative Writing Scale, which measure writing skills, were used to collect the data of the study. The necessary permission was obtained from the scale developers before the use of the scales. The scales were administered to the groups as a pre-test at the beginning of the study and as a post-test at the end of the study. The data obtained as a result of the study were analysed using the SPSS 22.0 package programme. In order to determine the tests to be used in the data analysis process, the normality distribution of the data was first examined.

Result and Discussion

As a result of the independent groups a t-test was conducted to determine whether there was any statistical difference between the writing skills post-test scores of the students participating in the study in the experimental and control groups. It was seen that there was a difference in favour of the experimental group in terms of the students' writing skills post-test scores.

As a result of the dependent groups a t-test was conducted to determine whether there was any difference between the pre-test and post-test scores of the students in the experimental group in terms of creative writing skills. It was seen that the test results of the students in the experimental group were at a significant level in favor of the post-test.

As a result of the dependent groups a t-test was conducted to determine whether there was any statistical difference between the pre-test and post-test scores of the control group students'

writing skills. It was seen that the test results of the students were significant in the favor of the post-test.

As a result of the independent groups a t-test was conducted to determine whether there was any statistical difference between the writing attitude post-test scores of the students in the study group. It was seen that there was a difference in the direction of the experimental group in terms of the writing attitude post-test scores of the study group students.

As a result of the dependent groups a t-test was conducted to determine whether there was any difference between the pre-test and post-test scores of the students in the experimental group of the study. It was seen that the test results obtained from the students in the experimental group were significant in favour of the post-test.

A difference was observed in the pre-test and post-test scores of the writing attitudes of the students in the control group of the study and it was observed that this difference was more significant in favour of the post-test.



Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Yapılarının İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları: İşlevsel Dil Bilgisi Öğretimi Bağlamında Bir İnceleme

*Ali Ferhat ÖMEROĞLU**

Öz

Dil bilgisi öğretiminde işlev odaklı ve somut yansımaları olan bir yaklaşımın önemi giderek artmaktadır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi sahada uygulamak amacıyla yetiştirilen öğretmen adaylarının bu yaklaşıma sahip olması beklenmektedir. Çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının dil yapılarının işlevsel katkılarıyla ilgili anlayışları araştırılmaktadır. 54 katılımcıdan oluşan çalışma grubunda veriler, yazılı yanıtlar ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Ses olayları, yapım ekleri, çekim ekleri, zamirler, bağlaçlar, fiilimsiler ve fiilde çatıyı içeren yedi dil yapısı, Türkçenin yapısal özelliklerine odaklanan alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda seçilmiştir. Sonuç olarak katılımcıların dil yapılarının işlevsel katkılarıyla ilgili yanıtlarını çeşitlendiremediği ve bir dil yapısının birden fazla işlevsel katkısıyla ilgili deneyimlerini paylaşan çok az sayıda öğretmen adayının olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca işlevsel katkılar yerine sadece konu anlatımı veya terminoloji aktarımına yer veren çok sayıda yanıtla karşılaşmıştır. Elde edilen veriler, Türkçe öğretmeni adaylarının dil yapılarının işlevsel katkılarıyla ilgili deneyimlerini yeterince yansıtamadıklarını göstermiştir. Dil bilgisi öğretiminde işlev odaklı bir yaklaşımla öğretmen yetiştirme sürecinde olumlu gelişmelerin sağlanabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi öğretimi, öğretmen adayları, dil yapıları, işlevsel katkı

Pre-Service Turkish Language Teachers' Insights into the Functional Contributions of Language Structures: An Examination in the Context of Teaching Functional Grammar Abstract

In grammar teaching, a function-focused approach with concrete reflections has gained importance. Thus, pre-service teachers who are trained to apply grammar teaching in the field are expected to internalize this approach. This research examined pre-service Turkish language teachers' insights into the functional contributions of language structures. Data were obtained from a study group of 54 participants through written responses and interviews. Seven language structures including phonological processes, derivational morphemes, inflectional morphemes, pronouns, conjunctions, gerunds and the voice of verbs were selected in accordance with the views of field experts focusing on the structural properties of Turkish. As a result, it was revealed that the participants could not diversify their responses for the functional contributions of language structures and that there were a few pre-service teachers who shared their experiences regarding more than one functional contribution of a language structure. Besides, many responses that solely included direct explanations or terminology transfer rather than functional contributions were identified. The obtained data demonstrated that pre-service Turkish language teachers could not adequately reflect their experiences concerning the functional contributions of language structures. It is considered that positive developments in teacher training can be achieved through a function-focused approach in grammar teaching.

Keywords: Grammar teaching, pre-service teachers, language structures, functional contribution

* Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Hatay, ferhat.omeroglu@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-1756-7041

Giriş

Dil bilgisi öğretimine yönelik tartışmaların temelinde pedagojik yaklaşımlar önemli bir yere sahiptir. Geçmişten günümüze geleneksel bir anlayışla öğretilen dil bilgisinin öğrencilerin dil gelişimlerinde etkili olmadığı ileri sürülmektedir (Chatterjee ve Halder, 2022; Fontich, 2019; Jones vd., 2013). Bu durum, kural odaklı öğretim yaklaşımından uzaklaşarak işlevsel dil bilgisine olan ilgiyi artırmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Halliday (1961) ve Dik (1978) gibi dil bilimcilerin öncülüğünde işlevsel dil bilgisi çalışmaları yoğunluk kazanmıştır.

İşlevsel dil bilgisi; metin, cümle, cümle birleşimleri ve söz dizimsel yapılanmalar gibi dilin yapısal birimlerinin işlevlerini ve kullanımlarını incelemektedir (Musaoğlu, 2003, s. 22). Bu dil bilgisi türü, bir metin parçasında dil yapılarının seçilme nedenlerini dikkate almaktadır (İşcan, 2007, s. 253). Aynı zamanda öğrencilerin “Neden dil bilgisi öğreniyorum?” ya da öğretmenlerin “Neden dil bilgisi öğretiyorum?” gibi sorabileceği sorulara yanıt vermektedir. Dil yapılarının iletişim sürecindeki rollerini keşfetmek için işlevsel dil bilgisi öğretiminin önemli bir yöntem olduğu söylenebilir (Arslan ve Göçer, 2024, s. 28; Epçayan, 2013, s. 811). Bu yapıların varlığı, cümle ve metin düzeyindeki çalışmalarla kavratılabilir. Yani işlevsel yaklaşıma bağlı olarak öğrencilere dil yapılarını tanıma ve uygulama becerisi kazandırmak amaçlanır (Xu ve Zhang, 2015). Myhill vd. (2012, s. 161), dil bilgisi öğretiminde işlevsel açıklamalara yer vermemenin genellikle öğrencilerde kafa karışıklığına ve kavramsal problemlere sebep olduğunu, öğretmenlerin de öğrencilere yardımcı olmalarını güçleştirdiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla işlevsel yaklaşımın gerçekleştirilebilmesi için öğretmen yetiştirme sürecinde dil bilgisi öğretimine yönelik alınan derslerin kilit rol oynadığını kabul etmek gerekir. Örneğin, zamir kavramını ele aldığımızda bir öğretmen, zamirlerin dildeki işlevini anlamadan bu kavramın işlevsel katkılarına yönelik bir bilgiyi öğrencilere etkili bir şekilde sunamaz. Nitekim ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki zamir kullanımlarını inceleyen bir çalışmada (Can, 2014) bu dil yapılarına bağlı olarak öğrencilerin kişi zamirlerini gereksiz yere yüzey yapıda kullandıkları görülmektedir. Bu tür anlatımların düzeltilmesi için dil yapılarının işlevsel katkıları öğrencilere fark ettirilebilir.

İngiltere, Amerika ve özellikle Avustralya’da gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminde işlevsel yaklaşıma yönelik çalışmalarla karşılaşmaktadır (Aguirre-Muñoz vd., 2015; Derewianka ve Jones, 2010; Klingelhofer ve Schleppegrell, 2016; Macken-Horarik vd., 2015; Schwarz ve Hamman-Ortiz, 2020; Swierzbın ve Reimer, 2019). Schleppegrell (2010, s. 30), öğrencilerin okudukları ve yazdıkları metinlerdeki dil özelliklerini fark etmelerine ve yazılarını geliştirmelerine yardımcı olmak için öğretmenlerin işlevsel yaklaşıma inandıklarını belirtmiştir. Aguirre-Muñoz vd. (2015) ise yapı ile anlam arasındaki ilişkiyi dikkate alan işlevsel dil bilgisi çalışmalarının öğrencilerin yazma kalitelerini artırdığını ifade etmiştir. Türkiye’de ise işlev temelli bir dil bilgisi öğretiminin gerekliliği çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur (Albayrak, 2022; Balcı ve Melanlıoğlu, 2020; Güven ve Sert, 2024; Mete, 2017). Aynı zamanda geleneksel dil bilgisi öğretiminden uzaklaşmayı yansıtmak için “dil bilgisi” yerine “dil yapıları” terimini benimseyen 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda işlevsel bir yaklaşıma vurgu yapılarak dil bilgisi konularıyla ilgili hedefler, dil yapıları ana başlığı altına yerleştirilmiş ve anlama/anlatma alt başlıkları altında sınıflandırılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu eğilim, dil yapılarının geleneksel yollarla öğretilmesi nedeniyle dil bilgisi öğretiminde yeniliklere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Alan yazınında işlevsel dil bilgisi öğretiminden hareketle Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin uygunluğu (Çiçek, 2024; Güven ve Sert, 2024) ve öğrenci başarısını artırma (Arslan ve Göçer, 2024; Karatay ve Çiçek, 2022) gibi konularda çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışma ise dil yapılarının öğretiminde mesleki bilgiye sahip olması beklenen öğretmen adaylarına odaklanmakta ve dil bilgisi öğretiminde olumlu ilerlemeler kaydedebilmek için öğretmen yetiştirme eğitimine dikkati çekmektedir.

Mevcut çalışmada dil yapılarının işlevsel katkılarına yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının anlayışlarını incelemek amaçlanmıştır. Ses olayları, yapım ekleri, çekim ekleri, zamirler, bağlaçlar, fiilimsiler ve fiilde çatı olmak üzere işlevsel katkıları açısından incelenen yedi dil yapısı için soru kalıbı şu şekildedir:

Türkçe derslerinde öğrenciler size “Öğretmenim! (Dil yapısı) konusunu öğrenmemizin bize katkısı nedir?” şeklinde bir soru sorsalar öğrencilere vereceğiniz yanıt ne olurdu? Bu yanıtı öğrencilere örnekler vererek açıklayınız.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, bulguları aydınlatmak için betimsel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Doğalcı (natüralist) sorgulamaya dayanan betimsel nitel araştırma, katılımcılardan elde edilen ifadelerle daha yakından bağlı kalarak verilerin betimlenmesine dayanır (Sandelowski, 2000, s. 336-337). Dil yapılarının işlevsel katkılarına yönelik bilgilerin ve deneyimlerin ortaya çıkarılması amacıyla bu araştırma deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma, 2024-2025 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Akdeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için üniversitenin etik kurulundan izin alınmıştır. Katılımcılar Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Bu seçimde amaçlı örneklemenin bir türü olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmanın amacına uygun özellikleri taşıyan kişiler, çalışma grubuna dâhil edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 91). Öğretmen adaylarının birinci ve ikinci sınıfta ses bilgisi, şekil bilgisi, sözcük bilgisi ve söz dizimi konularını içeren dersleri almaları, ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu, 36 kadın ve 18 erkek olmak üzere toplam 54 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın içeriği ve nedeni hakkında katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü katılım formu uygulanmış ve bu formda katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı ifade edilmiştir.

Veri Toplama ve Çözümleme Süreci

Çalışmada iki veri toplama yönteminden yararlanılmıştır. İlk olarak dil yapılarının işlevsel katkıları konusunda anlayışları ortaya çıkarabilmek için araştırmacı tarafından yedi açık uçlu soru hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. İncelemeler sonucunda öğretim programında dil yapılarının işlev temelli ve öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda öğretilmesi dikkate alınmıştır (MEB, 2024, s. 224). Türkçenin eklemeli yapısı göz önüne alınarak iki alan uzmanının önerileri doğrultusunda sesten söz dizimine doğru ilerleyen dil yapılarından seçim yapılmak istenmiştir. Bu seçimlerin özellikle kullanım boyutuyla ilişkilendirilmesi göz önüne alınmıştır. Ses olayları, yapım ekleri, çekim ekleri, zamirler, bağlaçlar, fiilimsiler ve fiilde çatı olmak üzere yedi dil yapısının işlevsel katkılarını sorgulayan sorularla öğretmen adaylarının kuramsal ve uygulamalı bilgilerini açığa çıkarmak istenmiştir. Nesnel bilgilerin ortaya çıkarılmasında doğrudan görüşme yapılmasının süreci olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülerek öncelikle yazılı yanıtların alınması sağlanmıştır. Görüşmeye geçmeden önce sorulara yazılı olarak yanıt verilmesinin nedeni, öğretmen adaylarının bilgilerini yeterli zamanda ifade edebilmesidir. Dil yapılarıyla ilgili sorulara yanıt verilmeden önce bu yapıların tüm işlevsel katkılarına dikkat edilerek açıklamaların yapılması gerektiği, öğretmen adaylarına açık bir şekilde ifade edilmiştir. Katılımcılardan gelen bireysel sorular yanıtlanırken onlara öğrencilerin beklentilerini karşılamada dil yapılarının işlevsel katkılarını örneklerle açıklayabilecekleri bir seçenek sunulduğu belirtilmiştir. Ancak bu soruların konu anlatımı şeklinde yanıtlanmaması gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Tüm değerlendirmelerle öğretmen adaylarının zihninde herhangi bir soru işareti kalmadığından emin olunduktan sonra soruların yanıtlanabilmesi için katılımcılara ortalama 40-45 dakika süre verilmiştir.

İkinci olarak dil yapılarının işlevsel katkılarıyla ilgili sorulara verilen yazılı yanıtlar incelendikten sonra yanıtların daha nesnel bir şekilde kodlanabilmesi için öğretmen adaylarıyla görüşme gerçekleştirilmiştir. Ancak görüşme süreci, öğretmen adaylarının 7 soru içinde sadece dil yapılarının işlevsel katkılarına yanıt verebildiği sorularla sınırlandırılmış olup yanıtlanamayan sorulara müdahalede bulunulmamıştır. İşlevsel katkılarla ilgili yanıtlarda belirsizliğe sahip olan ifadeler için katılımcılarla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş ve onların neyi ifade etmek istedikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Bazı katılımcılar, boş bıraktığı sorularda gerek yazılı yanıt sonrası gerek bireysel görüşmelerde bu soruları neden boş bıraktıklarına yönelik ifadelerinde daha önce böyle bir soruyla karşılaşmadıklarını, terminolojiye hâkim olmalarına rağmen bu dil yapılarının işlevsel katkıları konusunda fikir yürütemediklerini belirtmişlerdir.

Dil yapılarının işlevsel katkılarına yönelik öğretmen adaylarının açıklamalarında tek bir koda veya birden fazla koda giren yanıtlarla karşılaşmıştır. Katılımcıların gizlilik haklarını korumak amacıyla "katılımcı" teriminin baş harfine göre numaralandırılma yapılmış olup kavramlara ait kod, katılımcı bilgisi ve kod sıklığı belirlenmiştir. Araştırmanın verilerini çözümlemek ve yorumlamak amacıyla tümevarımsal yöntemden yararlanılmıştır. Bu yöntemde elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmak amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). İnanırcılık ölçütünü sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından kodlanan yanıtlar, bir başka alan uzmanı ile çevrim içi bir toplantıda yeniden incelenerek nihai karara varılmıştır. Aktarılabirlik ölçütünün sağlanabilmesi amacıyla, katılımcıların bakış açılarını içeren örnek alıntılar, bulgular bölümüyle bütünleştirilmiştir. Doğrulanabilirlik ölçütünü karşılamak için katılımcıların ifade ettiği görüşler dijital ortamda kayıt altına alınmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

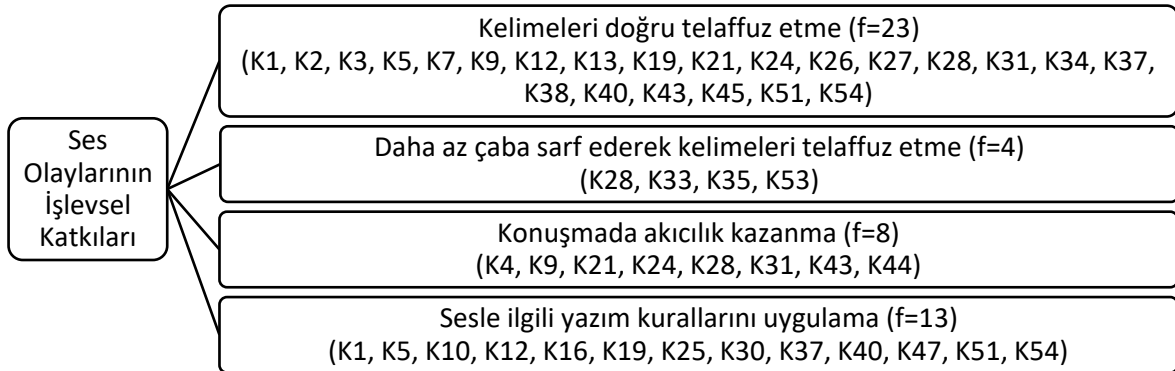
Karar tarihi= 08.10.2024

Belge sayı numarası= E-21817443-050.99-430564

Bulgular

Ses Olaylarının İşlevsel Katkılarına Yönelik Anlayışlar

Ses olaylarının işlevsel katkıları konusunda öğretmen adaylarının anlayışları Şekil 1'de sunulmaktadır:



Şekil 1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ses Olaylarının İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları

Katılımcıların yanıtlarına göre ses olayları; "kelimeleri doğru telaffuz etme", "daha az çaba sarf ederek kelimeleri telaffuz etme", "konuşmada akıcılık kazanma" ve "sesle ilgili yazım kurallarını uygulama" başlıklarında öğrencilere katkı sağlamaktadır.

Ses olaylarının işlevsel katkıları arasında kelimeleri doğru telaffuz etmenin 23 öğretmen adayı tarafından en sık ifade edilen yanıt olduğu görülmüştür. Konuşurken kelimelerin telaffuzunu bilmenin önemine dikkat çekilmiş, daha iyi anlama ve anlatmada sesletime önem verilmiştir. K3 kodlu öğretmen adayı, bu işlevsel katkıya yönelik yanıtını şu şekilde vermiştir:

K3: "Ses olaylarını bilmek kelimenin kökünü anlamak ile birlikte geçirdiği değişimi ve ardından ortaya çıkan kelimeyi doğru kullanmamızı sağlar. "Kalemin ucu bitti." diye kullandığımız "ucu" kelimesinin kökü uçtur ve ek alarak değişime uğramıştır. Bunu bilen kişi "Kalemin ucu bitti." şeklinde kullanmaz kelimeyi."

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Yapılarının İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları: İşlevsel Dil Bilgisi Öğretimi Bağlamında Bir İnceleme

13 öğretmen adayı, yazılı anlatımda daha doğru cümleler kurabilmek için sesle ilgili yazım kurallarını kelimeler üzerinde uygulayabilmeye vurgu yapmıştır. Bu işlevsel katkı, K10 kodlu öğretmen adayının yanıtında görülmektedir:

K10: *"Vereceğim cevap şu şekilde olurdu: Ses olaylarını öğrenirseniz yazılı anlatımda daha doğru ifadeler kullanırsınız ve yazım yanlışlarından kaçınmış olursunuz. Örneğin bir cümle içerisinde 'hissetmek' (his+etmek) fiilinde ses türemesi yoluyla fiilin birleşik bir şekilde yazılması gerekir. Birleşik fiillerde iki kelimenin birleşiminde ses olayı meydana geliyorsa bu iki kelimenin birleşik yazılması gerekir. Siz de bu kuralı bilerseniz yazılı anlatımda daha doğru cümleler kurarsınız."*

Öğretmen adaylarından 8'i akıcı konuşabilmek için kelimelerde gerçekleşen ses olaylarını öğrenmenin önemli olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda kelimelerdeki kullanım kolaylığından hareketle en az çaba sarf ederek telaffuz etme ile ilgili özellikte 4 öğretmen adayının yanıtıyla karşılaşmıştır. K12 kodlu öğretmen adayı, "kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz etme" ve "sesle ilgili yazım kurallarını uygulama"; K35 kodlu öğretmen adayı ise "daha az çaba sarf ederek kelimeleri telaffuz etme" konusunda ses olaylarının işlevsel katkılarını şu şekilde dile getirmiştir:

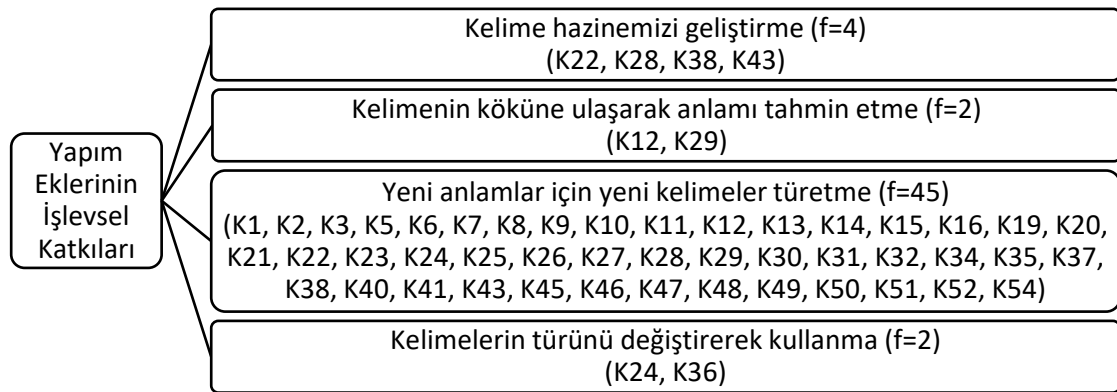
K12: *"Konuşurken veya yazarken kelimeleri doğru kullanmamız için bu konuyu bilmek gereklidir. Mesela "kitap" kelimesini böyle yazarız fakat "a" yönelme ekini aldığında "kitaba" olur. Bunu konuşurken de "kitaba" şeklinde telaffuz ederiz. Kelimeleri hem doğru telaffuz etmek hem de doğru bir şekilde yazmak için bu konuyu bilmek önemlidir."*

K35: *"Konuşmanın özünü oluşturan sesin dilin gelişmesi ile birlikte farklı hâle gelmesini, daha kolay kullanılabilir olmasını sağlar. kayıt etmek>kaydetmek"*

54 katılımcıdan 33'ü, ses olaylarının işlevsel katkılarını bildirirken 21'i ise bu konuda yanıt verememiştir. Ses olaylarının dört işlevsel katkısından en fazla üçüne yönelik deneyimlerini paylaşan 1 öğretmen adayına (K28) rastlanmıştır. Yine öğretmen adaylarından 13'ünün iki işlevsel katkı, 19'unun ise bir işlevsel katkı hakkında yanıt verebildiği tespit edilmiştir. Veriler, ses olaylarının her bir işlevsel katkısının az sayıda katılımcı tarafından ifade edildiğini ortaya çıkarmıştır.

Yapım Eklerinin İşlevsel Katkılarına Yönelik Anlayışlar

Yapım eklerinin işlevsel katkıları konusunda öğretmen adaylarının anlayışları Şekil 2'de sunulmaktadır:



Şekil 2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yapım Eklerinin İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları

Katılımcıların yanıtlarına göre yapım ekleri; "kelime hazinemizi geliştirme", "kelimenin köküne ulaşarak anlamı tahmin etme", "yeni anlamlar için yeni kelimeler türetme" ve "kelimelerin türünü değiştirerek kullanma" başlıklarında öğrencilere katkı sağlamaktadır.

Yapım eklerinin işlevsel katkıları arasında yeni anlamlar için yeni kelimeler türetmenin 45 öğretmen adayı tarafından en sık ifade edilen yanıt olduğu görülmüştür. K12 ve K19 kodlu katılımcılar, bu işlevsel katkıyla ilgili deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

K12: *"Türkçede yapım ve çekim eki olmak üzere iki çeşit ek vardır. Yapım eklerini bilmek kelimenin kökünü ve aslında nereden geldiğini bilmemize yarar. Konuştuğumuz dildeki"*

kelimeleri daha iyi tanımamıza yardımcı olur. Kelime türetme bilgimizi geliştirir. Aynı zamanda sizlerin yaratıcı birer hafızaya sahip olmanıza yarayabilir. Örneğin göz, gözlük, gözcü, gözlükçü, gözlem, gözlemci. Gördüğünüz gibi tek kelimeden birden çok kelime türettik.”

K19: *“Kök hâlinde bulunan kelimeye gelen bazı ekler o kelimenin yeni bir anlam kazanmasını sağlar. Dilimiz ekler aracılığıyla yeni kelimeler türetmemizi sağlayan bir yapıya sahiptir. Yapım ekleri de ‘kitap-lık, yol-cu-luk’ vb. pek çok örnekte karşılaştığımız gibi yeni kelimeler türetmemizi sağlıyor.”*

4 öğretmen adayı, kelime hazinemizi geliştirme konusunda deneyimlerini belirtmiştir. Kelimenin köküne ulaşarak anlamı tahmin etme ve kelimelerin türünü değiştirerek kullanma olmak üzere bu işlevsel katkıların her birinde 2 öğretmen adayının yanıtına ulaşılmıştır. K36 kodlu katılımcı, “kelime türünü değiştirerek kullanma”; K43 kodlu katılımcı ise “kelime hazinemizi geliştirme” ve “yeni anlamlar için yeni kelimeler türetme” konusunda deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

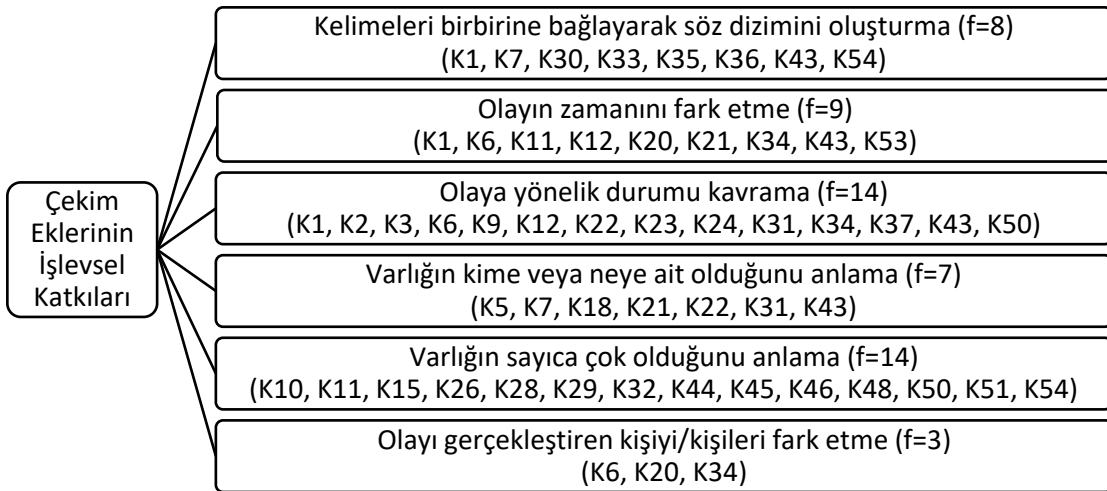
K36: *“Yapım ekleri kelime köklerine gelen farklı türdeki eklerdir. Yapım eki kelimenin türünü değiştirebilme özelliğine sahiptir. Örneğin fiili isim yapabilir veya ismi fiil yapabilir. Ya da aynı türde özellikler gösterir. Örneğin ‘öğrenci’ kelimesi ‘öğrenmekten’ ‘öğrenci’ olmuştur. Yani kelime fiilden isme dönüşmüştür.”*

K43: *“Kelime dağarcığımızı genişletmek ve yeni kelimeler türetmek amacıyla kullanılan yapım ekleri dilimizin zenginliğini de kavramamıza yardımcı olur. Bu nedenle yapım eklerini iyice kavramamız gerekir.”*

Katılımcılardan 46’sı, yapım eklerinin işlevsel katkılarını bildirirken 8’i ise bu konuda yanıt verememiştir. Yapım eklerinin dört işlevsel katkısından en fazla ikisine yönelik deneyimlerini paylaşan 7 öğretmen adayına (K12, K22, K24, K28, K29, K38, K43) rastlanmıştır. Diğer katılımcıların ise sadece bir işlevsel katkı hakkında yanıt verebildiği görülmüştür. Bununla birlikte yeni anlamlar için yeni kelimeler türetme dışında diğer işlevsel katkıların çok az sayıda öğretmen adayı tarafından açıklandığı tespit edilmiştir.

Çekim Eklerinin İşlevsel Katkılarına Yönelik Anlayışlar

Çekim eklerinin işlevsel katkıları konusunda öğretmen adaylarının anlayışları Şekil 3’te sunulmaktadır:



Şekil 3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çekim Eklerinin İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları

Katılımcıların yanıtlarına göre çekim ekleri; “kelimeleri birbirine bağlayarak söz dizimini oluşturma”, “olayın zamanını fark etme”, “olaya yönelik durumu kavrama”, “varlığın kime veya neye ait olduğunu anlama”, “varlığın sayıca çok olduğunu anlama” ve “olayı gerçekleştiren kişiyi/kişileri fark etme” başlıklarında öğrencilere katkı sağlamaktadır.

Olaya yönelik durumu kavrama ile varlığın sayıca çok olduğunu anlama işlevsel katkılarından her biri, 14 öğretmen adayı tarafından en sık dile getirilen yanıtlar arasında yer almıştır. 9 öğretmen

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Yapılarının İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları: İşlevsel Dil Bilgisi Öğretimi Bağlamında Bir İnceleme

adayı olayın zamanını fark etme; 7 öğretmen adayı varlığın kime veya neye ait olduğunu anlama; 3 öğretmen adayı ise olayı gerçekleştiren kişiyi/kişileri fark etme olmak üzere bu dil yapısının işlevsel katkısını belirtmiştir. K6 kodlu katılımcı, “olaya yönelik durumu kavrama”, “olayın zamanını fark etme” ve “olayı gerçekleştiren kişiyi/kişileri fark etme”; K43 kodlu katılımcı ise “varlığın kime veya neye ait olduğunu anlama”, “olayın zamanını fark etme”, “olaya yönelik durumu kavrama” ve “kelimeleri birbirine bağlayarak söz dizimini oluşturma” konusunda deneyimlerini şöyle belirtmiştir:

K6: “Çekim ekleri Türkçede verilen olayın durumunu, zamanını, kim tarafından yapıldığını anlamamızı sağlayan eklerdir.”

K43: “Çekim ekleri sayesinde kelimelerin cümle içerisinde sahiplik, yer-yön, zaman gibi görevleri üstlenmesi sağlanır. Bundan dolayı doğru ve anlamlı bir cümle kurabilmek için çekim ekleri konusunu öğrenmemiz gerekir.”

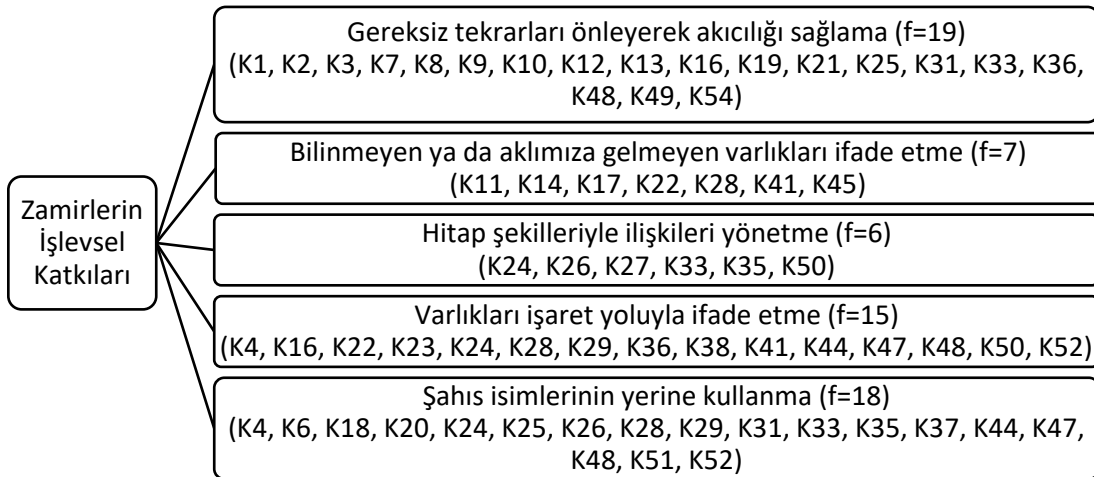
Çekim eklerinin dilde söz dizimini oluşturmak için gerekli olduğunu açıklayan 8 öğretmen adayıyla karşılaşmıştır. Yapılan açıklamalar, çekim eklerinin dildeki genel görevine yöneliktir. K33 kodlu katılımcının söz dizimini oluşturmayı sağlayan bu eklerle yönelik ifadesi, aşağıda sunulmuştur:

K33: “Bu noktada Çince gibi tek heceli dillerden karşılaştırmalar verirdim. Çekim eklerinin o dillere göre ne denli cümleye hareketlilik ve akışkanlık kazandırdığını izah ederdim. Örneğin ‘Ben sana geliyorum.’ cümlesini çekim eki olmadan ‘Ben sen gelmek’ gibi durağan bir hâlin aslında işlevsiz olduğunu gözler önüne sererdim.”

Katılımcılardan 37’si, çekim eklerinin işlevsel katkılarını bildirirken 17’si ise bu konuda yanıt verememiştir. Çekim eklerinin altı işlevsel katkısından en fazla dördüne yönelik deneyimlerini paylaşan 1 öğretmen adayına (K43) rastlanmıştır. Katılımcıların çoğunluğunun sadece bir işlevsel katkı hakkında yanıt verebildiği görülmüştür. Ayrıca, çekim eklerinin her bir işlevsel katkısının az sayıda öğretmen adayı tarafından ifade edildiği belirlenmiştir.

Zamirlerin İşlevsel Katkılarına Yönelik Anlayışlar

Zamirlerin işlevsel katkıları konusunda öğretmen adaylarının anlayışları Şekil 4’te sunulmaktadır.



Şekil 4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Zamirlerin İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları

Katılımcıların yanıtlarına göre zamirler; “gereksiz tekrarları önleyerek akıcılığı sağlama”, “bilinmeyen ya da aklımıza gelmeyen varlıkları ifade etme”, “hitap şekilleriyle ilişkileri yönetme”, “varlıkları işaret yoluyla ifade etme” ve “şahıs isimlerinin yerine kullanma” başlıklarında öğrencilere katkı sağlamaktadır.

Zamirlerin işlevsel katkıları arasında gereksiz tekrarları önleyerek akıcılığı sağlamanın 19 öğretmen adayı tarafından en sık ifade edilen yanıt olduğu görülmüştür. Anlatımları tekdüzelikten kurtarmak için bu işlevsel katkıyı vurgulayan K7 kodlu katılımcının ifadeleri şöyledir:

K7: “Zamirler, ismin yerini tutan sözcüklerdir. Bir metinde veya tümcede aynı şeylerden bahsederken sürekli aynı şekilde, aynı sözcükle bahsetmek cümlelerin akıcılığını tehlikeye sokmaktadır. Zamirlerin katkısı cümleye kısa yoldan işlevlik kazandırarak tekrardan uzaklaştırmasıdır. Örnek verecek olursak ‘Ahmet çok şıktı. Onu daha önce böyle görmedim.’ cümlesinde ‘onu’ zamiri Ahmet öznesinin yerini tutarak tekrardan kurtarmış ve cümleye işlevlik, akıcılık kazandırmıştır.”

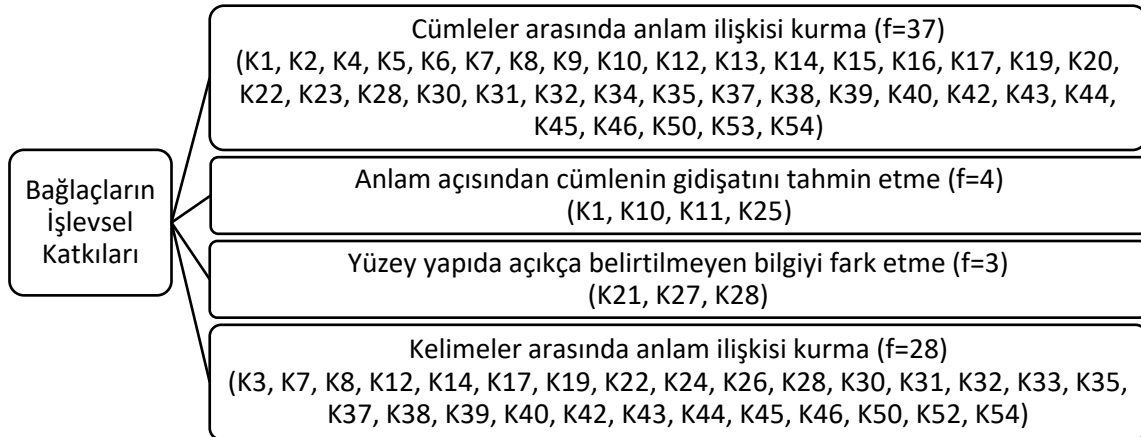
Bu işlevsel katkı dışında 18 öğretmen adayı şahıs isimlerinin yerine kullanma, 15 öğretmen adayı varlıkları işaret yoluyla ifade etme yönünde zamirlerin katkı sağladığını belirtmiştir. Yine katılımcılardan 7’si bilinmeyen ya da aklımıza gelmeyen varlıkları ifade etme, 6’sı ise hitap şekilleriyle ilişkileri yönetme üzerine deneyimlerini dile getirmiştir. K33 kodlu katılımcı, “gereksiz tekrarları önleyerek akıcılığı sağlama”, “hitap şekilleriyle ilişkileri yönetme” ve “şahıs isimlerinin yerine kullanma” konusunda şu yanıtı vermiştir:

K33: “Bu noktada onlara isimlerin ne kadar çok olduğunu anlatırdım. Her varlığa ismi ile hitap etmenin güçlüğünden bahsederdim. Örneğin Ahmet, Mehmet, Ali ve Hasan yerine onlar demenin aslında hayatımızı kolaylaştırdığını ifade ederdim.”

Katılımcılardan 43’ü, zamirlerin işlevsel katkılarını bildirirken 11’i ise bu konuda yanıt verememiştir. Zamirlerin beş işlevsel katkısından en fazla üçüne yönelik deneyimlerini paylaşan 4 öğretmen adayına (K24, K28, K33, K48) rastlanmıştır. Katılımcıların çoğunluğunun ise sadece bir işlevsel katkı hakkında yanıt verebildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte zamirlerin her bir işlevsel katkısının az sayıda öğretmen adayı tarafından açıklandığı görülmüştür.

Bağlaçların İşlevsel Katkılarına Yönelik Anlayışlar

Bağlaçların işlevsel katkıları konusunda öğretmen adaylarının anlayışları Şekil 5’te sunulmaktadır.



Şekil 5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bağlaçların İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları

Katılımcıların yanıtlarına göre bağlaçlar; “cümleler arasında anlam ilişkisi kurma”, “anlam açısından cümlelerin gidişatını tahmin etme”, “yüzey yapıda açıkça belirtilmeyen bilgiyi fark etme” ve “kelimeler arasında anlam ilişkisi kurma” başlıklarında öğrencilere katkı sağlamaktadır.

Bağlaçların işlevsel katkıları arasında cümleler arasında anlam ilişkisi kurmanın 37 öğretmen adayı tarafından en sık ifade edilen yanıt olduğu görülmüştür. 28 öğretmen adayı, bağlaçların kelimeler arasında anlam ilişkisi kurarak anlatımları gerçekleştirebileceğimiz yönünde deneyimlerini paylaşmıştır. Katılımcılar içinde 4’ü anlam açısından cümlelerin gidişatını tahmin etme, 3’ü ise yüzey yapıda açıkça belirtilmeyen bilgiyi fark etme gibi durumlarda zamirlerin işlevsel katkılarını ifade etmiştir. K1 kodlu katılımcı “cümleler arasında anlam ilişkisi kurma” ve “anlam açısından cümlelerin gidişatını tahmin etme”; K21 kodlu katılımcı “yüzey yapıda açıkça belirtilmeyen bilgiyi fark etme”; K32 kodlu katılımcı ise “cümleler arasında anlam ilişkisi kurma” ve “kelimeler arasında anlam ilişkisi kurma” konusunda deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

K1: “Bağlaçlar ile iki cümleyi birbirine bağlarız. Bunu yapmak o cümleler arasındaki geçiş ve anlam bağı için önemlidir. Örneğin ‘Bugün sana gelmek istiyorum fakat acil çıkan bir işim var.’ Bu cümlede isteğini ve gelememe nedenini tek seferde söyleyebilmiş. Ayrıca baktığımızda şunu da görüyoruz: Bağlaçlar cümlelerin olumlu veya olumsuz gidişatını değiştirebilirler.”

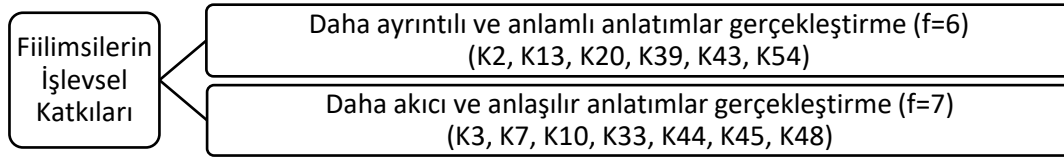
K21: “Bağlaçlar cümlede ifade etmediğimiz fakat bulunan anlamları öğrenmemizi sağlıyor. Örneğin ‘Ahmet de gelmemiş.’ cümlesinde gelmeyen başka kimselerin olduğu ve bunlardan birinin Ahmet olduğu anlaşılır.”

K32: “Bağlaçları kurduğumuz cümleler için bir köprü olarak düşünebiliriz. Cümle kurduğumuz zaman ‘ve’, ‘ile’ gibi kelimelerle diğer kelimeleri birbirine bağlarız. Bir köprünün nasıl çökmemesi gerekiyorsa cümlede de bağlaç çok önemli.”

Katılımcılardan 46’sı, bağlaçların işlevsel katkılarını ifade ederken 8’i ise bu konuda yanıt verememiştir. Bağlaçların dört işlevsel katkısından en fazla üçüne yönelik deneyimlerini paylaşan 1 öğretmen adayına (K28) rastlanmıştır. Yine 24 katılımcının iki işlevsel katkı, 21’inin ise sadece bir işlevsel katkı hakkında yanıt verebildiği görülmüştür. Cümleler arasında anlam ilişkisi kurma ve kelimeler arasında anlam ilişkisi kurma işlevsel katkılarına yönelik verilen yanıtlar, çalışmaya katılan katılımcı sayısının yarısını aşarken diğer işlevsel katkıların ise çok az sayıda öğretmen adayı tarafından ifade edildiği saptanmıştır.

Fiilimsilerin İşlevsel Katkılarına Yönelik Anlayışlar

Fiilimsilerin işlevsel katkıları konusunda öğretmen adaylarının anlayışları Şekil 6’da sunulmaktadır:



Şekil 6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Fiilimsilerin İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları

Katılımcıların yanıtlarına göre fiilimsiler; “daha ayrıntılı ve anlamlı anlatımlar gerçekleştirme” ile “daha akıcı ve anlaşılır anlatımlar gerçekleştirme” başlıklarında öğrencilere katkı sağlamaktadır.

6 öğretmen adayı, fiilimsilerle daha ayrıntılı ve anlamlı anlatımlar gerçekleştirilebileceğini yanıtlarında belirtmiştir. Bu işlevsel katkı, K13 kodlu katılımcının ifadelerinde görülmektedir:

K13: “Fiilimsiler isim, sıfat ve zarf gibi görevleri alıp cümleyi zenginleştiren bir konudur. Daha detaylı ve anlamlı hâle getirir. ‘Yürüyen kadının elbisesi ne güzel.’ cümlesinde yürüyen kelimesi durum bildirmektedir.”

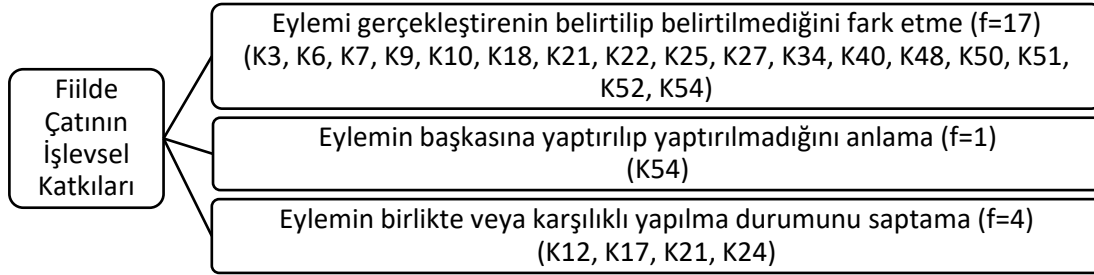
7 öğretmen adayı, fiilimsileri öğrenerek daha akıcı ve anlaşılır anlatımlar gerçekleştirilebileceği konusunda yanıt vermiştir. K10 kodlu katılımcının bu işlevsel katkıya yönelik ifadeleri şu şekildedir:

K10: “Fiilimsiler yoluyla yazılı anlatımda cümlelerinizi daha akıcı ve anlaşılabilir hâle getirebilirsiniz derdim. Örneğin ‘Ahmet yanıma gelecek.’ cümlesini fiilimsili bir hâle büründürürsek ‘Ahmet yanıma gelerek kendi işlerini tamamlayacak.’ gibi bir ifadeyle karşılaşırsınız ve bu ifadeyle bir cümleyi daha akıcı ve noktalama işaretlerini sürekli kullanmaya yer vermeden daha anlaşılır hâle getirebilirsiniz.”

Katılımcılardan 13’ü, fiilimsilerin işlevsel katkılarını belirtirken 41’i ise bu konuda yanıt verememiştir. Fiilimsilerin iki işlevsel katkısına yönelik deneyimlerini paylaşan katılımcıların bu katılardan sadece birine yönelik yanıt verebildiği saptanmıştır. Öğretmen adaylarının diğer dil yapılarına kıyasla en az fiilimsi konusunda deneyimlerini paylaşabildiği görülmüştür. Aynı zamanda fiilimsilerin her bir işlevsel katkısının az sayıda katılımcı tarafından açıklandığı tespit edilmiştir.

Fiilde Çatının İşlevsel Katkılarına Yönelik Anlayışlar

Fiilde çatının işlevsel katkıları konusunda öğretmen adaylarının anlayışları Şekil 7’de sunulmaktadır:



Şekil 7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Fiilde Çatının İşlevsel Katkılarıyla İlgili Anlayışları

Katılımcıların yanıtlarına göre fiilde çatı; “eylemi gerçekleştirenin belirtilip belirtilmediğini fark etme”, “eylemin başkasına yaptırılıp yaptırılmadığını anlama” ve “eylemin birlikte veya karşılıklı yapılma durumunu saptama” başlıklarında öğrencilere katkı sağlamaktadır.

Fiilde çatının işlevsel katkıları arasında eylemi gerçekleştirenin belirtilip belirtilmediğini fark etmenin 17 öğretmen adayı tarafından en sık ifade edilen yanıt olduğu görülmüştür. Yine öğretmen adaylarından 4’ü eylemin birlikte veya karşılıklı yapılma durumunu saptama, 1’i ise eylemin başkasına yaptırılıp yaptırılmadığını anlama konularında fiilde çatının işlevsel katkılarına belirtmiştir. K21 kodlu katılımcı, “eylemi gerçekleştirenin belirtilip belirtilmediğini fark etme” ve “eylemin birlikte veya karşılıklı yapılma durumunu saptama”; K54 kodlu katılımcı ise “eylemi gerçekleştirenin belirtilip belirtilmediğini fark etme” ve “eylemin başkasına yaptırılıp yaptırılmadığını anlama” başlıklarında deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

K21: “Bu konunun isminin çatı olmasının nedeni, bulundurduğu unsurların cümle yapısının temel dayanakları olmasıdır. Öznenin cümlede aktif mi, pasif mi ya da tek başına mı yapmış yoksa hep birlikte mi yapmışlar, bunu anlamamıza katkı sağlar. ‘Ben çok emekler vererek yaptım. (Etken, Öznenin kendisi yapmış.) / Bu heykeller birileri tarafından yapıldı. (Edilgen, Başkaları tarafından yapılmış.)’ İşi kimin nasıl yaptığı çok önemlidir. Cümlelerin sınırını belirler. Bu da çatıyı oluşturuyor.”

K54: “Ben bir fiil kullandım. Ama kullanırken kim yapmış, kim etkilenmiş, işi yapan mı, yaptıran mı, kişinin kendisi mi, neyi, kimi anlatıyor bilmem lazım. Sağlıklı bir iletişim ve doğru anlayabilmem için öyle değil mi? İşte bunun için yine dilimizin zenginliği olan fiilin çatısı konusuna değinmek ve bunu öğrenmek zorundayız.”

Katılımcılardan 20’si, fiilde çatının işlevsel katkılarını ifade ederken 34’ü ise bu konuda yanıt verememiştir. Fiilde çatının üç işlevsel katkısından en fazla ikisine yönelik deneyimlerini paylaşan 2 öğretmen adayına (K21, K54) rastlanmıştır. Diğer katılımcıların ise sadece bir işlevsel katkı hakkında deneyimlerini paylaşabildiği görülmüştür. Ayrıca, fiilde çatının her bir işlevsel katkısına yanıt veren az sayıda öğretmen adayının olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma

Türkçe öğretmeni adaylarının dil yapılarının işlevsel katkılarıyla ilgili yanıtları incelenmiş ve bu yapılaraya yönelik deneyimlerin katılımcılar arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Ses olaylarının işlevsel katkıları konusunda öğretmen adaylarının telaffuz, akıcılık ve yazım ile ilgili yanıtlar verdiği tespit edilmiştir. Efendioğlu ve İşcan (2010), ses olaylarının farkına varılmadığında telaffuzu güçleştirme, akıcılığı etkileme ve yazımda sorunlarla karşılaşılmasına dikkati çekmektedir. Karaca (2021), ses olaylarının dilde en az çaba yasası ilkesini karşımıza çıkardığını belirtmektedir. Öğretmen adaylarının bu dil yapısını, işlevi gereği daha çok konuşma ve yazma becerisiyle ilişkilendirmeye çalıştıkları fark edilmektedir. Aynı zamanda ses olaylarının işlevsel katkılarına yönelik deneyimlerin az sayıda katılımcı tarafından ifade edildiği anlaşılmaktadır.

Yapım eklerinin işlevsel katkıları konusunda öğretmen adaylarının yeni anlamlar için yeni kelimeler türetme, köke ulaşarak anlamı tahmin etme, söz varlığını geliştirme ve kelimenin görevini bağlam içinde değiştirerek kullanma ile ilgili yanıtlar verdiği saptanmıştır. Tyler ve Nagy (1989), İngilizce türetme ekleriyle ilgili bilgilerin bilinen bir kökü tanıma yeteneğini geliştirdiğine yönelik sonuçlara ulaşmıştır. Carlisle (2000) çalışmasında morfolojik analizlerin öğrencilerin kelimelerin anlamını tahmin etmeleri ve okuduklarını anlamalarına yardımcı olduklarını belirlemiştir. Benzer şekilde söz varlığı öğretiminde bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etmede Fincenin morfolojik yapısını kontrol etmenin bağlamdan hareket etmeye kıyasla daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Bertram vd., 2000). Türkçenin morfolojik yapısında ise Aksan (2017, s. 124) “sür-” kökünden süre, sürüm ve süreç gibi kelimelerin oluşturulabilmesine değinirken Onan (2020, s. 251) ise aynı kökten genişleyen yapılarda sözlüğe ihtiyaç duyulmadan ekten köke doğru anlamın tahmin edilebilir bir niteliği olduğunu belirtmiştir. Ancak yeni anlamlar için yeni kelimeler türetmenin sık ifade edilen bir işlevsel katkı olmasına rağmen diğer işlevsel katkılara yönelik çok az sayıda katılımcının deneyimlerini paylaşabildiği görülmüştür.

Morfolojik yapıyı etkileyen çekim eklerinin işlevsel katkıları; durum, zaman, çokluk, sahiplik ve kişi kategorilerini kavrama konusunda çeşitlilik gösterirken aynı zamanda kelimelere gelerek söz dizimi oluşturmaya yönelik katılımcı ifadeleri dikkat çekicidir. Clark (2001, s. 375), Çince gibi çekimsel morfoloji içermeyen analitik diller, İspanyolca gibi geniş çekime dayanıp birden fazla ayrımı bir anda işaretleyen sentetik diller ve Türkçe gibi her biri ayrı bir ayrımı işaretleyen düzenli ve sistematik çekime sahip eklemeli dillerin çekimsel morfolojiye olan bağlılıkları arasındaki farklılıklara değinir. Türkçede yapım morfolojisi, söz varlığı için ne kadar önemliyse çekim morfolojisi de cümle kurabilmek için son derece önemlidir. Çünkü çekim ekleri olmadan kısa cümleler dışında daha uzun ve karmaşık yapılara sahip ifadeleri oluşturmak mümkün değildir. Birçok öğretmen adayı, çekim eklerinin kelimenin anlamını değiştirmeyen ekler olduğu yönünde tanımlamalara yer vermiştir. Yapım eklerinin tanımını doğru ifade edebilen öğretmen adayları, çekim eklerine gelindiğinde yapım eklerinin görevi üzerinden bir tanımlama yapmaya çalışmışlardır. Oysa çekim eklerinin sağladığı kategorilerle birlikte söz dizimini oluşturan ekler olması, maalesef az sayıda öğretmen adayı tarafından işlevsel katkı olarak ifade edilmiştir. Aynı zamanda Türkçede iyelik ekleri sayesinde yeni bir kavramı karşılayan birleşik kelimeler (ör. buzdolabı) oluşturulabileceği yönünde herhangi bir yanıtla rastlanmamıştır.

Zamirlerin işlevsel katkıları, öğretmen adayları tarafından gereksiz tekrarları önleyerek akıcılığı sağlama başlığında daha yaygın bir şekilde ifade edilirken şahsı karşılama, işaret etme ve hitap etme gibi kullanım boyutlarında da yanıtların verildiği tespit edilmiştir. Zamirler, bağdaşıklığı sağlamada birer gönderim unsuru olarak karşımıza çıkar (Halliday ve Hasan, 2013; Halliday ve Matthiessen, 2014). Metinde kişilere veya nesnelere yönelik tekrar eden ifadeler, metnin akıcılığını etkiler. Dolayısıyla zamir kullanımlarının metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklığı sağladığına yönelik bir içerik bilgisinin metin oluşturmada önemli olduğu söylenebilir. Gereksiz tekrarları önleyerek akıcılığı sağlama ile ilgili yanıt verme sıklığı, diğer işlevsel katkılara göre daha fazla olsa da öğretmen adayı sayısına göre yeterli değildir. Oysa metin oluşturma sürecinin vazgeçilmezleri içerisinde yer alan gönderimlerin etkinliklere dönüştürülmesi için bu bilgiye hâkimiyet gerekir. Dikkat çekici olan işlevsel katkılardan birisi ise hitap şekilleriyle ilişkileri yönetmedir. Örneğin İngilizcede hem tekil hem de çoğul anlamı karşılayan “you” zamiri için Türkçede tekil anlamda kullanılan “sen”, çoğul anlamda kullanılan ya da tekil anlamda olup resmiyeti veya saygıyı vurgulamak amacıyla “siz” zamerine başvurulur. Ancak bu işlevsel katkıyla birlikte canlı veya cansız varlıkların yerine geçme ya da bunları işaret ederek ifade etmeyle ilgili deneyimlerin az sayıda katılımcı tarafından dile getirildiği anlaşılmaktadır.

Zamirlerde olduğu gibi bağdaşıklığı sağlamada önemli olan bağlaçlar incelendiğinde kelimeler arasında veya cümleler arasında anlam ilişkisi kurma açısından öğretmen adaylarının bu işlevsel katkılarla ilgili daha sık yanıt verdikleri görülmektedir. Nitekim bağlaçlar, metinde mantıksal-anlamsal ilişkileri işaretlemeye, metnin bütünlüğünü sağlamada ve daha tutarlı anlatımlar gerçekleştirmede önemli bir dilsel öğedir (Halliday ve Hasan, 2013, s. 320; Halliday ve Matthiessen, 2014, s. 609). Metinde anlatılan bir durumu sebep-sonuç, şart, karşılaştırma, zıtlık vb. anlam ilişkisi açısından ifade eden bağlaçlar, anlamın nasıl devam edeceğini önceden kestirebilmede okura ve dinleyiciye avantaj sağlar. Yine bir sözcede ulaştırılmak istenen bilginin dışında kalan ve uzlaşım niteliğe sahip olan ön

varsayım bilgisini (Onan ve Tiryaki, 2012, s. 236; Vardar vd., 2002, s. 155) tespit etmemize yardımcı olur. Ancak anlam açısından cümlelerin gidişatını tahmin etme ve yüzey yapıda açıkça belirtilmeyen bilgiyi fark etme olmak üzere bu işlevsel katkılarla ilgili deneyimlerin çok az sayıda öğretmen adayı tarafından yanıtlandığı görülmektedir.

Diğer dil yapılarıyla karşılaştırıldığında işlevsel katkıları açısından fiilimsiler, öğretmen adaylarının yanıtlamada en zorlandıkları dil yapıları olmuştur. Az sayıda katılımcı, fiilimsilerin ayrıntılı ve anlamlı ya da akıcı ve anlaşılır anlatımlar gerçekleştirmeyi sağladığına yönelik düşüncelerini paylaşmıştır. Türkçede birden fazla yargıyı bağlaçlarla ifade edebildiğimiz gibi aynı zamanda bağlaçlara gerek duymadan fiilimsiler yoluyla da aktarabiliriz. Bu durum Chomsky'nin dönüşümsel dil bilgisi çalışmalarını hatırlatır (bkz. Chomsky, 2002). Türkçede "1. Eren okuldan çıktı ve kütüphaneye gitti." / 2. Eren okuldan çıkıp kütüphaneye gitti." örnekleri incelendiğinde birincisinde Eren'in okuldan çıkması ve kütüphaneye gitmesi şeklinde "ve" bağlacı ile bağlanan iki ayrı cümle için birden fazla derin yapının yine birden fazla yüzey yapıda toplandığı görülür. İkinci örnekte ise "-ıp" zarf-fiil eki ile bağlaca ihtiyaç duyulmadan oluşturulan cümle için birden fazla derin yapının tek yüzey yapıda toplandığı anlaşılır. Bu örnekler aynı anlamı ifade ederken yüzey yapıda farklılaşmaktadır. Bazen cümleler daha karmaşık anlamları içerdiğinde sürekli bağlaç kullanımı, cümlelerin akıcılığını etkileyebilir. Nitekim Gencan (1979, s. 378), fiilimsilerin Türkçede birkaç duygu, düşünceyi ve isteği bir cümle içinde anlatma kolaylığı sağladığını belirtmektedir.

Fiilimsilerden sonra fiilde çatının işlevsel katkılarının yine az sayıda öğretmen adayı tarafından yanıtlandığı görülmüştür. Fiile gelen ekler yoluyla ettirgen ve işteş çatıları anlamaya yönelik işlevsel katkılara kıyasla katılımcılar, etken ve edilgen oluşumlar konusunda deneyimlerini daha fazla ifade etmişlerdir. Ancak fiilimsiler ve fiilde çatı kavramlarının işlevsel katkılarından çok, konu anlatımı ve terminoloji kullanımının yanıtlarda daha baskın bir şekilde yer aldığı görülmektedir. Bu durum, dil yapılarının daha çok kural ve tanım odaklı öğretimden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Çiçek ve Öztürk (2023, s. 252); öğretmenlerin çatı konusunu anlatırken anlamsal ve edimsel boyutlardan çok, biçimsel bir bakış açısıyla konuları öğrettiklerine ve bu durumun olumsuzluklarına değinir. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı ise öğretmenlerden bilgilendirici metinler üzerinden edilgen yapılarla ilgili açıklamalar yapmalarını ve öğrencinin bu konuyla ilgili farkındalıklarını geliştirmelerini ister (MEB, 2024, s. 227). Çünkü edimsel bir bakış açısıyla bakıldığında bu tür yapıların hangi bağlamlarda kullanılabileceğine yoğunlaşılarak işlevsel katkılar hakkında yapılan açıklamaların niteliği artırılabilir.

Tüm bu değerlendirmelerden hareketle dil yapılarının işlevsel katkılarına yönelik öğretmen adaylarının yeterli bir anlayışa sahip olmadıkları görülmektedir. Genellikle bir dil yapısının yaygın ifade edilebilen belirli işlevsel katkılarına yönelik açıklamalar yapıldığı ve birden fazla işlevsel katkıyla ilgili deneyimlerini paylaşacak niteliğe sahip çok az sayıda öğretmen adayının yer aldığı tespit edilmiştir. Bulut (2014, s. 51), öğretmen adaylarının dil bilgisine yönelik aldıkları eğitim ile okullarda yer alan dil bilgisi öğretimi arasındaki kopukluklara dikkati çekerek bunların işlevsellik açısından da farklılıkları ortaya çıkaracağını dile getirmiştir. Dolayısıyla akademik anlamda yer alan dil bilgisi derslerinin sadece teorik bir bakış açısı sunması ve uygulamaya yansıtılamaması temel bir sorundur. Nitekim Özgül ve Göçer (2020, s. 33), Türkçe öğretmeni adaylarının işlevsel bir dil bilgisi öğretimi anlayışına sahip olabilmeleri için lisans eğitimlerinde uygulamaya yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmiştir. Türkel ve Dunder (2020, s. 208) ise öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretiminde kendilerini hazır hissetmediklerine yönelik görüşlerinden hareketle bu alandaki deneyimlerini lisans eğitiminde kazanabileceklerini ifade etmiştir. Bu tartışmalar doğrultusunda dil bilgisi öğretimi açısından öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde araştırmacıların, dil eğitimcilerinin ve müfredat tasarımcılarının lisans eğitimindeki mevcut durumları dikkate almaları önemlidir.

Sonuç

Mevcut çalışmada dil bilgisi öğretimi açısından Türkçe öğretmeni adaylarının dil yapılarına yönelik açıklamalarını işlev odaklı yaklaşıma uygun yanıtlarla çeşitlendiremediği anlaşılmaktadır. Watson (2015, s. 334), çalışmada birçok öğretmenin pedagojik zorluklarla mücadele ettiğini belirtir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının lisans eğitiminde dil bilgisi öğretimine yönelik aldıkları derslerin kuramdan uygulamaya geçebilmesi için kullanım boyutuna ağırlık verilmesi önemlidir. Burada kullanım

ifadesi sadece anlatma becerileri bağlamında değil, aynı zamanda anlama becerilerini de kapsayıcı bir özelliğe sahiptir. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil yapılarının işlenen metinle olan ilişkisine odaklanırken aynı zamanda öğrencilerin doğru, güzel ve etkili cümleler kurmalarına ya da mevcut cümleleri kendi ifadeleriyle yeniden kurmalarına dikkati çeker (MEB, 2024, s. 227). Dil bilgisi öğretiminde örtük bilgileri açık bilgilere dönüştürürken sadece terminoloji ve kuralları öğrenmenin yeterli olmayacağı göz önüne alındığında bu çalışma, öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretimiyle ilgili aldıkları derslerde dil yapılarının işlevsel katkılarını anlamalarını ve bir sonraki adımda bu işlevsel katkılar üzerinden etkinlik tasarlama sürecine geçmelerini savunmaktadır. Lisans eğitiminin dil bilgisi öğretimine yönelik tutum ve inançları olumlu veya olumsuz anlamda etkileyebileceği ve bunun da sahadaki uygulamalara yansıyabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla işlevsel dil bilgisi öğretiminin öğretmen eğitimi programlarına dâhil edilerek dil bilimsel ve pedagojik bakış açılarını geliştiren dil eğitimcilerinin yetiştirilmesi hedeflenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 08.10.2024

Belge sayı numarası= E-21817443-050.99-430564

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Aguirre-Muñoz, Z., Chang, R. and Sanders, J. (2015). Functional grammar instruction impact on writing quality. *Educational Policies and Current Practices*, 1(2), 71-85. <https://doi.org/10.15340/2147350112847>
- Aksan, D. (2017). *Anlambilim: Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Albayrak, F. (2022). Türkçe dil bilgisi öğretimine bütüncül bir yaklaşım: Dil bilgisiyle ilgili kazanımların program ve ders kitaplarındaki görünüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 829-857. <https://doi.org/10.16916/aded.1161499>
- Arslan, S. ve Göçer, A. (2024). Türkçe eğitiminde metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik bir eylem araştırması. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 25-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adea/issue/89603/1496427>
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2020). Ortaokul öğrencilerinin “dil bilgisi”ne ilişkin algılarının söze ve çizime yansımaları. *Karadeniz Araştırmaları*, 17(67), 813-834. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/karadearas/issue/68577/1075117>
- Bertram, R., Laine, M. and Virkkala, M. M. (2000). The role of derivational morphology in vocabulary acquisition: Get by with a little help from my morpheme friends. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41(4), 287-296. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00201>
- Bulut, M. (2014). Dil bilgisi öğretiminde yaşanan kavram kargaşasının Türkçe öğretimine etkisi. *Turkish Studies*, 9(12), 43-55. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7339>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Can, R. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin bağdaşıklık araçlarını işlevlerine göre yazılı anlatımlarında kullanma becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 204-228. <https://doi.org/10.17556/jef.59236>
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing*, 12, 169-190. <https://doi.org/10.1023/A:1008131926604>
- Chatterjee, A. and Halder, S. (2022). Teaching grammar in the context of writing: A critical review. *Journal of Education*, 203(4), 971-983. <https://doi.org/10.1177/00220574221074308>
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic Structures*. (2nd ed.). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Clark, E. V. (2001). Morphology in language acquisition. In A. Spencer & A. M. Zwicky (Eds.), *The handbook of morphology*. (pp. 374-389). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Çiçek, S. (2024). Türkçe dersi öğretim programları ile Türkçe ders kitaplarında ses olayları konusunun öğretimi ve işlevsel dilbilgisine göre etkinlik önerileri. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 200-222. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.1582449>
- Çiçek, S. ve Öztürk, B. (2023). Türkçe öğretmenlerinin eylemde çatı konusunu ele alışları üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 244-256. <https://doi.org/10.16916/aded.1212992>
- Derewianka, B. and Jones, P. (2010). From traditional to grammar to functional grammar: Bridging the divide. *NALDIC Quarterly*, Reading 6-15. <https://www.naldic.org.uk/eal-publications-resources/naldic-quarterly/>
- Dik, S. C. (1978). *Functional grammar*. (1st ed.). Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- Efendioğlu, S. ve İşcan, A. (2010). Türkçe ses bilgisi öğretiminde ses olaylarının sınıflandırılması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 17(43), 121-143. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunited/issue/2882/39772>
- Epçaçan, C. (2013). Functional grammar in the context of linguistic applications in Turkish language teaching. *Educational Research and Reviews*, 8(12), 806-814. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1145>
- Fontich, X. (2019). Should we teach first language grammar in compulsory schooling at all? Some reflections from the Spanish perspective. *Crossroads-A Journal of English Studies*, 24(1), 26-44. <https://doi.org/10.15290/cr.2019.24.1.03>
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. (4. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güven, A. Z. ve Sert, Ş. (2024). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının işlevsel dil bilgisi kuramı bakımından incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(3), 54-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/87434/1526041>
- Halliday, M. A. K. (1961). Categories of the theory of grammar. *Word*, 17(2), 241-292. <https://doi.org/10.1080/00437956.1961.11659756>
- Halliday, M. A. K. and Hasan, R. (2013). *Cohesion in English*. England: Routledge.
- Halliday, M. A. K. and Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. (4th ed.). England: Routledge.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 253-258. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/32044>
- Jones, S., Myhill, D. and Bailey, T. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing*, 26, 1241-1263. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9416-1>
- Karaca, H. (2021). En az çaba yasasının dil alanlarında işleyişi. *Turkish Studies - Language*, 16(1), 359-370. <https://dx.doi.org/10.47845/TurkishStudies.49272>
- Karatay, H. ve Çiçek, S. (2022). Mi'nin işlevleri ve yazımının öğretimi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(4), 1563-1581. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.22.74506-1104035>
- Klingelhofer, R. R. and Schleppegrell, M. (2016). Functional grammar analysis in support of dialogic instruction with text: Scaffolding purposeful, cumulative dialogue with English learners. *Research Papers in Education*, 31(1), 70-88. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2016.1106701>

- Macken-Horarik, M., Sandiford, C., Love, K. and Unsworth, L. (2015). New ways of working 'with grammar in mind'in School English: Insights from systemic functional grammatics. *Linguistics and Education*, 31, 145-158. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.07.004>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mete, G. (2017). Ortaokul Türkçe dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 306-328. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3604>
- Musaoğlu, M. (2003). Türkçe'nin işlevsel dilbilgisi ve metin kompozisyonu. *Dil Dergisi*, 120, 22-40.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. and Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Onan, B. (2020). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. (3. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Onan, B. ve Tiryaki, E. (2012). Türkçede örtülü anlam oluşturan unsurlar ve ana dili öğretimindeki işlevleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 223-240.
- Özgül, E. ve Göçer, A. (2020). Dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevi: Bir durum belirleme çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(3), 24-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/82550/1428907>
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description?. *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G)
- Schleppegrell, M. J. (2010). Supporting a 'Reading to write' pedagogy with functional grammar. *NALDIC Quarterly, Reading*, 26-31. <https://www.naldic.org.uk/eal-publications-resources/naldic-quarterly/>
- Schwarz, V. S. and Hamman-Ortiz, L. (2020). Systemic functional linguistics, teacher education, and writing outcomes for US elementary English learners: A review of the literature. *Journal of Second Language Writing*, 49, 100727. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100727>
- Swierzbins, B. and Reimer, J. (2019). The effects of a functional linguistics-based course on teachers' beliefs about grammar. *Language Awareness*, 28(1), 31-48. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1598423>
- Türkel, A. ve Dundar, E. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının sezgisel yolla dil bilgisi öğretimine yönelik hazır bulunuşlukları. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 200-211. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342172>
- Tyler, A. and Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28(6), 649-667. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90002-8](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90002-8)
- Vardar, B., Güz, N., Huber, E., Senemoğlu, O. ve Öztokat, E. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Watson, A. (2015). The problem of grammar teaching: A case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice. *Language and Education*, 29(4), 332-346, <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2015.1016955>
- Xu, T. and Zhang, B. (2015). Functional grammar and teaching of reading-A pedagogy based on graded teaching of college English in China. *English Language Teaching*, 8(7), 200-205. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n7p200>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Functional grammar examines the functions of structural language units, texts, sentences, sentence combinations, and syntactic constructions, along with their rules of use (Musaoğlu, 2003, p. 22). This type of grammar considers the reasons behind the selection of language structures in the text production process (İşcan, 2007, p. 253) and facilitates a more pragmatic perspective in grammar

instruction. Indeed, it frequently provides answers to common questions posed by students, such as “*Why am I learning grammar?*” or by teachers, such as “*Why am I teaching grammar?*”. Functional grammar instruction can be regarded as a key approach for exploring the roles of language structures in the communication process (Arslan and Göçer, 2024, p. 28; Epçaçan, 2013, p. 811). The functional roles of language structures can be internalized through sentence and text level analyses. In other words, the functional approach aims to equip students with the ability to recognize and apply grammatical structures (Xu & Zhang, 2015). Myhill et al. (2012, p. 161) argue that failing to incorporate functional explanations in grammar instruction often leads to confusion and conceptual difficulties among students, making it harder for instructors to support them effectively. Therefore, to successfully implement this functional approach, it is essential to acknowledge the critical role of grammar-related courses in teacher education programs.

The present study examines the pre-service Turkish language teachers’ insights into the functional contributions of language structures in L1 instruction. The study employs the following question format to investigate language structures: “*If students in a Turkish language class were to ask you, ‘Teacher! What are the benefits of learning (language structures) for us?’ how would you respond? Please explain your answers by providing examples for the students.*”

Method

In this study, a descriptive qualitative research design was employed to elucidate the findings. Based on naturalistic inquiry, descriptive qualitative research relies on the description of the data by adhering more closely to the statements obtained from the participants (Sandelowski, 2000, pp. 336-337).

This study was conducted during the first semester of the 2024–2025 academic year at a public university in the Mediterranean region. Ethical approval for the study was obtained from the university’s ethics committee. The participants were selected from third- and fourth-year students enrolled in the Turkish Language Teaching Department at the Faculty of Education. The sample comprised 54 pre-service teachers, including 36 female and 18 male participants. An informed voluntary participation form was provided to the participants, outlining the purpose and scope of the study. It was explicitly stated that participation was entirely voluntary.

Two data collection procedures were employed in the study. First, the researcher designed seven open-ended questions to uncover participants’ insights into the functional contributions of language structures. The study aimed to reveal pre-service teachers’ theoretical and practical knowledge by examining their insights into the functional contributions of various language structures, including phonological processes, derivational morphemes, inflectional morphemes, pronouns, conjunctions, gerunds, and the voice of verbs.

Secondly, after analysing pre-service teachers’ responses to open-ended questions regarding the functional contributions of language structures, interviews were conducted with them to enable a more objective coding of the responses. However, the interview process was limited to questions among the seven that specifically addressed the functional contributions of language structures, and no interventions were made for questions that could not be answered.

In preservice teachers’ explanations regarding the functional contributions of language structures, responses were categorized under either single or multiple codes. To protect participants’ confidentiality, they were assigned numbers in the K(Number) format, based on the initial letter of the term “katılımcı (participant)”. The corresponding concept codes, participant information, and code frequencies were also identified. An inductive approach was employed to analyze and interpret the research data. This method aims to identify concepts and relationships that can explain the collected data (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 242). To ensure the criterion of credibility, responses coded by the researcher were re-examined in an online meeting with another field expert, leading to the conclusions. To meet the criterion of transferability, direct quotations from participants’ perspectives were incorporated into the results section. Lastly, to ensure confirmability, participants’ statements were digitally recorded.

Findings and Discussion

The analysis of data collected from pre-service teachers has revealed significant insights, including phonological processes, derivational morphemes, inflectional morphemes, pronouns, conjunctions, gerunds, and the voice of verbs. The participants indicate the functional contributions of the seven language structures as follows:

1. Phonological processes help students in four main contributions: pronouncing words correctly, articulating words with less effort, achieving fluency in speech, and applying orthographic rules related to sound changes.

2. Derivational morphemes benefit students in four key contributions: expanding vocabulary, modifying word categories, generating new words with new meanings, and inferring meaning by identifying word roots.

3. Inflectional morphemes assist students in six main contributions: forming syntax by linking words, understanding the timing of an event, comprehending the state or condition related to an event, identifying ownership or possession, recognizing plurality, and determining the agent(s) performing an action.

4. Pronouns assist students in five main contributions: preventing unnecessary repetition to enhance fluency, referring to unknown or unremembered entities, managing relationships through forms of address, indicating entities through demonstratives, and substituting for personal names.

5. Conjunctions assist students in four key contributions: establishing semantic relationships between sentences, predicting the course of meaning within a sentence, identifying implicit information, and creating semantic connections between words.

6. Gerunds provide students with two main contributions: enabling more detailed and meaningful expressions and facilitating more fluent and comprehensible narration.

7. The voice of verbs provides students with three key contributions: recognizing whether the performer of an action is explicitly stated, understanding whether an action is performed by someone else, and identifying whether an action is carried out together or reciprocally.

The pre-service teachers' explanations focus on a given language structure' commonly expressed functional contributions. At the same time, only a minimal number of participants demonstrated the ability to articulate multiple functional contributions based on their experiences. Bulut (2014, p. 51) highlights the disconnect between grammar education in teacher training programs and the grammar instruction provided in schools, emphasizing that these discrepancies also lead to differences in functional applications. Therefore, a significant issue is that academic grammar courses primarily offer a theoretical perspective without sufficient practical application. Similarly, Özgül and Göçer (2020, p. 33) argue that in order for pre-service Turkish language teachers to develop an understanding of functional grammar instruction, their undergraduate education should include more practice-oriented activities. Likewise, Türkel and Dundar (2020, p. 208) state that pre-service teachers do not feel adequately prepared to teach grammar and suggest that they should gain the necessary experience during their undergraduate studies. In light of these discussions, researchers, language educators, and curriculum designers must consider the current state of grammar instruction in teacher training programs. Addressing these gaps will be key in preparing pre-service teachers to approach grammar instruction from a more functional and applied perspective.



Türkçe Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretimine Yönelik Mesleki Bilgi ve Uygulamaları

*Pınar KANIK UYSAL**

Öz

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisi öğretimine yönelik mesleki bilgi ve sınıf içi uygulamalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Temel nitel araştırma deseniyle yürütülen araştırmada amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 25 Türkçe öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin okuma öğretimi süreçlerinde sınırlı strateji bilgisine sahip olduklarını ve bu stratejileri sınıf içi uygulamalarında derinleştiremediklerini ortaya koymaktadır. Okuduğunu anlama öğretiminde geleneksel stratejilere ağırlık veren öğretmenler, bireysel farklılıklara uygun bir öğretim sunmada yetersiz kalmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin büyük çoğunluğu okuma başarısını bilişsel faktörlerle ilişkilendirmekte ve okuduğunu anlama becerisini öğretim yoluyla geliştirilebilecek bir yetkinlikten ziyade, öğrencilerin doğuştan gelen bilişsel kapasitelerine bağlı bir beceri olarak değerlendirmektedir. Bu algı, öğretmenlerin öğrencilerine sistematik ve bilinçli okuma stratejileri kazandırmada zorlandıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra, okuma becerisi öğretiminde üst düzey düşünmeyi destekleyen yöntemlere yeterince yer verilmediği ve değerlendirme süreçlerinin büyük ölçüde metin temelli sorulara dayanan rutin uygulamalarla yürütüldüğü belirlenmiştir. Öğretmenlerin, iyi bir okuyucuda bulunması gerektiğini düşündükleri özelliklerin, öğretim ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını doğrudan şekillendirdiği, dolayısıyla bu ölçütlere uymayan herhangi bir beceriye ders süreçlerinde de yer verilmediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, öğretimi farklılaştırma, değerlendirme süreçleri, Türkçe öğretimi

Turkish Language Teachers' Professional Knowledge and Practices Regarding Comprehension Instruction

Abstract

This study investigated the professional knowledge and classroom practices of Turkish language teachers in teaching reading comprehension skills. Adopting a basic qualitative research design, the study collected data through interviews with 25 Turkish language teachers selected via purposive sampling. The data were analyzed using content analysis. The findings revealed that teachers possessed limited knowledge of instructional strategies for reading and struggled to implement these strategies effectively in their classrooms. Teachers who predominantly employed routine or traditional methods in reading comprehension instruction exhibited shortcomings in differentiating instruction based on individual student differences. Moreover, most teachers attributed reading achievement primarily to cognitive factors, perceiving reading comprehension as a skill reliant on students' innate cognitive abilities rather than a competence that could be systematically developed through instructional practices. This perspective suggested that teachers encounter difficulties in equipping students with systematic and conscious reading strategies. Additionally, the study highlighted the insufficient integration of instructional methods that fostered higher-order thinking in reading instruction, with assessment practices largely dependent

* Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ordu, pinarkanikuysal@odu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-1208-9535

on traditional text-based questioning techniques. Furthermore, teachers' beliefs about the characteristics of proficient readers strongly influenced their instructional and assessment approaches, often resulting in the exclusion of skills failing to conform to these perceived standards from their teaching practices.

Keywords: Reading comprehension, reading comprehension strategies, differentiated instruction, assessment processes, Turkish language teaching

Giriş

Okuduğunu anlama, kişilerin; bireysel, akademik ve sosyal gelişimlerinin temelini oluşturan, bilgiyi analiz etme ve sentezleme yoluyla yaşam boyu öğrenme süreçlerini besleyen, aynı zamanda kültürel okuryazarlık ile sosyal etkileşim becerilerini derinleştiren çok boyutlu bir beceridir. Bir dizi bilişsel, dilbilimsel ve üstbilişsel beceri gerektiren okuduğunu anlama, yalnızca kelime tanıma ile sınırlı olmayıp bilgiyi işleme, yorumlama, öğrenme sürecine aktif olarak katılma, eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık gibi birçok beceriyi içeren karmaşık bir süreçtir (Perfetti, Landi ve Oakhill, 2005; Snow, 2002). Bu beceri, okuyucunun metnin yüzeyindeki ve derinliğindeki anlamı çözümlemesini, metinle ilgili ön bilgilerini ve deneyimlerini aktif olarak kullanmasını, metnin amacını, yapısını ve özelliklerini fark etmesini, metinle ilgili sorular sorarak cevaplamasını, çıkarımlar yapmasını ve metni başka metinlerle karşılaştırmasını gerektirir (Akyol, 2005; Baştuğ ve Keskin, 2011; İlter, 2018; Güneş, 2007; Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2017).

Okuduğunu anlama becerisinin gelişimi, öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırmanın yanı sıra matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi farklı disiplinlerde akademik başarının temel unsurlarından biri olarak disiplinler arası bağlantılar kurmalarını ve yaşam boyu öğrenme süreçlerine aktif katılım sağlamalarını desteklemektedir (Oakhill, Cain ve Elbro, 2015; Pressley, 2002; Pearson, Palincsar, Biancarosa ve Berman 2020; Snow, 2002; Yıldız vd., 2019). Ancak, alanyazında yapılan çalışmalar birçok öğrencinin okuduğunu anlama konusunda başarısızlıklar yaşadığını ortaya koymakta, özellikle karmaşık ve zor metinleri anlamlandırma, ana fikri belirleme, çıkarım yapma ve üstbilişsel farkındalık geliştirme gibi okuma becerilerinde (Algül ve Bozkurt, 2021; Bayat ve Çetinkaya, 2020; Oakhill, Cain ve Elbro, 2015) zorlandığını göstermektedir. Bu bağlamda karmaşık ve zor metin, okuyucunun okuma stratejilerini etkin biçimde kullanmasını, üst düzey bilişsel süreçleri harekete geçirmesini ve anlam oluşturmak için daha fazla çaba harcamasını gerektiren metinler olarak tanımlanabilir. Nitekim Demirel ve Yağmur (2017) ile Yıldız, Divrik, Özçelik ve Aktaş (2022) tarafından yürütülen araştırmalarda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçen okuduğunu anlama sorularında yetersiz kaldığı, özellikle çıkarım yapma ve ana fikir belirleme konusunda zorlandıkları (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013; Kudret ve Baydık, 2016) sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma sürecinde karşılaştıkları bu güçlüklerin çok yönlü sebepleri bulunmakla birlikte öğretmenlerin bu süreçte rehberlik edememesi ve öğrencilere okuma stratejilerinin etkili biçimde öğretilmemesi, söz konusu yetersizliklerin başlıca nedenleri arasında gösterilmektedir (Dixon ve Oakhill, 2024; Jakobson, Soodla ve Aro, 2022). Çünkü okuduğunu anlama, özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyinde, büyük ölçüde öğretmenlerin uygulamalarına ve benimsedikleri öğretim stratejilerine bağlı olarak gelişmektedir. Bu doğrultuda, okuduğunu anlama konusunda öğretmenlerin sistematik rehberlik sağlaması, pedagojik yönlendirmelerde bulunması ve öğretim sürecini amaçlı bir şekilde yapılandırması, öğrencilerin bu beceriyi kazanmasında belirleyici bir rol üstlenmektedir (Duke ve Pearson, 2002; Moats, 2009; Pardo, 2004).

Öğretmenlerin okuma öğretimindeki rolünün özellikle 1990 sonrası dönemde, daha fazla öne çıkmasıyla birlikte strateji öğretimi, pedagojinin temel bir bileşeni olarak kabul görmüş ve araştırmalar, öğretmenlerin kademeli sorumluluk devri modeli bağlamında öğrencilere bu stratejileri kazandırmak üzere rehberlik etmesi gerektiğini ortaya koymuştur (Çoban-Sural ve Aksoy, 2023; Uyar, 2015). Okuma sürecinde öğrencilerin pasif alıcı konumundan çıkarılarak anlam oluşturma süreçlerine aktif katılımlarının sağlanması, okuma yeterliliklerinin gelişiminde belirleyici bir unsur olarak ön plana çıkarılmıştır (Pardo, 2004; Pearson vd., 2020). Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında öğrencileri yalnızca metni okumaya ve metin altı etkinlikleri yapmaya yönlendirmekle kalmayıp, anlama süreçlerini yönetmelerini sağlayacak bilinçli ve yapılandırılmış öğretim uygulamalarını hayata

geçirmeleri gerekmektedir. Ancak, birçok öğretmen okuma öğretimini yalnızca temel okuma becerilerinin öğretimiyle sınırlı görmekte, okuduğunu anlama süreçlerine yönelik öğretim uygulamalarını yeterince içselleştirmemektedir (Pardo, 2004). Bu durum, öğretmenlerin öğrencileri için rol model olmalarını ve onlara doğru rehberlik yaparak etkili öğretmen olmalarını engellemektedir. Hâlbuki etkili öğretmenler, eğitim psikolojisi ilkelerine hâkim, öğrenme süreçlerine rehberlik eden uzmanlardır (Slavin, 2013) ve araştırmalar, etkili öğretmenlerin öğrencilerine aktif okuma stratejileri kazandırarak okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede hayati bir rol üstlendiğini (Pressley, 2002) göstermektedir.

Dixon ve Oakhill (2024) ve Jakobson vd. (2022) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmenlerin temel okuma becerileri konusunda daha donanımlı olduklarını ancak okuduğunu anlama öğretiminde sistematik stratejiler kullanmada yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Oysa okuduğunu anlama becerisinin gelişimi, öğretmenlerin öğrencilerine yalnızca metin okutmakla kalmayıp, aynı zamanda okuma sürecine aktif rehberlik etmeleri, anlam oluşturma stratejilerini bilinçli bir şekilde kullanmalarını desteklemeleri ve bu süreci doğrudan modelleyerek bilişsel yönlendirme sağlamalarıyla mümkün olmaktadır (Duke ve Pearson, 2002; Pressley, 2002; Moats, 2009; Pearson vd., 2020). Nitekim araştırmalar, strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu vurgulayarak (Benzer ve Bozkurt, 2021; Doğan, 2002; Duman ve Arsal, 2015) öğretmen rehberliğinin önemine dikkat çekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi konusunda öğrencilerine rol model olması ve rehberlik edebilmesi büyük önem arz etmektedir.

Bu rehberlik süreci stratejik okuma öğretimini başka bir deyişle öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin sistematik ve bilinçli bir şekilde etkili okuma stratejilerini öğretmelerini içermektedir (Moats, 2009). Öğretmenlerin rehberliğinde yürütülen bu süreç, öğrencilerin bilişsel yüklerini yönetmelerine yardımcı olurken metni daha derinlemesine anlamalarını da sağlamaktadır (Dixon ve Oakhill, 2024). Ancak araştırmalar (Cunningham, Zibulsky, Stanovich ve Stanovich, 2009; Jakobson et al., 2022) öğretmenlerin genellikle okuma stratejilerini doğrudan öğretmek yerine, öğrencilere yalnızca daha fazla okuma pratiği yapmalarını tavsiye ettiklerini ve derslerinde edebiyat ağırlıklı yöntemleri tercih ettiklerini göstermektedir. Ayrıca müfredat baskısı nedeniyle öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretimine yeterince odaklanamadıkları belirtilmektedir (Tortorelli, Lupo ve Wheatley, 2021). Bu durum, öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisine yönelik bilgi ve sınıf içi uygulamalarının daha derinlemesine incelenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisine yönelik mesleki bilgi ve uygulamalarını ele alan çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sınırlılık konuyla ilgili daha kapsamlı araştırmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisi öğretimine yönelik bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamalarına dair araştırmalarda (Erdağı Toksun ve Toprak, 2019; Vergili ve Arıcı, 2024; Yiğit ve Elkatmış, 2021) öğretmenlerin okuma stratejilerine yönelik bilişsel farkındalık düzeyleri ve kullandıkları yöntemler incelenmiş, ancak bu bilgileri ve yöntemleri öğretim süreçlerine nasıl yansıttıkları, öğrencilerin iyi ve zayıf okuyucu olarak tanımlanmasında hangi ölçütleri benimsedikleri ve öğretimi nasıl farklılaştırdıkları ele alınmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama eğitimi konusundaki bilgi ve uygulamalarını çok boyutlu bir şekilde incelemek amaçlanarak öğretmenlerin zor metinlerle başa çıkmada ve sınıf içi öğretim uygulamalarında kullandıkları stratejiler, iyi ve zayıf okuyuculara yönelik algıları, bu öğrencilere uyguladıkları farklılaştırılmış öğretim stratejileri ve okuduğunu anlama becerisini değerlendirme yöntemleri araştırılmıştır. Elde edilen bulguların okuma eğitimi alanında öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunması ve hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim programlarının iyileştirilmesine yönelik veriler sağlaması beklenmektedir. Bu amaçla oluşturulan alt problemler aşağıda verilmiştir:

- Türkçe öğretmenlerinin zor metinlerle başa çıkmak için kendilerinin kullandığı ve öğrencilerine öğrettikleri okuduğunu anlama stratejileri nelerdir?
- Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğretim uygulamalarında kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri nelerdir?
- Türkçe öğretmenleri, zayıf ve iyi okuyucuları nasıl tanımlamakta ve bu öğrencilere yönelik öğretim süreçlerini nasıl farklılaştırmaktadır?

- Türkçe öğretmenleri, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisine yönelik mesleki bilgi ve sınıf içi uygulamalarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Temel nitel araştırma, sosyal olguları bağlı oldukları sosyal çevre içerisinde araştırmayı planlayan, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve düşüncelerini anlamaya odaklanan bir yöntemdir (Merriam, 2009). Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim süreçlerine yönelik mesleki bilgi ve sınıf içi uygulamalarını onların görüş ve deneyimlerine dayalı olarak detaylı bir şekilde ortaya koymak hedeflendiği için bu yöntem tercih edilmiştir.

Araştırma Grubu

Temel nitel araştırmalarda katılımcı seçimi genellikle amaçlı ve sınırlıdır; bu araştırmalar, araştırma konusu hakkında derinlemesine ve ilgili bilgiler sunabilecek bireylere odaklanır (Merriam, 2009). Bu araştırmanın katılımcı grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenen 25 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme yoluyla seçilen kişilerin deneyimleri esas alındığı için çok fazla kişiyle görüşmeye değil; olguyla ilgili deneyimleri olan kişilerle görüşülmesi gerekir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Bu nedenle katılımcı gruba dâhil edilen öğretmenlerin farklı yıllarda mesleki tecrübeye sahip olmalarına, farklı okullarda görev yapmalarına ve Eğitim Fakültesi mezunu olmalarına dikkat edilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırma Grubu

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Mezuniyet Derecesi	Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Mezuniyet Derecesi
KT1	Erkek	40	17 yıl	Lisans	KT14	Kadın	50	28 yıl	Lisans
KT2	Kadın	35	12 yıl	Yüksek Lisans	KT15	Kadın	39	16 yıl	Lisans
KT3	Kadın	28	4 yıl	Lisans	KT16	Erkek	45	20 yıl	Lisans
KT4	Kadın	34	10 yıl	Lisans	KT17	Erkek	33	5 yıl	Lisans
KT5	Kadın	34	9 yıl	Lisans	KT18	Erkek	38	16 yıl	Lisans
KT6	Kadın	28	3 yıl	Yüksek Lisans	KT19	Kadın	38	15 yıl	Lisans
KT7	Kadın	39	17 yıl	Lisans	KT20	Erkek	25	2 yıl	Lisans
KT8	Erkek	32	7 yıl	Lisans	KT21	Erkek	29	5 yıl	Lisans
KT9	Erkek	31	10 yıl	Lisans	KT22	Erkek	25	2 yıl	Lisans
KT10	Erkek	26	3 yıl	Lisans	KT23	Kadın	33	6 yıl	Lisans
KT11	Kadın	40	16 yıl	Lisans	KT24	Kadın	34	11 yıl	Lisans
KT12	Kadın	37	16 yıl	Lisans	KT25	Kadın	29	5 yıl	Lisans
KT13	Kadın	25	2 yıl	Lisans					

Tablo 1’de araştırmaya katılan 25 Türkçe öğretmenin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve mezuniyet derecelerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Katılımcıların yaşları 25 ile 50 arasında değişirken, mesleki kıdemleri 2 yıldan 28 yıla kadar uzanmaktadır. Büyük bir kısmı lisans mezunu olup, bazı öğretmenler yüksek lisans derecesine sahiptir. Farklı yaş ve deneyim düzeylerindeki öğretmenlerden elde edilen veriler, çalışmanın kapsamlı bir bakış açısı sunmasına katkıda bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilme sürecinde, öncelikle araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda alanyazın incelenmiş (Cunningham vd., 2009; Dixon ve Oakhill, 2024; Jakobson vd., 2022; Kanmaz, 2022; Pardo, 2011), benzer çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları gözden geçirilmiş ve bu doğrultuda bir soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından görüşme soruları, araştırmanın alt problemleri ile uyumu, anlaşılabilirliği ve beklenen bilgiye ulaşma yeterliliği açısından değerlendirilerek taslak form oluşturulmuştur. Bu form uzman görüşüne (eğitimde program geliştirme ve sınıf eğitimi) sunulmuş ve uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda düzenlenmiştir. Düzenlenen taslak formun uygulanabilirliğini test etmek amacıyla bir öğretmenle pilot görüşme yapılmış, elde edilen bilgiler doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Anlam derinliğini artırmak için bazı sorulara alternatif ifadeler ve sonda soruları eklenmiş, ardından veri toplama aracı son hâli verilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmenlerin; okuma deneyimleri, zor metinlerle başa çıkma stratejileri, öğretim süreçlerindeki rutin sınıf uygulamaları, öğretimi farklılaştırma etkinlikleri ve öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin değerlendirmelerini kapsamaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde, katılımcılarla görüşme tarihleri önceden belirlenerek onlar için uygun olan zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Her öğretmen, görüşme için kendine uygun tarih ve saati seçmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin kendi istekleri ve uygun olma durumlarına bağlı olarak yüz yüze ya da çevrimiçi platformlar (Google Meet) üzerinden yapılmış ve her bir görüşme süresi 20 ila 40 dakika arasında değişmiştir. Katılımcıların onayı alınarak görüşmeler kayıt altına alınmış ve elde edilen kayıtlar, araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Görüşmelerde, öğretmenlerden kendi okuma deneyimlerini ve derslerinde yürüttükleri tipik bir okuma dersini anlatmaları istenmiştir. Bu süreç, onların sınıf bağlamındaki davranışlarını ve okuduğunu anlamayı öğretme veya geliştirme fırsatlarını nasıl değerlendirdiklerini görmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, veri analiz yöntemi olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, veriyi sistematik bir şekilde kodlama, kategorize etme ve belirli temalar veya kalıplar çerçevesinde anlamlandırma sürecidir (Elo ve Kyngäs, 2008). Ayrıca hem nitel hem de nicel analiz unsurlarını içeren bir yaklaşım sunarak kodların sayısal olarak temsil edilmesine olanak tanır (Özden, 2024). Bu doğrultuda veriler; açık kodlama, kategorileştirme ve tema oluşturma şeklinde üç aşamada kodlanarak analiz edilmiştir. Birinci aşamada, veriler araştırmacı ve bir uzman (eğitimde program geliştirme) tarafından açık kodlamaya tabi tutulmuştur. Bu süreçte, öğretmenlerin deneyim temelli açıklamalarını ve uygulamalarını yansıtan kelime grupları, cümleler ve paragraflar belirlenmiş, veri setinde öne çıkan anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Daha sonra araştırmacı ve uzman bir araya gelerek kodlama sürecini tartışmış ve olası kategoriler üzerine görüş alışverişinde bulunmuştur. İkinci aşamada, araştırmacı tarafından açık kodlama sürecinde elde edilen veriler kategoriler temelinde sınıflandırılarak eksensel kodlama gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, açık kodlamada ayrıştırılan ve kodlanan veriler belirli kategoriler etrafında gruplandırılmış, böylece sistematik bir kodlama çerçevesi oluşturulmuştur. Kodlama süreci, MaxQDA nitel veri analiz programı kullanılarak yürütülmüş ve kodlama sekmeleri ilk aşamada kodlama yapan uzmana sunulurken uzman görüşü doğrultusunda yenilenmiştir. Bu süreç sonunda, araştırmanın alt problemleri ile uyumlu ana temalara ulaşılmıştır. Üçüncü aşamada, araştırmacı tarafından oluşturulan temalar doğrultusunda bulguların taslağı hazırlanmış ve tekrar

uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmandan gelen geri bildirimler doğrultusunda, üçüncü ve dördüncü alt problemlere ilişkin bulgular birleştirilerek “Türkçe öğretmenlerinin iyi ve zayıf okuyuculara yönelik algıları ve öğretimi farklılaştırma uygulamaları” başlığı altında birlikte verilmiştir.

Veri analiz sürecinde öğretmenlerin okuma sürecine ilişkin değerlendirmeleri doğrultusunda sıklıkla kullanılan “iyi okuyucu” ve “zayıf okuyucu” kavramları, çalışmanın görüşme formunda yer alan ilgili sorular üzerinden türetilmiştir. Katılımcılara, “Okuduğunu iyi anlayan öğrencilerinizin özelliklerini ve onu diğerlerinden ayıran özellikleri sayabilir misiniz?” ve “Okuduğunu anlama noktasında başarısız olan öğrencilerinizin özelliklerini anlatabilir misiniz?” soruları yöneltilmiş ve elde edilen yanıtlar, içerik analizi doğrultusunda temalar hâlinde sınıflandırılmıştır. Bu süreçte, öğretmenlerin öğrencileri sınıflandırma biçimlerinin alanyazında sıkça kullanılan “iyi” ve “zayıf” okuyucu kavramlarıyla örtüştüğü görülmüş; bu nedenle bulgular ilgili alanyazınla tutarlılık gösterecek şekilde bu kavramlarla sunulmuştur (örneğin bkz. Kocaarslan, 2019; Kuruyer ve Özsoy, 2016; Üşümez, Kargın ve Güldenoğlu, 2024). Ancak çalışmada yer verilen tanımlar, tamamen öğretmen görüşlerine ve algılarına dayalıdır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırma yürütülürken nitel araştırmalar için önerilen birtakım geçerlik ve güvenirlilik gereklilikleri yerine getirilmiştir. Nitel araştırmalarda güvenilirliğin sağlanması için veri toplama sürecinin sistematik olarak yürütülmesi, verilerin kayıt altına alınması ve analiz süreçlerinin şeffaf bir biçimde yapılandırılması gerekmektedir (Guba ve Lincoln, 1982; Whittemore, Chase ve Mandle, 2001). Bu çerçevede, araştırma kapsamında gerçekleştirilen tüm görüşmeler kayıt altına alınmış ve araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine deşifre edilerek analiz sürecine eksiksiz şekilde dâhil edilmiştir. Böylece araştırmanın iç tutarlılığı artırılmış ve veri analiz süreci nesnellik ilkesi doğrultusunda şekillendirilmiştir (Graneheim ve Lundman, 2004). Ayrıca, araştırma verilerinin sistematik ve tekrarlanabilir bir şekilde kodlanabilmesi için MaxQDA programı kullanılmıştır. Araştırma süreci, veri toplama aşamasından analiz bulgularına kadar ayrıntılı olarak açıklanmış ve sistematik bir şekilde yürütülmüştür (Creswell ve Miller, 2000). Dış geçerliği artırmak için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve farklı kıdemlerdeki Türkçe öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Guba ve Lincoln, 1982). Veri analizinde sürekli karşılaştırma yöntemi benimsenerek farklı bakış açıları kategoriler temelinde değerlendirilmiş, ayrıntılı betimleme yöntemi ile katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir (Whittemore vd., 2001). Yanlılığın azaltılması ve analiz sürecinin nesnelliğini artırmak için birden fazla araştırmacının sürece dâhil olması sağlanmış, ek kodlayıcı ve kontrollü uzlaşma yöntemi uygulanarak kodlayıcılar arası güvenirlilik sağlanmıştır (Merriam, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Sonuç olarak verilerin sistematik analizi, ayrıntılı yöntem açıklamaları ve araştırmacılar arası iş birliği, çalışmanın geçerlik ve güvenirlilik açısından akademik standartlara uygun olmasına (Seale, 1999; Whittemore vd., 2001) katkıda bulunmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 01/06/2023

Belge sayı numarası= 2023-104

Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi ile değerlendirilmesi sonucu ulaşılan bulgular sunulmaktadır. Bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda düzenlenerek sırasıyla verilmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin Zor Metinlerde Kendi Kullandıkları ve Öğrencilerine Önerdikleri Okuduğunu Anlama Stratejilerine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin zor metinlerde kendi kullandıkları ve öğrencilerine önerdikleri okuduğunu anlama stratejilerine yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Türkçe Öğretmenlerinin Zor Metinlerde Kendi Kullandıkları ve Öğrencilerine Önerdikleri Okuduğunu Anlama Stratejileri

Stratejiler	Öğretmenlerin Kendi Kullandıkları (f/%)	Öğrencilere Önerilen (f/%)	Öğretmen Görüşleri
Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma	15 (60%)	5 (20%)	“Zor bir metinle karşılaştığımda anlamadığım için tekrar tekrar okurum ya da belli başlı kelimeler ipucu veya anahtar kelime olarak verilmişse onun üzerinde yoğunlaşıyorum” (Katılımcı 19). “Kendi yaptığım gibi anlamı bilinmeyen sözcükleri bulma, tekrar okuma, kendi cümleleri ile metni oluşturma vb. öneriyorum” (Katılımcı 13).
Tekrar okuma	13 (52%)	4 (16%)	“Okumakta zorlandığım bir metin olduğu zaman tekrar tekrar okurum” (Katılımcı 25). “Tekrar ve dikkatli bir şekilde okumalarını öneriyorum” (Katılımcı 2).
Altını çizme	7 (28%)	2 (8%)	“İlk önce anlamadığım kısımları tekrardan ve altını çizerek okurum” (Katılımcı 22). “Bir metni yavaş okuyun, çok tekrar eden kelimeler varsa altını çizin” (Katılımcı 4).
Ortamı düzenleme	5 (20%)	1 (4%)	“Ortamın sessiz olmasını sağlıyorum” (Katılımcı 5). “Zorlanıyorsa, kendim de uyguladığım gibi sessiz sakin bir yerde tekrar okumasını öneriyorum” (Katılımcı 19).
Bağlantı kurma	5 (20%)	2 (8%)	“Konuyla ilintili kaynaklara ulaşarak öğrendiklerimi detaylandırmaya çalışırım” (Katılımcı 20). “Ulaşılabilir bir kitapsa bununla ilgili incelemeler yapmasını öneriyorum” (Katılımcı 12).
Not alma	3 (12%)	1 (4%)	“Küçük notlar alırım. Bu şekilde anlamadığım yerleri de irdeleyerek metnin biraz daha ayrıntısına girmeye çalışırım” (Katılımcı 18). “Kitap hakkında bir not defteri tutmalarını tavsiye ederim” (Katılımcı 18).
Yok	6 (24%)	10 (40%)	“Özel olarak, öğrenciye özel bir strateji geliştirmiyoruz ama genel olarak sınıfta bir problem varsa önerilerde bulunuyoruz” (Katılımcı 4).

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin zor metinlerle başa çıkmak için kullandıkları stratejilerle öğrencilerine önerdikleri stratejiler örtüşmektedir. Öğretmenlerin en sık başvurduğu stratejiler anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma (%60), tekrar okuma (%52) ve altını çizme (%28) olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, çoğu öğretmen zor metinleri anlamlandırmada kendi uyguladıkları stratejileri doğrudan öğrencilerine de tavsiye etmektedir.

Öğretmenlerin kendi kullandıkları stratejiler arasında en sık tercih edilen yöntem “anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma” (%60) olurken, bu stratejiyi öğrencilerine önerme oranı yalnızca %20’de kalmıştır. Benzer şekilde, öğretmenlerin %52’si tekrar okumayı kendileri uygularken, öğrencilerine önerme oranı %16 olarak tespit edilmiştir. Altını çizme (%28), ortam düzenleme (%20) ve bağlantı kurma (%20) gibi stratejilerin kullanımı da öğretmenlerin kendi okuma süreçlerinde belirgin olarak öne çıkmaktadır. Ancak, öğretmenlerin %24’ü kendi okuma süreçlerinde herhangi bir özel strateji kullanmadığını belirtirken, öğrencilerine öneri sunmayan öğretmen oranı %40’a kadar çıkmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin bazı stratejileri bireysel olarak benimsemelerine rağmen, bunları sistematik olarak öğrencilerine aktarma konusunda sınırlı kaldıklarını göstermektedir. Öneri

sunmayan öğretmenlerin, öğrencilerinden sıklıkla “okurken odaklanmalarını ve dikkatlerini toplamalarını” istediklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Uygulamalarında Kullandığı Okuduğunu Anlama Stratejilerine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğretim uygulamalarında kullandığı okuduğunu anlama stratejilerine yönelik bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Uygulamalarında Kullandığı Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Dağılımı

	Stratejiler	f	%	Öğretmen Görüşleri
Okuma Öncesi Stratejileri	Ön bilgileri harekete geçirme	9	36	"Metin öncesi sorularla metne yönelik ön bilgilerini yokluyorum." (Katılımcı 20)
	Tahmin Etme	5	20	"Görsel ve başlıktan hareketle metne yönelik tahminler yaptırıyorum." (Katılımcı 15)
	Görselleri İnceleme	2	8	"Önce varsa görseli inceliyoruz." (Katılımcı 12)
Okuma Sırası Stratejileri	Akıcı okuma	22	88	"Öncelikle metni sesli olarak birkaç kere okuturum." (Katılımcı 21)
	Tekrar okuma	1	4	"Tekrar tekrar okuyup özetini çıkarmalarını istiyorum." (Katılımcı 25)
	Not Alma	3	12	"Ben metni okurken her seferinde öğrencilerime anlamını bilmedikleri kelimeleri not etmeleri gerektiğini söylüyorum." (Katılımcı 19)
	Altını Çizme	2	8	"Bilinmeyen kelimelerin altını çizdiriyorum." (Katılımcı 14)
	Soru Sorma	2	8	"Ancak sesli okuma sürecinde sürekli öğrencilere ve metne dahil olarak metnin o anki kronolojisine göre sorular sorarak sesli okuma sürecini parçalıyorum." (Katılımcı 10)
Okuma Sonrası Stratejileri	Soru-Cevap ilişkisi*	22	88	"Metni okuyup cevaplandırma yapıyoruz. Klasik bir ders saati işliyoruz." (Katılımcı 9)
	Özetleme	13	52	"Özetleme çalışması yapıyor, metnin içeriği ile ilgili sorular yönlendirerek metin üzerinde düşünmelerini sağlıyorum." (Katılımcı 2)
	Kelime Öğretimi	12	48	"Anlamını bilmedikleri kelime ve kelime grupları için de ayrıca çalışmalar yaparak söz dağarcıklarının gelişmesine katkıda bulunuyorum." (Katılımcı 2)
	Ana Fikri Belirleme	8	32	"Ana fikir bulmaya çalışıyoruz. Yardımcı fikirleri eliyoruz." (Katılımcı 7)
	Soru Üretme**	5	20	"Öğrencilerden metne yönelik sorular hazırlamalarını isteyerek metindeki önemli noktaları fark edip cevaplamalarını isterim." (Katılımcı 21)
	Anlatma	5	20	"Çocuk konuştukça detayları biraz daha anlatmalarını isterim." (Katılımcı 18)
	Bağlantı Kurma	4	16	"İyice anlayıp metinler arası ilişki kuruyoruz." (Katılımcı 25)
	Grafik Düzenleyiciler	2	8	"Öncelikle çocuklardan hikâye haritası oluşturmasını isterim." (Katılımcı 18)
	Rol Yapma	2	8	"Uygun olan metinlerde de canlandırma çalışmalarını yapıyoruz." (Katılımcı 14)

Değerlendirme

1 4

"Farklı metinlerin farklı fikirlerini konuşuyoruz. Dayanaklandırma devreye giriyor." (Katılımcı 24)

Not: *Öğretmen tarafından sorulan sorular "soru-cevap ilişkisi" stratejisi, **öğrenciler tarafından hazırlanan sorular "soru üretme" stratejisi altında ele alınmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç temel aşamada farklı stratejiler kullandıkları görülmektedir. Bu stratejiler kendi içinde sınıflandırıldığında derslerinde sırasıyla en çok okuma sonrası stratejilerine, ardından okuma sırası stratejilerine, en az ise okuma öncesi stratejilerine yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okuma öncesi aşamada en sık başvurdukları stratejinin *ön bilgileri harekete geçirme* (%36) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, öğrencilerin metne ilişkin mevcut bilgilerini etkinleştirmek amacıyla çeşitli yöntemler kullandıklarını ifade etmiştir. Bunun yanında, *tahmin etme* ve *görselleri inceleme* stratejilerinin de kullanıldığı görülmektedir. Ancak, bu stratejilerin kullanım oranlarının görece düşük olması, öğretmenlerin okuma öncesi süreçlerde daha çok öğrencilerin geçmiş bilgilerini hatırlamalarını sağlamaya odaklandıklarını göstermektedir.

Okuma sırasında en yaygın kullanılan stratejinin *akıcı okuma* (%88) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencilerin metni anlamalarını desteklemek için sesli ve doğru okuma yapmalarına önem vermektedir. Bununla birlikte, *tekrar okuma*, *not alma*, *altını çizme* ve *soru sorma* gibi okuma stratejilerinin belirli oranlarda kullanıldığı tespit edilmiştir. Ancak, bu stratejilerin kullanımının sınırlı olması, öğretmenlerin okuma sırası stratejilerine yönelik uygulamalarının daha çok akıcı okuma ile sınırlı kaldığını göstermektedir.

Öğretmenlerin en çok başvurduğu okuma sonrası stratejilerin *soru-cevap ilişkisi* (%88) ve *özetleme* (%52) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin metni anlamalarını değerlendirmek amacıyla en sık kullanılan stratejilerden biri olan *soru-cevap ilişkisi*, öğretmenlerin geleneksel olarak tercih ettikleri bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, *kelime öğretimi*, *ana fikri belirleme*, *soru üretme* ve *bağlantı kurma* gibi stratejiler de öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında yer almaktadır. Ancak, *grafik düzenleyicilerden yararlanma*, *rol yapma* ve *değerlendirme* gibi stratejilerin kullanım oranlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yapılandırılmış ve görsel destekli okuma anlama çalışmalarına daha az yer verdiklerini göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin derslerinde özellikle "akıcı okuma" ve "soru-cevap ilişkisi" stratejilerine ağırlık verdiği ve bu stratejileri sınıf içi uygulamalarında rutin hâline getirdiği belirlenmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin İyi ve Zayıf Okuyuculara Yönelik Algıları ve Öğretimi Farklılaştırma Uygulamalarına Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin iyi ve zayıf okuyuculara ilişkin algılarına yönelik bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Türkçe Öğretmenlerinin İyi ve Zayıf Okuyuculara Yönelik Algılarının Tematik Dağılımı

Tema	Kategori	Alt Kategori	f	%	Katılımcı Görüşleri
Zayıf Okuyucuların Özellikleri	Bilişsel	Sorulara cevap veremeyen	7	28	"Sorduğum sorulara cevap veremiyor." (Katılımcı 7)
		Derste zorlanan	6	24	"Kendilerini ifade etmekte ve derslerde zorlanıyorlar." (Katılımcı 3)
		Kendini ifade etmekte zorlanan	6	24	"Cümle kurmakta zorlanıyorlar. Yazı yazarken de aynı şekilde." (Katılımcı 14)
		Dikkat eksikliği olan	3	12	"Dikkat eksikliği var. Okuma istekleri yok." (Katılımcı 9)

İyi Okuyucuların Özellikleri		Akıcı okuyamayan	2	8	"Kelimleri doğru telaffuz edememekte, bundan ötürü de doğru anlayamamakta." (Katılımcı 2)
		Hayal gücü zayıf	1	4	"Hayal gücü zayıf çocuklar çoğu." (Katılımcı 14)
		Kelime dağarcığı yetersiz	1	4	"Kelime dağarcıkları zayıf bu yüzden." (Katılımcı 25)
	Duyuşsal	Okumaya isteksiz	8	32	"Bu öğrenciler okuma isteği açısından düşük potansiyelle sırf okumuş olma amacıyla okuyan öğrenciler." (Katılımcı 21)
	Davranışsal	Çekingen, sessiz, özgüveni zayıf	6	24	"Sessiz sakin içine kapanık oluyorlar." (Katılımcı 19)
		Gergin, asabi	3	12	"Okuma çalışmaları sırasında gergin ve çekingen oluyorlar." (Katılımcı 3)
	Bilişsel	Sorulara doğru cevap veren	14	56	"Sorduğum sorulara doğru ve net yanıtlar veriyorlar." (Katılımcı 25)
		Kendini iyi ifade eden	11	44	"İletişim kurmakta da zorlanmıyorlar. Duygu, düşünce, hayallerini rahatlıkla karşılarındaki bireylere aktarabiliyorlar." (Katılımcı 2)
		Derslerde başarılı	9	36	"Derste çok ön plana çıkan öğrenciler oluyor. Özellikle de metinler ve metinlerle ilgili soru-cevap yaptığımızda." (Katılımcı 4)
		Yorumlama becerileri yüksek	3	12	"Soruları anlayıp cevap verme ve olayları yorumlama becerileri daha yüksek oluyor." (Katılımcı 1)
		Metinlerarası ilişki kuran	2	8	"Konuya hâkim oluyor. Sorulara cevap veriyor. Okuduğu metin ve çevresi arasında bağ kurabiliyor." (Katılımcı 9)
		Kelime dağarcığı geniş	2	8	"Kelime dağarcığı geniş oluyor. Öğrendikleri kelimeleri aktif kullanıyorlar." (Katılımcı 8)
		Eleştirel düşünebilen	1	4	"Bu öğrenciler aktif okur, düşünmeyi sever, bir konuyu tartışmayı sever, eleştirel yaklaşabilirler..." (Katılımcı 20)
		Akıcı okuyan	1	4	"Okuduğunu iyi anlayan öğrenci akıcı okuma ve kurallara uygun okuma yaptığı için okuduğundan zevk alır." (Katılımcı 19)
	Duyuşsal	Okumaktan keyif alan	3	12	"Okuduğundan zevk alır. Zorunda olduğu için okuma yapmaz." (Katılımcı 19)
	Davranışsal	İletişimi güçlü	3	12	"Okuduğunu iyi anlayan öğrenciler derslerinde başarılı olur ve sosyal hayatta da ilişkileri kuvvetli bireyler oluyorlar." (Katılımcı 19)
		Özgüveni yüksek	1	4	"Çevresine iyi bir şekilde kendini anlatabilen, çevresinden de olumlu olumsuz dönütleri kendi potansiyelini kullanma açısından değerlendirebilen bir öğrenci potansiyeline sahip olduğunu söyleyebilirim." (Katılımcı 17)

Tablo 4, Türkçe öğretmenlerinin iyi ve zayıf okuyuculara ilişkin algılarını tematik dağılım çerçevesinde göstermektedir. Veriler incelendiğinde, zayıf okuyucuların özellikleri bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kategoriler altında değerlendirilmiştir. Zayıf okuyucuların en çok "okumaya isteksiz" (%32) ve "sorulara cevap veremeyen" (%28) bireyler olarak tanımlandığı görülmektedir. Bunun yanında,

"çekingen, sessiz ve özgüveni zayıf" (%24) ve "kendini ifade etmekte zorlanan" (%24) öğrenciler oldukları da vurgulanmıştır. İyi okuyucuların özellikleri ise yine bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kategoriler altında ele alınmıştır. Öğretmenler, iyi okuyucuların en belirgin özellikleri olarak "sorulara doğru cevap verme" (%56) ve "kendini iyi ifade etme" (%44) becerilerini gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, iyi okuyucuların "derslerde başarılı" (%36) ve "yorumlama becerileri yüksek" (%12) oldukları belirtilmiştir. Duyuşsal ve davranışsal açıdan ise iyi okuyucuların "okumaktan keyif alan" (%12), "iletişimi güçlü" (%12) ve "özgüveni yüksek" (%4) bireyler oldukları ifade edilmiştir.

Bu bulgular, öğretmenlerin iyi ve zayıf okuyuculara yönelik algılarının büyük ölçüde öğrencilerin bilişsel özellikleri çerçevesinde şekillendiğini göstermektedir. Özellikle, zayıf okuyucuların akademik başarısızlıkları ve okuma motivasyonlarının düşük olması vurgulanırken iyi okuyucuların derslerde daha başarılı ve kendilerini daha iyi ifade eden bireyler olduğu öne çıkmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma uygulamalarına yönelik bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimi Farklılaştırma Uygulamalarının Dağılımı

Okuyucu Türü	Uygulama Kategorisi	Uygulamalar	f	%	Katılımcı Görüşleri
Zayıf Okuyucular	Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Destekleme	Kitap Okutma	14	56	"Seviyelerine uygun kitaplar okumalarını tavsiye ediyorum. Her hafta belli bir kitap okuyup bunun üzerine bir inceleme yapmalarını istiyorum." (Katılımcı 25)
		Veli Desteği Alma	6	24	"Aile ile iş birliğine gitmeye çalışıyorum." (Katılımcı 15)
		Soru Sorma	4	16	"Daha fazla sorular yöneltiyorum." (Katılımcı 9)
		Paragraf Sorusu Çözdürme	4	16	"Paragraf sorusu çözdürerek ilerletiyorum." (Katılımcı 4)
		Tekrarlı Okuma	3	12	"Bol tekrar, zorla da olsa bol okuma yapılması taraftarıyım." (Katılımcı 10)
		Kelime Dağarcığını Geliştirme	3	12	"Kelime hazinelerini geliştirici çalışmalar yaparım." (Katılımcı 20)
		Sesli Okuma Çalışmaları	2	8	"Okuma çalışması yaptırıyorum. Sesli okuma çalışması yaptırıyorum." (Katılımcı 1)
		Akran Öğretimi (Eşli Okuma)	2	8	"Ben olmadığım zamanlarda iyi okuyucu olan bir öğrenciyi ona koç olarak belirliyorum. Okuma takibini ona yaptırıyorum." (Katılımcı 19)
		Okuma Saati Yaptırma	2	8	"Okuma saatleri yapıyorum." (Katılımcı 9)
		Anahtar Kelimeleri Buldurma	2	8	"Sürekli tekrar edilen anahtar kelimeleri birlikte bulalım, önemli gördüğün cümleler varsa altını çizelim diyorum." (Katılımcı 4)
	Okuma Motivasyonunu Artırma	Okumayı Sevdirmeye	6	24	"Kitap okumayı sevdirmekle başlıyorum." (Katılımcı 7)
		Olumlu Pekiştirme (Ödüllendirme)	1	4	"Ödül ya da dönütlerle öğrenciyi güdülerim." (Katılımcı 3)
	Metinsel Etmenleri Düzenleme	Metin ve Kitap Düzeylerini Kolaydan Zora İlerletme	13	52	"Seviyelerine uygun kitaplarla başlayıp seviyeyi arttırıyorum." (Katılımcı 7)
		Hiçbir Şey Yapmama	2	8	"Bir şey yapmıyorum açıkçası." (Katılımcı 5)

İyi Okuyucular	Okuduğunu Anlamayı Destekleme	Farklı Metin/Kitaplar Okutma	17	68	"Kitap okuma yarışlarına katıyoruz. Farklı kitaplar öneriyoruz." (Katılımcı 8)
		Yazmaya Teşvik Etme	3	12	"Üst düzey metinler sunarım, yazmaya teşvik ederim." (Katılımcı 3)
		Metinler Üzerine Tartışma	3	12	"Metinleri okuduktan sonra onlarla sohbet ediyorum. Anlamlandıramadıkları noktaları açıklığa kavuşturuyorum." (Katılımcı 10)
		Soru Çözdürme	2	8	"Bir tane paragraf içerikli bir test kitabını kesinlikle bitirmelerini söylüyorum." (Katılımcı 4)
		Kitap Kulübü Oluşturma	1	4	"Kitap kulübü oluşturuyoruz." (Katılımcı 12)
	Metinsel Etmenleri Düzenleme	Farklı Sorular Sorma	1	4	"Bu çocuklar için diğerlerinden farklı sorular soruyorum." (Katılımcı 23)
		Metin Zorluğunu Artırma (Zor Metinler Okutma)	4	16	"Onları seviye olarak daha üst metinlerle karşılaştırıyorum." (Katılımcı 20)
		Hiçbir Şey Yapmama	5	20	"Çevresindekilerden yardım istemesi konusunda telkinlerde bulunuyorum." (Katılımcı 22)

Tablo 5'te görüldüğü gibi, Türkçe öğretmenlerinin zayıf ve iyi okuyuculara yönelik farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, öğrencilerin okuma becerilerini destekleme, okuma motivasyonlarını artırma ve metinsel etmenleri düzenleme gibi kategorilerde ele alınmıştır. Tablo 5 incelendiğinde, zayıf okuyuculara yönelik öğretim uygulamalarında öğretmenlerin en sık başvurduğu yöntemin kitap okutma (%56) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin seviyelerine uygun kitaplarla desteklenmesi, okuma sürecinin değerlendirilmesi ve incelemeler yapılması öğretmenler tarafından sıkça tercih edilmiştir. Bunu sırasıyla metin ve kitap düzeylerini kolaydan zora ilerletme (%52) ve veli desteği alma (%24) takip etmektedir. Zayıf okuyuculara yönelik destekleyici stratejiler arasında ayrıca soru sorma (%16), paragraf sorusu çözdürme (%16), kelime dağarcığını geliştirme (%12) ve tekrarlı okuma (%12) gibi yöntemlerin de kullanıldığı görülmektedir. Ancak "hiçbir şey yapmıyorum" diyen öğretmenlerin oranı %8 olup, bazı öğretmenlerin bu konuda herhangi bir ek müdahalede bulunmadıkları tespit edilmiştir.

İyi okuyuculara yönelik öğretim uygulamalarında ise en sık kullanılan yöntem farklı metin/kitaplar okutma (%68,0) olarak belirlenmiştir. Öğretmenler, iyi okuyucuların gelişimini desteklemek için yazmaya teşvik etme (%12,0), metinler üzerine tartışma (%12,0), soru çözdürme (%8,0) ve kitap kulübü oluşturma (%4,0) gibi yöntemlere başvurduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler, iyi okuyucular için metin zorluğunu artırma (%16,0) yolunu tercih etmişlerdir. Buna karşın, "hiçbir şey yapmıyorum" diyen öğretmenlerin oranı %20,0 olup, bazı öğretmenlerin iyi okuyuculara yönelik özel bir uygulama yapmadıkları görülmüştür.

Türkçe Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlamayı değerlendirme yöntemlerine yönelik bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Yöntemleri

Değerlendirme Yöntemi	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcı Görüşleri
Metin Temelli Sorular Sorma	21	84	"İşte metinle ilgili sorular doğru cevap verebilirse, mesela konunun ana düşüncesini, anahtar sözcüklerini iyi belirleyebilmesi ve en önemlisi iyi bir özet yapabilmesi önemli." (Katılımcı 24) "Bunun için soru-cevap yöntemini kullanıyorum. Bazen soruları derinleştiriyorum." (Katılımcı 23)
Kitap Okutma ve Anlattırma	7	28	"Okuduklarını bana özet şeklinde anlatmalarını istiyorum." (Katılımcı 4)
Basit Testler Yapma	1	4	"Okuduğunu anlamaya yönelik testler veriyorum. Buna göre değerlendirmeler yapıyorum." (Katılımcı 25)
Davranışlarını Gözlemleme	1	4	"Öğrencinin okuduğunu anlayıp anlamadığını öncelikle soru-cevap yapmadan, hiçbir konuşma olmadan davranışlarından anlıyorum. Çünkü anlamayan öğrenci genelde şaşkın bakıyor. Herhangi bir şey sorulur kaygısıyla sesini çıkarmıyor." (Katılımcı 19)
Toplam	25	100	-

Tablo 6'da görüldüğü gibi, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirme uygulamaları, genellikle metin temelli sorular sorma yoluyla yapılmaktadır. Öğretmenlerin %84'ü, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirirken metinle doğrudan ilişkili sorular sormayı tercih etmektedir.

Kitap okutma ve anlattırma (%28), öğretmenlerin bir diğer önemli değerlendirme yöntemidir. Bu yöntem, öğrencilerin okudukları metinleri anlatmalarını sağlayarak, okuma anlama becerilerini gözlemlemeye yönelik bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Ancak, basit testler yapma (%4) ve davranışlarını gözlemleme (%4) gibi yöntemler, öğretmenlerin değerlendirme stratejileri arasında daha az tercih edilen uygulamalardır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin zor metinleri anlamlandırmada en sık kullandıkları "anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma" ve "tekrar okuma" gibi stratejileri öğrencilerine de önerdiklerini, ancak bu aktarımın sistematik olmaktan uzak olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, derslerinde en çok soru-cevap ilişkisi, akıcı okuma ve özetleme stratejilerine yer vermekte; ancak okuma sonrası stratejilerini daha fazla kullanırken, okuma öncesi stratejilerini sınırlı düzeyde uygulamaktadır. Bulgular, öğretmenlerin okuma becerilerini geliştirme sürecinde metin temelli çalışmalar ve kitap okuma gibi yöntemleri öne çıkardığını, ancak bazı öğretmenlerin ne zayıf ne de güçlü okuyucular için ek müdahalelerde bulunmadığını ortaya koymaktadır. Zayıf okuyucular için tekrara dayalı ve destekleyici uygulamalar, iyi okuyucular için ise daha çok okumaya teşvik eden çalışmalar tercih edilmektedir. Ancak, öğretmenlerin bir kısmının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yeterince yer vermediği belirlenmiştir. Ayrıca genel olarak, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirirken öğretmenlerin büyük çoğunluğu doğrudan etkileşim ve sözlü değerlendirme yöntemlerini tercih etmekte, test gibi yapılandırılmış değerlendirme araçlarına daha az başvurmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlamaya yönelik mesleki bilgileri ve bu bilgileri uygulamaya nasıl yansıttıklarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin zor metinlerde kendi kullandıkları ve öğrencilerine önerdikleri stratejiler, sınıf içi öğretim uygulamalarında kullandıkları stratejiler, iyi ve zayıf okuyuculara yönelik algıları, bu öğrencilere uyguladıkları farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri ve okuduğunu anlama becerisini değerlendirme yöntemleri araştırılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin hem rutin sınıf uygulamalarında hem de öğretimi farklılaştırmada sınırlı strateji bilgisine sahip olduğunu bunlarda da yüzeysel uygulamalara odaklandıklarını göstermiştir.

Okuduğunu anlama sürecinde öğretmenlerin bireysel deneyimleri ve kullandıkları stratejiler, öğrencilerine sundukları öğretim yaklaşımlarını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, öncelikle Türkçe öğretmenlerinin zor metinlerle başa çıkarken kendilerinin hangi okuma stratejilerini kullandığı ve bu stratejileri öğrencilerine nasıl aktardığı incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin zor metinleri anlamlandırma sürecinde genellikle bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışma, tekrar okuma ve altını çizme gibi stratejiler kullandıklarını ve benzer yöntemleri öğrencilerine de önerdiklerini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin kendi okuma alışkanlıklarının, öğrencilerine sundukları strateji önerilerini büyük ölçüde belirlediğini ortaya koymaktadır. Ancak, öğretmenlerin önemli bir bölümünün kendi okuma süreçlerinde bile sınırlı sayıda strateji kullandığı göz önüne alındığında, öğrencilerine sundukları rehberliğin yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu sonuç, öğretmenlerin kendi okuma deneyimlerinin öğretim süreçlerine doğrudan yansıdığını ve sınırlı strateji bilgileri nedeniyle öğrencilerine yeterli rehberlik sağlamakta zorlanabileceklerini ortaya koymaktadır. Öğrenme teorilerine göre bireylerin eğitim geçmişleri ve kişisel deneyimleri, gelecekteki öğrenme süreçlerini ve bilgiye yaklaşımlarını etkilemektedir (Bruner, 1996). Bu bağlamda, öğretmenlerin kişisel okuma deneyimleri, pedagojik uygulamalarını şekillendiren temel unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır.

Kanmaz'ın (2022) çalışması, strateji temelli okuma yapabilen öğretmenlerin okuduğunu anlama düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, okuma stratejilerinin etkili bir şekilde öğretilmesi için öğretmenlerin öncelikle kendi uygulamalarının farkında olması ve bu stratejileri sistematik bir biçimde öğrencilerine aktarabilmesi gerekmektedir (Pressley, 2002). Bu doğrultuda, öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerini etkili bir şekilde modelleyebilmesi büyük önem taşımaktadır. Bunun sağlanabilmesi için ise öğretmenlerin okuma stratejilerine yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılması gerekmektedir. Dolayısıyla hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim programlarında bu alana daha fazla vurgu yapılması, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri açısından kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin bireysel okuma stratejileri ve öğrencilerine sundukları rehberlik, sınıf içindeki öğretim uygulamalarına doğrudan yansımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin ders sürecinde okuduğunu anlama çalışmalarını nasıl yürüttükleri ve hangi stratejilere öncelik verdikleri bu araştırmanın bir başka sorusudur. Bulgular, öğretmenlerin sırasıyla en çok okuma sonrası, ardından okuma sırası, en az ise okuma öncesi stratejilerine yer verdiklerini, bu stratejiler içerisinde de en çok akıcı okuma ve soru-cevap ilişkisi stratejilerini kullandıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin okuma öncesi etkinliklere daha az yer verdiğini ve sürecin büyük ölçüde okuma sonrası değerlendirmelerle şekillendiğini ortaya koymakta, genellikle doğrudan anlamaya yönelik soru-cevap ilişkisine ağırlık vererek temel bilişsel işlemleri kolaylaştıran stratejilere odaklandıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yaygın olarak kullandıkları stratejiler -örneğin tekrar okuma, altını çizme, soru sorma, özetleme- bilişsel stratejiler kapsamında değerlendirilmektedir. Bu stratejiler, metni anlamlandırma sürecinde bilgiyi doğrudan işleme ve hatırlama gibi temel zihinsel işlemleri kapsar (Harvey ve Goudvis, 2007). Buna karşın okuma amacını belirleme, anlama düzeyini izleme ve değerlendirme, strateji seçimini gerekçelendirme gibi stratejilere öğretim sürecinde sınırlı biçimde yer verildiği dikkat çekmektedir. Bu stratejiler, öğrencinin kendi düşünme süreçlerini planlamasına, takip etmesine ve düzenlemesine olanak tanır; bu nedenle eleştirel okuma ve derinlemesine anlama gibi üst düzey becerilerin gelişimi açısından belirleyicidir (Pressley, 2002). Ancak eleştirel düşünmeyi teşvik eden, metinlerarası bağlantı kurmayı destekleyen ve derinlemesine anlamayı hedefleyen stratejilerin kullanımının nispeten düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum

okuma becerisi öğretiminde üst düzey düşünmeyi destekleyen stratejilere yeterince yer verilmediğini ve öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik strateji bilgisi açısından yetersiz kaldıklarını göstermektedir.

Elde edilen bu sonuçlar, Çer (2017) ve Kanık Uysal ve Bayrak Özmutlu (2023) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Çer'in (2017) araştırması, Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun derslerinde dil bilgisi öğretimine odaklanarak okuduğunu anlama süreçlerine yeterince yer vermediğini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri yeterince benimsemediklerini ortaya koymuştur. Kanık Uysal ve Bayrak Özmutlu'nun (2023) çalışmasında da Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerinin öğretimi konusunda yaşadıkları yetersizlikler nedeniyle derslerinde dil bilgisi öğretimine daha fazla ağırlık verdikleri ve beceri öğretiminde oluşan boşluğu bu yolla doldurmaya çalıştıkları belirtilmiştir. Nitekim ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını gösteren bulguların ağırlıkta olduğu görülmektedir (İnce ve Duran, 2013; Moats, 2009; Seidenberg, 2013). Bu araştırmalar, öğretmenlerin okuma sürecinin farklı aşamalarında belirli stratejileri kullandıklarını ancak bu stratejilerde yeterli çeşitliliği sağlayamadıklarını ortaya koymaktadır. İnce ve Duran'ın (2013) çalışmasında öğretmenlerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında belirli stratejiler üzerinde durduğu ancak bu stratejilerde yeterli çeşitliliği sağlayamadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin önemli bir bölümünün anlama stratejilerini kullanmada kendilerini yetersiz gördükleri belirtilmiştir. Benzer şekilde, Vergili ve Arıcı (2024), Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama kavramına dair genel bir bilgiye sahip olduklarını ve bu konuda çeşitli güçlükler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öte yandan, Bulut ve Turan'ın (2024) araştırması, ilkökul sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde üstbilişsel okuma stratejilerini etkili bir şekilde kullandığını ortaya koyarak önceki çalışmalarla çelişen bulgular sunmaktadır. Benzer biçimde, Yiğit ve Elkatmış (2021), okuduğunu anlama becerilerini öğrencilere kazandırma sürecinde sınıf öğretmenlerinin, Türkçe öğretmenlerine kıyasla daha yüksek bilişsel farkındalığa sahip olduğunu belirlemiştir. Bu durum, ilkökul düzeyinde öğretmenlerin daha bütüncül bir yaklaşımla strateji kullanımına yöneldiğini, ancak Türkçe öğretmenlerinin bu süreçte daha sınırlı bir çerçevede hareket ettiğini düşündürmektedir. Bu farklılaşan bulgular, öğretmenlerin okuma stratejilerine yönelik farkındalık ve uygulama düzeylerinin öğretim programları, mesleki gelişim fırsatları ve bireysel öğretim yaklaşımlarına bağlı olarak değişebileceğini ve bu süreçte müfredat ve zaman kısıtlamalarının etkili olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve uygulamalarını daha kapsamlı değerlendiren araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçlerinde okuma stratejilerini nasıl kullandıkları, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini doğrudan etkilemektedir. Ancak, her öğrencinin okuma sürecine yaklaşımı ve anlama düzeyi farklıdır. Bu noktada, öğretmenlerin zayıf ve iyi okuyucuları nasıl tanımladıkları ve bu öğrencilere yönelik öğretim süreçlerini nasıl farklılaştırdıkları önemli bir konu haline gelmektedir. Öğrenci farklılıklarını dikkate alarak uygulanan stratejiler, okuma başarısının artırılmasında belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın bir diğer amacı doğrultusunda öğretmenlerin iyi ve zayıf okuyucuları nasıl tanımladığı ve bu gruplara yönelik öğretim süreçlerini nasıl farklılaştırdığı incelenmiştir. Bu bağlamda, bulgular öğretmenlerin zayıf okuyucuları daha çok bilişsel güçlükler ve okuma sürecine yönelik olumsuz tutumlarla, iyi okuyucuları ise akademik başarı ve yüksek bilişsel becerilerle tanımladığını ve bu başarıyı zekâ ile ilişkilendirdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin hem zayıf hem de iyi okuyuculara yönelik değerlendirmelerinde, duyuşsal ve davranışsal özelliklere daha az vurgu yapmaları, okuma başarısının büyük ölçüde bilişsel faktörlerle ilişkilendirildiğini düşündürmektedir. Bu algı, öğretmenlerin okuduğunu anlama başarısını öğretimsel faaliyetlerle geliştirilebilecek bir beceri olarak görmekten ziyade, daha çok öğrencilerin bilişsel kapasiteleri ile ilişkilendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu algı ve ön kabul, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını da etkilemekte ve her iki grubun da öğretimine ilişkin yaklaşımlarını şekillendirmektedir. Öğretmenlerin, her iki gruba da kitap ve metin okutma eğiliminde olmaları, öğretimlerini farklılaştırma konusunda yetersiz bilgiye sahip olduklarını ve çözüm önerilerinin çoğunlukla metinsel etmenlerin düzenlenmesi gibi daha teknik uygulamalarla sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır.

Žolgar-Jerkovic, Jenko ve Lipec-Stopar (2018), öğretmenlerin okuma başarısını değerlendirirken genellikle bilişsel yeteneklere odaklanıp duyuşsal faktörleri göz ardı ettiklerini belirterek, tutum ve motivasyon gibi duyuşsal unsurların okuma başarısında önemli rol oynadığını, bu unsurların okuma güçlüklerinin hem nedeni hem de sonucu olabileceğini ve okuduğunu anlamının yalnızca bilişsel kapasitelere bağlı olmayıp hedeflenen öğretim stratejileriyle geliştirilebileceğini vurgulamaktadır. Woolley (2008) de etkili okuma eğitiminin hem bilişsel hem de duyuşsal unsurları kapsayan, üstbilişsel stratejilere ve öğrenci katılımına dayalı kapsamlı bir değerlendirme yaklaşımıyla mümkün olduğunu ifade ederek öğretimde bireysel ihtiyaçları karşılayacak farklılaştırılmış uygulamaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Farklılaştırılmış okuma öğretimi uygulamaları, öğrencilerin çeşitli okuryazarlık deneyimlerini ve beceri düzeylerini dikkate alan önemli bir yaklaşımdır. Ankrum ve Bean (2008) tek tip okuma öğretiminin özellikle düşük ve orta düzeyde başarılı öğrenciler için dezavantajlı olduğunu, yüksek başarılı öğrencilerde ise sınırlı bir ilerleme sağladığını belirtmektedir. Nitekim araştırmalar, farklılaştırılmış öğretimin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir (Bezirgan ve Ateş, 2024; Rogerson, 2018; Valiandes, 2015). Örneğin, Bezirgan ve Ateş (2024) farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirdiğini tespit etmiş, Valiandes (2015) bu yöntemin sistematik olarak uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin okuryazarlık kazanımlarında istatistiksel olarak anlamlı ilerlemeler kaydettiğini kanıtlamış; Rogerson (2018) ise esnek gruplama, süreç odaklı değerlendirme ve bireyselleştirilmiş öğretim modellerinin, öğrencilerin akademik profilindeki heterojenliği yönetmede önemli rol oynadığını belirtmiştir. Bu bulguları destekler nitelikte, Potot vd. (2023) ve Reis vd. (2011), farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin yoğun olduğu okul ortamlarında dâhi okuryazarlık becerilerinde belirgin iyileşmeler sağladığını ortaya koymuştur. Ancak bu çalışmanın sonuçları da dâhil olmak üzere, alanyazındaki bazı araştırmalar (Çer, 2017; Haager ve Klingner, 2005; Tomlinson, 1999), öğretmenlerin bu stratejileri benimseme ve sınıf ortamına yansıtma konusunda sistematik bir yaklaşım geliştiremediğine işaret etmektedir. Çer (2017) öğretmenlerin genellikle tüm öğrencilere benzer öğretim stratejileri uyguladıklarını ve bireyselleştirilmiş yaklaşımların yeterince benimsenmediğini; Haager ve Klingner (2005), heterojen sınıflarda öğretmenlerin genellikle "ortalama öğrenci" kavramına odaklanarak bireysel ihtiyaçları göz ardı ettiğini; Tomlinson (1999) ise farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin öğrenme hızı, hazırbulunuşluk düzeyi ve ilgi alanlarına göre yapılandırılması gerektiğini savunarak mevcut uygulamalardaki eksikliklere dikkat çekmiştir. Bu durum, özellikle okuma eğitimi alanında farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin neler olabileceği ve daha etkin bir şekilde nasıl kullanılabileceğine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin okuma süreçlerindeki bireysel farklılıkları dikkate alarak uygulanan öğretim stratejileri kadar bu becerinin nasıl değerlendirildiği de okuma başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini nasıl değerlendirdiği de incelenmiştir. Bulgular Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirirken ağırlıklı olarak metin temelli sorulara başvurduğunu, alternatif ve derinlemesine değerlendirme tekniklerini ise sistematik biçimde kullanmadığını ortaya koymuştur. Bu durum, geleneksel değerlendirme yaklaşımının baskın olduğunu gösterirken, öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığı (Popham, 2009) ve üst düzey beceri ölçümüne (Acar Erdol, Bayrak Özmutlu, Kanik Uysal ve Akın Arıkan, 2024) yönelik pedagojik eksikliklerini de yansıtmaktadır. Afflerbach (2016), öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisini değerlendirirken genellikle yüzeysel sorulara odaklandığını, ancak eleştirel düşünme, çıkarım yapma ve metinlerarası bağlantılar gibi üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kaldığını belirtmektedir. Nitekim, Türkben (2022) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin süreç odaklı tamamlayıcı ölçme araçlarını kullanmada yetersiz kaldığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde, DeLuca ve Bellara (2013) ve Kanik Uysal ve Bayrak Özmutlu (2023) öğretmen adaylarının lisans eğitiminde edindikleri teorik bilgilerin, sınıf içi uygulamalara aktarmada yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. Lyon ve Weiser (2009) çoğu öğretmenin lisans eğitimi sırasında okuma eğitimi konusunda çok az resmi eğitim aldığını ve mezun olmadan önce ortalama bir öğretmenin yalnızca iki okuma dersi tamamlamak zorunda olduğunu bildirmektedir. Nitekim bu durum Türkçe öğretmenliği lisans eğitimi için de geçerlidir. Ders sayısının azlığı ve bu derslerde okuma

eğitiminin tüm boyutlarıyla yeterince ele alınamaması öğretmenlerin bu becerilere yönelik eksikliklerinin bir nedeni olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersi alınmasına rağmen, bu içeriğin okuma eğitimiyle yeterince bütünleştirilemediği de görülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarındaki bu sınırlılıklar, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin etkinliğini de doğrudan etkilemektedir çünkü bireysel öğrenme ihtiyaçlarının doğru bir şekilde belirlenmesi, ancak çok boyutlu değerlendirme yaklaşımlarıyla mümkün olabilmektedir.

Bu sonuçlar, Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma, öğretme ve değerlendirme süreçlerinde çeşitli sınırlılıklar yaşadığını göstermektedir. Öğretmenlerin bireysel strateji kullanımları, sınıf içi öğretim uygulamaları, zayıf ve iyi okuyuculara yönelik yaklaşımları ve bu beceriyi değerlendirme yöntemleri birbirleriyle doğrudan ilişkilidir. Ancak, okuma eğitiminin etkili olabilmesi için öğretmenlerin strateji farkındalığının artırılması, değerlendirme süreçlerinin daha bütüncül hale getirilmesi ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, elde edilen sonuçlar bağlamında öğretmen eğitime ve sınıf içi uygulamalara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğretmenlerin bireysel okuma süreçlerinde ve sınıf içi öğretim uygulamalarında kullandıkları stratejiler kapsamlı bir şekilde değerlendirilerek sınıf içi uygulamalar alan yazında etkililiği kanıtlanmış stratejilerle zenginleştirilmelidir. Strateji çeşitliliğini artırmak ve öğretmenlerin uygulama becerilerini geliştirmek amacıyla uygulamalı eğitim programları düzenlenmelidir.
- Üst düzey düşünme becerilerini destekleyen stratejiler öğretmen eğitime dâhil edilmeli ve öğretmenlerin okuduğunu anlama sürecinde üst düzey düşünme becerilerini geliştiren stratejilere yönelik farkındalıklarını artırmak için hizmet içi eğitim programları oluşturulmalıdır. Bu kapsamda, yapılandırılmış eğitim modülleri geliştirilerek öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri desteklenmelidir.
- Öğretmenlerin, zayıf ve iyi okuyuculara yönelik öğretimlerinde yalnızca kitap okutma ya da metinsel etmenleri düzenleme gibi rutin uygulamalarla sınırlı kalmak yerine, öğrencilerin motivasyonunu artıran ve etkileşimli öğrenme ortamları sunan daha etkili öğretim stratejilerini benimsemeleri teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlerin, okuduğunu anlama becerilerini değerlendirirken sadece metin temelli rutin uygulamalarla yetinmek yerine daha profesyonel ve çok boyutlu ölçme yaklaşımlarına yönelmeleri; alternatif değerlendirme tekniklerini sınıf içi uygulamalarına dâhil etmeleri desteklenmelidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, belirlenen amaçlar doğrultusunda önemli bilgiler sunmakla birlikte bazı sınırlılıkları da içermektedir. İlk olarak, araştırma 25 öğretmenle yürütülmüştür ve veriler görüşme yoluyla elde edildiği için öğretmenlerin kendi ifadeleri ve öz değerlendirmeleri ile sınırlıdır. Özellikle strateji kullanımına ilişkin veriler öğretmenlerin kendi ifadeleri temelinde değerlendirilmiş ve bu stratejilerin öğretim sürecinde doğasına uygun biçimde uygulandığı varsayılmıştır. Bu nedenle gelecek araştırmalarda, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları doğrudan gözlemlenerek görüşme verileri gözlem verileri ile desteklenebilir. Ayrıca, okuduğunu anlamaya yönelik öğretmen bilgisi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek için boylamsal araştırmalar yürütülerek bu konudaki öğretmen yeterliliğinin öğrenci üzerindeki etkileri değerlendirilebilir. Gelecekteki çalışmalar, öğretmenlerin bu stratejileri nasıl benimsedikleri ve uygulamada karşılaştıkları zorluklar üzerine derinlemesine nitel analizler yaparak öğretim süreçlerine daha kapsamlı katkılar sunabilir. Türkçe öğretmenleri özelinde yapılacak benzer bir araştırma, Türkiye'deki öğretmenlerin okuma öğretimi konusundaki mesleki bilgi düzeylerini daha iyi anlamamıza ve öğretmen eğitimi politikalarına yönelik somut öneriler geliştirmemize yardımcı olabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi= 01.06.2023
Belge sayı numarası= 2023-104

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Araştırmaya katılarak görüş ve deneyimlerini paylaşan, bu çalışmanın ortaya çıkmasına anlamlı katkılar sunan değerli Türkçe öğretmenlerine teşekkür ederim.

Kaynaklar

- Acar Erdol, T., Bayrak Özmutlu, E., Kanik Uysal, P. ve Akın Arıkan, Ç. (2024). Türkçe öğretmenlerinin üst düzey soru hazırlama yeterlikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1173-1216. <https://10.29299/kefad.1414418>
- Afflerbach, P. (2016). Reading assessment: Looking ahead. *The Reading Teacher*, 69(4), 413-419. <https://doi.org/10.1002/trtr.1430>
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Algül, Ö. ve Bozkurt, B. Ü. (2021). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım becerisine ilişkin belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 175-204. <https://doi.org/10.9779/pauefd.787770>
- Ankrum, J. and Bean, R. (2008). Differentiated reading instruction: What and how. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 48(2), 133-146. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol48/iss2/6
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2011). Bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2598-2610.
- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2020). Çıkarım becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 177-190. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8782>
- Bezirgan, G. ve Ateş, S. (2024). Farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 39-51. <https://doi.org/10.16916/aded.1347929>
- Benzer, A. ve Bozkurt, B. (2021). Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-29. <https://doi.org/10.11111/ted.xx>
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bulut, İ. ve Turan, C. (2024). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin değerlendirilmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 47-65. <https://doi.org/10.53506/egitim.1457921>
- Creswell, J. W. and Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., Stanovich, K. E. and Stanovich, P. J. (2009). How teachers would spend their time teaching language arts: The mismatch between self-reported and best practices. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 418-430. <https://doi.org/10.1177/0022219409339063>

- Çer, E. (2017). Türkçe öğretmenlerinin "Türkçe öğretimine" yönelik yeterlilikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 68-89. <https://doi.org/10.5505/pausbed.2017.85579>
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.
- Çoban-Sural, Ü. ve Aksoy, N. (2023). Okuduğunu anlama öğretiminin tarihsel arka planı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 124-147. <https://doi.org/10.37217/tebd.1202956>
- DeLuca, C. and Bellara, A. (2013). The current state of assessment education: Aligning policy, standards, and teacher education curriculum. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 356-372. <https://doi.org/10.1177/0022487113488144>
- Demirel, G. ve Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Language Education and Research*, 3(2), 95-106. <http://www.jlere.com>
- Dixon, M. and Oakhill, J. (2024). Exploring teachers teaching reading comprehension: Knowledge, behaviours and attitudes. *Education 3-13*, 52(7), 963-978. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357884>
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-107.
- Duke, N. and Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup ve J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Canada: International Reading Association.
- Duman, M. ve Aarsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Millî Eğitim*, 45(206), 5-15.
- Elo, S. and Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Erdağı Toksun, S. ve Toprak, F. (2019). Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1137-1157.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Graneheim, U. H. and Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Haager, D. and Klingner, J. K. (2005). *Differentiating instruction in inclusive classrooms: The special educator's guide*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Harvey, S. and Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. Portlan, ME: Stenhouse Publishers.
- İlter, İ. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.315887>
- İnce, Y. ve Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşleri ve kullanma düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 9-19.
- Jakobson, K., Soodla, P. And Aro, M. (2022). General and special education teachers' knowledge about reading comprehension processes and instructional practices. *Reading and Writing*, 35(9), 2229-2256. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10280-8>
- Kanık Uysal, P. ve Bayrak Özmutlu, E. (2023). Mesleğe yeni başlayan Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar: Öğretmen eğitimi programı temelinde bir incelenme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52(3), 667-695. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1194569>

- Kanmaz, A. (2022). Teachers' reading comprehension and use of reading strategies levels: A study on the secondary school teachers. *Education Quarterly Reviews*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.01.413>
- Kocaarslan, M. (2019). İyi ve zayıf okuyucular için okuduğunu anlama: Kuramsal ve ampirik açıdan bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 369-393. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.433448>
- Kudret, Z. B. ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.268558>
- Kuruyer, H. G. ve Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788. <https://hdl.handle.net/20.500.12451/1295>
- Lyon, G. R. and Weiser, B. (2009). Teacher knowledge, instructional expertise, and the development of reading proficiency. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 475-480. <https://doi.org/10.1177/0022219409338741>
- Merriam, S. B. (1995). What can you tell from an N of 1?: Issues of validity and reliability in qualitative research. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 4, 51-60.
- Merriam, S. B. (2009). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing*, 22(4), 379-399. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9162-1>
- Oakhill, J., Cain, K. and Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Netherlands: Routledge.
- Özden, M. (2024). Content and thematic analysis techniques in qualitative research: Purpose, process and features. *Qualitative Inquiry in Education: Theory ve Practice*, 2(1), 64-81. <https://doi.org/10.59455/qietp.20>
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280. <https://doi.org/10.1598/RT.58.3.5>
- Pearson, D. P., Palincsar, A. S., Biancarosa, G. and Berman, A. I. (2020). *Reaping the rewards of the Reading for Understanding initiative*. National Academy of Education. <https://doi.org/10.31094/2020/2>
- Perfetti, C. A., Landi, N. and Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13>
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48(1), 4-11.
- Potot, A., Kyamko, L. N., Reponte-Sereño, R. R. and Bustrillo, H. (2023). Differentiated instruction as strategy in improving reading comprehension. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 5(4), 113-128. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2023.5.4.12>
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup ve S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 291-309). International Reading Association.
- Reis, S., McCoach, D., Little, C., Muller, L. and Kaniskan, B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462-501. <https://doi.org/10.3102/0002831210382891>
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478. <https://doi.org/10.1177/107780049900500402>
- Seidenberg, M. S. (2013). The science of reading and its educational implications. *Language Learning and Development*, 9(4), 331-360. <https://doi.org/10.1080/15475441.2013.812017>
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an RveD program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Education.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision ve Curriculum Development.
- Tortorelli, L., Lupo, S. and Wheatley, B. (2021). Examining teacher preparation for code-related reading instruction: An integrated literature review. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), 1–21. <https://doi.org/10.1002/rrq.396>
- Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H., Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-190.
- Üşümez, İ., Kargın, T. ve Güldenöglü, B. (2024). Öğrencilerin okuma performansları üzerinde anlama becerilerinin etkisi: İyi ve zayıf okuyanların değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1458-1484. <https://doi.org/10.29299/kefad.1317866>
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.005>
- Vergili, Ö. ve Arıcı, A. F. (2024). Türkçe öğretmenlerinin okuduğunu anlamanın geliştirilmesinde yöntem ve teknik kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 30, 265-286. <https://doi.org/10.30767/diledeara.1457413>
- Whittemore, R., Chase, S. K. and Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522-537. <https://doi.org/10.1177/104973201129119299>
- Woolley, G. (2008). The assessment of reading comprehension difficulties for reading intervention. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 13(1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/19404150802093729>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D., Divrik, D., Özçelik, B. ve Aktaş, A. T. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 575-597.
- Yıldız, M., Kanık Uysal, P., Bilge, H., Wolters, A. P., Saka, Y., Yıldırım, K. and Rasinski, T. (2019). Relationships between Turkish eighth-grade students' oral reading efficacy, reading comprehension and achievement scores on a high-stakes achievement test. *Reading Psychology*, 40(4), 329-349. <https://doi.org/10.1080/02702711.2018.1555363>
- Yiğit, M. ve Elkatmış, M. (2021). Türkçe ve ilköğretim öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma süreçlerine yönelik bir analiz. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 652-666. <https://doi.org/10.17556/erziefd.795677>
- Žolgar-Jerkovic, I., Jenko, N. and Lipeč-Stopar, M. (2018). Affective factors and reading achievement in different groups of readers. *International Journal of Special Education*, 33(1), 201-211.

Extended Abstract

Introduction

As the role of teachers in reading instruction has gained prominence, particularly since the 1990s, strategy instruction has become recognized as a fundamental component of effective pedagogy. Research emphasizes that teachers should guide students in acquiring reading strategies through the gradual release of responsibility model (Çoban-Sural & Aksoy, 2023; Uyar, 2015). Encouraging students to shift from passive receivers to active participants in meaning-making processes has been highlighted as a critical factor in enhancing reading proficiency (Pardo, 2004; Pearson et al., 2020). Consequently, teachers need to implement intentional and structured instructional practices to facilitate comprehension processes, going beyond simply asking students to read texts and complete post-reading activities. For this reason, teachers should not limit their

classroom practices to merely having students read texts and complete related activities; instead, they should implement intentional and structured instructional strategies to help students manage their comprehension processes. However, many teachers view reading instruction as limited to teaching basic reading skills, thereby failing to adequately internalize instructional practices aimed at enhancing reading comprehension (Pardo, 2004). This situation prevents teachers from effectively serving as role models and guiding their students appropriately. In contrast, effective teachers are experts well-versed in the principles of educational psychology who successfully facilitate learning processes (Slavin, 2013). Research indicates that effective teachers play a crucial role in improving reading comprehension by equipping students with active reading strategies (Pressley, 2002).

This situation highlights the necessity for a deeper investigation into teachers' knowledge and classroom practices regarding reading comprehension. However, research specifically examining Turkish language teachers' professional knowledge and instructional practices related to reading comprehension is notably limited. Therefore, this study aimed to comprehensively explore Turkish language teachers' knowledge and instructional practices concerning reading comprehension, focusing particularly on the strategies they utilized for handling challenging texts, their perceptions of strong and weak readers, the differentiated instructional strategies they employed with these students, and the assessment methods they used for evaluation of reading comprehension skills.

Method

This study aimed to investigate Turkish language teachers' professional knowledge and classroom practices regarding reading comprehension instruction, employing a basic qualitative research design. Participants consisted of 25 Turkish language teachers selected through criterion sampling, a purposive sampling method. Data were collected using semi-structured interviews, which were conducted either face-to-face or via online platforms (Google Meet), based on teachers' preferences and availability. Each interview lasted between 20 and 40 minutes. The collected data were analyzed through content analysis. To ensure validity and reliability, multiple researchers participated in the analysis process to minimize bias and enhance objectivity. Inter-coder reliability was established through the involvement of additional coders and the controlled consensus method (Merriam, 1995; Yıldırım & Şimşek, 2005). Consequently, systematic data analysis, detailed methodological explanations, and collaboration among researchers contributed to the study's adherence to academic standards of validity and reliability (Seale, 1999; Whittemore et al., 2001).

Results and Discussion

The findings of this study indicate that teachers possess limited knowledge regarding reading instruction strategies and struggle to apply differentiated and meaningful strategies effectively in their routine classroom practices, often focusing on superficial methods. Teachers' personal reading habits significantly influence the strategies they suggest to students. Furthermore, the results demonstrate that teachers allocate insufficient attention to pre-reading activities and predominantly structure their instructional practices around post-reading evaluations, emphasizing basic cognitive strategies through direct comprehension-focused question-answer interactions. Notably, strategies aimed at promoting critical thinking, intertextual connections, and deep comprehension are relatively underutilized. This reveals a lack of emphasis on strategies supporting higher-order thinking, suggesting inadequacies in teachers' instructional knowledge regarding reading comprehension. These findings align closely with those reported by Çer (2017) and Kanık Uysal and Bayrak Özmütlu (2023). Indeed, related studies consistently emphasize that teachers generally lack sufficient knowledge of reading comprehension strategies (İnce & Duran, 2013; Moats, 2009; Seidenberg, 2013).

Teachers' limited emphasis on affective and behavioral characteristics when evaluating both weak and strong readers suggests that they largely attribute reading achievement to cognitive factors. This perception indicates that teachers view reading comprehension success primarily as dependent on students' innate cognitive abilities rather than as a skill that can be systematically developed through instructional practices. Moreover, teachers' tendency to rely predominantly on assigning reading tasks without adequately differentiating instruction demonstrates their limited knowledge of

differentiation, with their approaches typically restricted to technical adjustments related to texts. Differentiated reading instruction is a crucial approach that considers students' varied literacy experiences and skill levels. Ankrum and Bean (2008) highlight that uniform reading instruction particularly disadvantages low- and average-achieving students and provides only limited benefits for high achievers. Indeed, existing research consistently supports the effectiveness of differentiated instruction in enhancing students' reading comprehension skills (Bezirgan & Ateş, 2024; Rogerson, 2018; Valiandes, 2015).

Additionally, the findings indicate that Turkish language teachers predominantly rely on text-based questions when assessing reading comprehension skills and rarely employ alternative or more in-depth assessment techniques systematically. This reliance on traditional assessment methods highlights significant pedagogical deficiencies related to teachers' assessment literacy (Popham, 2009) and their competence in measuring higher-order thinking skills (Acar Erdol, Bayrak Özmutlu, Kanık Uysal & Akın Arıkan, 2024; Afflerbach, 2016). Overall, these results suggest that Turkish language teachers face various limitations in implementing, teaching, and evaluating reading comprehension strategies effectively.