



ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Mother Tongue Education

ISSN: 2147-6020

Nisan / April
Cilt / Volume: 10
Sayı / Issue: 2

2022



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

2022 Bahar, Cilt:10 Sayı:2
2022 Spring, Volume:10 Issue:2

Baş Editör
Editor in Chief
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Editörler
Editors
Prof. Dr. Bayram BAŞ
Prof. Dr. Bilginer ONAN
Prof. Dr. Özay KARADAĞ

Editör Yardımcısı
Assistant Editor
Arş. Gör. Osman TURHAN

İngilizce Dil Editörleri
English Language Editor
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM
Doç. Dr. Filiz METE
Dr. Öğr. Üyesi. Kadir Vefa TEZEL
Öğr. Gör. Fatma KARACA TURHAN

Redaktörler
Redactors
Arş. Gör. Günçe GÜNDOĞDU
Arş. Gör. Kürşat KAYA

Indexed in,



Dergimiz Tübitak Ulakbim (TR DİZİN), EBSCO Education Source, 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

2022 Bahar, Cilt:10 Sayı:2 / 2022 Spring, Volume:10 Issue:2

Yayın Danışma Kurulu
Editorial Advisory Board

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Battulga TSEND	Moğolistan Halk 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	Ankara Üniversitesi
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. Cem ERDEM	Adam Mickiewicz Üniversitesi
Doç. Dr. Mahbuba MAMMADOVA	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Vefa TEZEL	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi S. Kürşad DOLUNAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Ayşe KILIÇ CENGİZ	Berlin-Brandenburg Bilimler Akademisi
Dr. Azyana BAYAR-OOL	Rusya Bilimler Akademisi

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

2022 Bahar, Cilt:10 Sayı:2 / 2022 Spring, Volume:10 Issue:2

Bu Sayının Hakemleri
Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Ahmet BALCI
Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN
Prof. Dr. Bayram BAŞ (iki makale hakemi)
Prof. Dr. Erhan DURUKAN
Prof. Dr. Erol DURAN
Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Prof. Dr. Özay KARADAĞ
Doç. Dr. Ahmet BALCI
Doç. Dr. Bilge AYRANCI
Doç. Dr. Elif AKTAŞ
Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ
Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR
Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK
Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ
Doç. Dr. Mazhar BAL
Doç. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ
Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ
Doç. Dr. Yusuf UYAR
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÇAKIROĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Büşra ŞAHAN AKTAN
Dr. Öğr. Üyesi Hacer ULU BİLİM
Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL
Dr. Duygu AK BAŞOĞUL
Dr. Emre YAZICI
Dr. Fidan GEÇİCİ
Dr. Onur DÖLEK (iki makale hakemi)
Dr. Özlem KANAT

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Araştırma Makalesi
Research Paper

- Karikatürle Yazma Çalışmalarının Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi** 291-308
The Effects of Writing Studies using Cartoons on the Creative Writing Achievement of Secondary School Students
Emrullah ET, Nilay ÇAĞLAYAN DİLBER
- 8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki** 309-326
Relationship between Eighth-Graders' Levels of Metacognitive Reading Strategies Use and their Reading Comprehension Success
Kadri BAYRAM, Ahmet KANMAZ
- Okuma Eğitiminde P4C Temelli Soru Sorma Eğitiminin İşbirlikli Öğrenmeye Etkisi** 327-346
The Effect of P4C Based Questioning Training on Cooperative Learning in Reading Education
Suna ÖZCAN, Muhammed Eyyüp SALLABAŞ, Savaş AKGÜL
- Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Söz Varlığı Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler Açısından Değerlendirilmesi** 347-362
Examination of Activities in Turkish Language Textbooks for Secondary School Level in terms of Methods and Techniques in Vocabulary Teaching
Ali Ferhat ÖMEROĞLU, Sakine HAKKOYMAZ
- Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konuları: Yapılandırmacı Yaklaşım Öncesi ve Sonrası** 363-384
Grammar Topics in Turkish Textbooks: Before and After the Constructivist Approach
Filiz METE, Seher ÇİÇEK, Ahmet ASAR
- Okul Öncesi Öğrenci Annelerinin Etkileşimli Okuma Deneyimleri** 385-400
Dialogic Reading Experiences of Preschool Student Mothers
Ergün YURTBAKAN, Elif Gül YURTBAKAN
- Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Konuşma ve Yazma Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi** 401-417
Evaluation of Turkish Teachers' Views on Speaking and Writing Activities in the Classroom
Gürbüz ÇALIŞKAN, Emine SUR
- Uzaktan (Çevrim içi) Metin İşleme Süreci ile İlgili Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri** 418-439
Opinions of Turkish Teachers on Online Text Processing Process
Sedat MADEN, Aydın ÖNAL

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Değerler Eğitimi Bağlamında Ziya Gökalp’ın “Alageyik” ve “Turan” Adlı Şiirlerinin Millî Kimlik İnşası Sürecine Etkisi <i>The Effect of Ziya Gökalp's Poems “Alageyik” and “Turan” on the Process of National Identity Construction in the Context of Values Education</i> Seda BEKTEŞ, Mustafa KURT	440-453
Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği-Çocuk ve Uygulayıcı Formunun Geliştirilmesi <i>Development of Reading Comprehension Calibration Scale- Child and Practioner Form</i> Burcu ODABAŞI, Hayriye Gül KURUYER	454-474
Derleme <i>Review</i>	
Kelime Tanıma Becerisinin Önemi <i>Importance of Word Recognition</i> Dilşat UZUNOĞLU, Seçkin GÖK, Kasım YILDIRIM	475-506



Karikatürle Yazma Çalışmalarının Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi*

*Emrullah ET***
*Nilay ÇAĞLAYAN DİLBER****

Öz

Bu çalışmanın amacı, karikatür destekli yazma çalışmalarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisi gelişimine etkisini incelemektir. Bu amaçla öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen karikatürlerle yazma eğitimi uygulamaları yapılmıştır. Uygulamada her bir karikatür için farklı etkinlikler hazırlanmış ve bu etkinliklerle basitten karmaşığa doğru yaratıcı yazma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Ankara ili Yenimahalle Atatürk Ortaokulu'nda bulunan, iki farklı 7. sınıf şubesinde öğrenim gören toplam 46 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma, haftada iki ders saati olmak üzere toplam 7 hafta sürmüştür. Araştırmanın verileri Öztürk (2007) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma Ölçeği” ile elde edilmiştir. İstatiksel olarak değerlendirilen veriler, karikatür destekli yazma çalışmalarının öğrencilerin ürettikleri metinlerde fikirlerin orijinallliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, dil bilgisi kurallarına uygunluğu ve yazı tarzı düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı yazma, karikatür, yazma eğitimi

The Effects of Writing Studies using Cartoons on the Creative Writing Achievement of Secondary School Students

Abstract

The purpose of this study is to examine the effects of cartoon-based writing studies on the development of 7th grade students' creative writing skills. For this purpose, writing education practices were carried out using cartoons selected in line with the expert opinions, taking into account the developmental levels of the students. In the implementation phase, different activities were prepared for each cartoon, and with those activities, the creative writing practices sequenced from simple to the complex were conducted. The sample consists of 46 7th graders in two classes at the Yenimahalle Secondary School in Ankara in the second term of the 2017-2018 academic year. The pre-test-post-test experimental design with a control group was used in the study. The research was conducted two hours a week and lasted a total of seven weeks. The data were obtained through the “Creative Writing Scale” developed by Öztürk (2007). The data analyzed statistically showed that cartoon-based writing practices caused significant improvements in the texts generated by the students in terms of the originality of the ideas, the flow of the ideas, the flexibility of thoughts, word range, sentence structure, organization, conformity to grammatical rules, and writing style.

Keywords: Creative writing, cartoon, writing education

* Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı “Karikatürle Yazma Çalışmalarının Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinden (2019) üretilmiştir.

** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Van, etemrullah@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1324-5763

*** Dr. Öğretim Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırşehir, nilaynilaycaglayan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5314-5754

Giriş

Yazma; bireyin kendisini ifade etmek, duygu, düşünce hayal ve izlenimlerini aktarmak amacıyla kullandığı bir dil becerisidir. Yazmak, “Duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur.” (Sever, 2004: 24). Yazmak bir nevi konuşurken sesler ile yaptığımız eylemin harf adı verilen sembollerle yapılmasıdır. Üst düzey zihinsel becerilerin kullanıldığı bu dil becerisi, belirli birikimler sonucunda oluşur.

Yazmanın ilk aşamasını, yazma ihtiyacını hissetme oluşturur. Yazmanın başlamasını sağlayan, kişiyi harekete geçiren ilk unsur bu ihtiyaç durumudur. Bu, aynı zamanda yazma konusunun belirlenmesi anlamına gelmektedir (Karadağ ve Maden, 2014). Ancak birey, bazen yazma ihtiyacı duymasına rağmen bunu yapmaktan çekinir. Yazıp yazmama konusunda kararsızlığa düşer. Bu durum genellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerde ve yazmaya karşı olumsuz tutum edinmiş bireylerde gözlenir. Öğrenciler; konunun beğenilip beğenilmeyeceği, yaşantı eksikliği, yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tutum, isteklendirme eksikliği ve oluşturulan metinde şekil özelliklerine fazlasıyla takılmaktan dolayı bir kaygı durumuna düşerler ve yazmaktan kaçınırlar. Bunun yanı sıra; şekil özelliklerine içerikten daha çok önem veren bir öğretmeni tatmin etme isteği öğrencileri daha çok kaygılandırır. Kâğıt düzeni, harflerin uygun yazımı, dil bilgisi kurallarına dikkat etme özellikle ilköğretim çağındaki öğrencileri daha çok zorlamaktadır. Bu özellikler ön plana alınarak yapılan yazma çalışmaları öğrencilerin de içeriği ikinci plana atmasına ve yazının şekil özelliklerine odaklanmasına sebep olmaktadır. Tüm bu sebepler de öğrencilerin yazma etkinliklerinden kaçınmasına ve üstünkörü geçiştirmesine sebep olmaktadır. Bu durumda öğrenciyi rahatlatıcı çalışmalar yapılmalı ve yazmaya karşı isteklendirilmelidir. Çünkü öğrencilere istenilen düzeyde bir yazma becerisi kazandırmak için dış dünyayı algılamaları ve anlatmalarında kendi görüş, düşünce ve hayal güçlerini kullanmalarına imkân verilmelidir (Göçer, 2010). Yazmanın bireyin kendisini ifade etmenin bir yolu olduğu kavratılmalı ve yapılan çalışmalarla yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tutumlar yıkılmalıdır. Bunun için yaratıcı yazma çalışmalarından faydalanmak oldukça etkili olacaktır.

Yaratıcı yazma, bireyin herhangi bir konuya ilişkin duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgür bir biçimde kâğıda aktarmasıdır (Oral, 2008). Demir’e (2012: 345) göre ise yaratıcı yazma, “Var olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak ve birbiriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir yazı koyma etkinliği; kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda aktarmasıdır.” Yaratıcı yazma, dış dünyadan elde edilen izlenimlerin farklı bir sunumla ortaya konmasına dayanır (Aşılıoğlu, 1993). Dış dünyaya ilişkin yapılan gözlemler sonucunda elde edilen tüm verilerin, diğer bireylerden farklı bir şekilde ortaya konulması yaratıcı yazmak demektir (Kaya, 2013). Yaratıcı yazma, öğrencileri daha özgür kılan ve rahatlatan bir yazma yöntemidir. Bu yönüyle diğer yazma yöntemlerinden ayrılır.

Yaratıcı yazma her ne kadar öğrencileri daha özgür kılan bir yazma yöntemi olsa da kuralları hiçe sayan bir yazma yöntemi değildir. Yazı yazmanın belirli kuralları vardır ve bu kurallar çerçevesinde oluşturulan metinler daha niteliklidir. Fakat bu kurallar kavratılırken öğrencilerin dikkatini sadece şekil özelliklerine kaydırmamak gerekir. İçerik ve şekil özellikleri arasındaki dengeyi kurarak öncelikle içerik geliştirilmelidir. İçerik istenilen seviyeye ulaştıktan sonra sınıf içinde, yazılan metinler üzerinden geri bildirimlerle diğer hususlar öğrencilere kavratılmalıdır. Göçer (2013), bu konuda şunları ifade etmiştir: Öğrencilerin yazma etkinlikleriyle oluşturdukları ürünlerin öğretmen tarafından düzeltilerek değerlendirilmesi, dönüt vermesi yazma çalışmalarının en önemli aşamasıdır. Bu açıdan öğretmenler gerek sınıfta öğrencilerle birlikte yapılan düzeltme çalışmalarından sonra gerekse doğrudan kendisinin yaptığı değerlendirme ve düzeltmelerden sonra geribildirimde bulunması gerekir. Bu uygulama öğrencilerin oluşturdukları yazılı ürünlerin niteliğini doğrudan artırır.

Yaratıcı yazma, ilköğretim Türkçe dersleri bağlamında düşünüldüğünde yaratıcı düşüncenin varlığını gerektiren ve bu düşüncenin gelişmesine katkıda bulunan bir alandır (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013). Bu yüzden eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirebilecek ortamlar oluşturulmalıdır. Buna göre öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin geliştirilmesi için farklı etkinlik ve materyal kullanımı oldukça önemlidir. Karikatür de bu ortamı destekleyecek etkili materyallerden/araçlardan biridir.

Karikatür Türkçe sözlükte, “İnsan ve toplumla ilgili her tür olayı konu alarak abartılı bir biçimde veren, düşündürücü ve güldürücü resim.” (TDK, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Karikatür, mizah yapma sanatı olarak (Özer, 2007: 19) ifade edildiği gibi bir insanın, bir fikrin ya da bir olayın abartılmış bir şekilde resimsel bir sunumu (Alaba, 2007); az şeyle çok ifade gücü (Kar, 1999); güncel olay ya da konularla ilgili bir durumu iğneleyen, alay edici veya abartan çizgi resimler (Özden, 2005) olarak da açıklanmaktadır. Uslu (2007), eğitimde karikatür kullanılmasının gerekliliğini şu nedenlere bağlamıştır:

- Karikatür, içinde barındırdığı mizahi unsurlar sayesinde çocukların ilgisini çeken bir sanattır.
- Çizgilere gizlenmiş olan espri unsurunun ortaya çıkarılması öğrenciler için yeni bir şeylerin keşfedilmesi ya da bir bulmacanın çözülmesi anlamına gelmektedir.
- Öğrenciler, karikatür içinde yer alan esprinin anlaşılması ve yorumlanması sürecinde zihinsel etkinlikler gösterirler.
- Öğrencilerin algılama, anlama, fark etme, yaratıcılık ve hayal gücünü harekete geçirme becerileri gelişecektir.
- Karikatür, farklı derslerde ve her konuda kullanılmaya uygun bir materyaldir.
- Öğrencilerin derse karşı olan tutumuna olumlu katkılar sağlar.
- Ders işleme sürecinde farklı duyu organlarına hitap edildiği ve zihinsel etkinlikler yer aldığı için kalıcı öğrenmeler gerçekleşir.
- Düşünme becerilerini geliştirir.
- Yaşadığı çevreyi ve içinde bulunduğu toplumu daha yakından tanımasına katkı sağlar.

Sınıf ortamında farklı yaklaşımlara, çeşitli materyallere ve doğru öğretim yöntemine yer verildiği zaman dersin içeriğinin zenginleştirildiği gibi öğrencileri de derse karşı isteklendirerek daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturulabilir. Bu materyallerden biri olan karikatür ile öğretimin; en güç, en alakasız ve en az güdülenmiş gibi görünen öğrencileri bile derse aktif olarak katabilecek bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Eğitimde öğretme faaliyetinin ilk basamağının ilgi çekme, dikkati toplama ve güdüleme olduğunu düşünecek olursak bu amaçla karikatür ile öğretimden faydalanılması gerektiği önerilebilir. Karikatür, dolayısıyla mizah, öğrencilere ve öğretmenlere daha rahat, ilgi çekici ve motive edici bir sınıf atmosferi sağlamak açısından son derece elverişli bir öğretim materyalidir.

Karikatür, öğrencilerin en çok zorlandığı aşamalardan biri olan yazma konusunu belirlemede de öğrencilere ipucu vermektedir. Öğrenciler, yazma etkinliği sırasında kullanılan karikatürü yorumlayarak iletiden hareketle yazısına bir konu bulma fırsatı yakalamaktadır. Karikatürün eleştirel bakış açısı sayesinde konuya farklı yaklaşımları da görmekte ve çok yönlü bakış açısı kazanmaktadır. Aynı zamanda yazma edinimi sürecine çeşitlilik katarak yazma etkinliklerini tekdüzelikten kurtarmaktadır. Öğrencilerin farklı bakış açılarını sunmasına fırsat vermeyen, yazma edinimi sürecinde üretkenliğe katkı sağlamayan bir özdeyişi, atasözünü veya deyişi açıklamak yerine mizahi unsurlar barındıran karikatürü seçmek öğrenciler için daha ilgi çekici olabilmektedir. Bu durumun da öğrencilerin yazma başarısını artırdığı söylenebilir.

Alan yazına bakıldığında yaratıcı yazma ile ilgili yapılan çalışmaların sonucunda, yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisine olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Buna göre yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin kendilerini yazma sürecinde daha rahat hissederek yazmaya karşı daha ilgili olmasını sağlamakta ve yazma performanslarını arttırmada katkı sağlamaktadır (Kırmızı, 2009; Beydemir, 2010; Duran, 2010; Ak, 2011; Akkaya, 2011; Temizkan, 2011; Demir, 2012; Kırmızı ve Beydemir, 2012; Avcı, 2013; Erdoğan ve Yangın, 2014; Korkmaz, 2015; Özdemir ve Çevik, 2018; Şahin, 2019; Erdoğan ve Ekinci Çelikpazu, 2020; Türkyılmaz ve Arı, 2021). Ayrıca alan yazında gerek yabancılarla Türkçe öğretiminde gerekse ana dili olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan karikatür konulu çalışmalar, materyal olarak karikatür kullanımının Türkçe eğitimine olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda Türkçe öğretiminde karikatür kullanımının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine katkısının yanı sıra öğrencilerin derse karşı tutumlarına ve motivasyonlarına da katkı sağladığı belirlenmiştir. (Üstün, 2007; Mürsel, 2009; Akkaya, 2011; Bayülgen, 2011; Melanlıoğlu, Tayşi ve Özdemir, 2012; Dönmez, 2013; Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz, 2014; Şeref ve Yılmaz, 2015; Çer, 2017; Göçer ve Akgül, 2018; Kılıç ve Şakiroğlu, 2019).

Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde karikatürle ilgili çalışmalar yapılsa da yapılan çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin doğrudan yaratıcı yazma becerisine karikatürün etkisinin incelendiği çalışma bulunmadığından bu araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Karikatürle yaratıcı yazma eğitimi verilen ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma eğitimi uygulamaları öncesinde ve sonrasında ürettikleri metinlerde *fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon (yazının giriş, gelişme ve sonucu), dilbilgisi kurallarına uygunluğu ve yazı tarzı (özgünlük)* düzeyleri açısından anlamlı bir fark var mıdır? Belirtilen problem doğrultusunda çalışmanın alt problemleri şöyledir:

- Karikatürle yaratıcı yazma eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma toplam puanları ile ilgili ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma toplam puanları ile ilgili ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Karikatürle yazma eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası yaratıcı yazma toplam puanları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deneysel araştırma modeli, araştırmacının kontrolü altında değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Büyüköztürk, 2000; Karasar, 2005; Sencer, 1978). Deneysel model ile yapılan her çalışmada mutlaka bir karşılaştırma vardır. Bu belli bir şeyin kendi içindeki değişimleri ya da bu “şey”ler arası ayrımların karşılaştırılması anlamında olabilir (Karasar, 2005:88). Deneme, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişimlerin yapılması ve sonuçların izlenmesiyle olur (Karasar, 2005: 88). Bu çalışmada da karikatürle yapılan yaratıcı yazma çalışmalarının rastlantısal (random) yolla seçilmiş ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören aynı sınıf düzeyinden rastgele seçilen 46 7. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında araştırmaya konu olan yazma becerisi alanında seviye denkliğini belirlemeye yönelik bir ön test yapılmıştır.

Tablo 1.

Deneysel İşlem Öncesi Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Toplam Puanları İlişkin T Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Deney	23	11,00	2,83	0,509	44	0,614
Kontrol	23	11,43	2,97			

Tablo 1’de deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi yaratıcı yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(44)} = 0,509$, $p > .05$). Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi birbirine denk gruplar olduğu söylenebilir. Bu ön testin sonuçlarına göre birbirine denk olduğu anlaşılan kontrol ve deney gruplarının seçimi ise random (rastgele) yolla yapılmıştır. Deney grubunda 12 kız (%52,2) ve 11 erkek (%47,8) öğrenci olmak üzere toplam 23 öğrenci bulunduğu, kontrol grubunda ise 10 kız (%43,5) ve 13 erkek (%56,5) öğrenci olmak üzere toplam 23 öğrenci bulunduğu ve deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayısının birbirine eşit olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması amacıyla ön test uygulamasında “*bilim ve teknoloji*” temasında hazırlanan yaratıcı yazma çalışması yapılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerden, karikatürün iletiminden hareketle metin oluşturmaları istenmiştir. 7 hafta sonra son test uygulamasında ise yine bilim ve teknoloji temasını içeren başka bir karikatürün iletiminden hareketle farklı bir metin üretmeleri istenmiştir.

Çalışmada ölçme aracı olarak Öztürk (2007) tarafından geliştirilen “*Yaratıcı Yazma Rubric’i*” kullanılmıştır. Ölçme aracı, *orijinallik, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, üslup ve gramerin doğruluğu* olmak üzere sekiz alt başlıktan oluşan bir dereceli puanlama anahtarıdır. Ölçme ve değerlendirme aşamasında öncelikle deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ürettikleri ön test ve son test metinler iki ayrı puanlayıcı/okuyucu tarafından puanlanmıştır. Bu okuyucuların verdikleri puanlar arasındaki uyumu belirlemek için Krippendorff alfa katsayısı hesaplanmış ve bu katsayı 0,89 olarak bulunmuştur. Krippendorff (1995) 0,80 ve üzeri hesaplanan değer için puanlayıcılar arası uyumun oldukça yüksek olduğunu belirtmiştir ve bu nedenle puanlayıcılar arasında bir tutarlılık olduğu sonucuna varılmıştır. Bu katsayının kullanılmasının nedeni herhangi bir ölçek türü (sınıflama, sıralı, aralık, oran) ile ölçülmüş verilere ve farklı büyüklükteki (küçük veya büyük) örneklemelere uygulanabilmesidir (Bıkmaz Bilgen ve Doğan, 2017).

Araştırmanın Uygulanması

2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle Ortaokulu’nda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerine karikatür destekli yaratıcı yazma eğitimi uygulamaları yapılmıştır. Bu süreçte karikatürlerin belirlenmesi ve yaratıcı yazma eğitiminin uygulanmasında aşağıdaki süreçler işe koşulmuştur:

1. Basamak: Karikatürlerin Belirlenmesi

Karikatürlerin belirlenmesinde ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeyleri dikkate alınmıştır. Bu çerçevede karikatürlerin iletimi dönemin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) belirtilen temalara uygun olacak şekilde karikatür taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda “*Erdemler, Millî Mücadele ve Atatürk, Duygular, Millî Kültürümüz, Doğa ve Evren, Sanat, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji*” temalarına yönelik belirlenen 44 karikatür, öncelikle iki Türkçe eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Ardından MEB’e bağlı okullarda görev yapan 12 Türkçe öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Türkçe öğretmenlerine çeşitli temalardan sunulan 44 karikatürün 39 tanesi uygun olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda en uygun olduğu düşünülen karikatürler, yaratıcı yazma eğitimi izlencelerine *doğa ve evren, sanat, erdemler ve kişisel gelişim* temalarında yerleştirilmiştir.

2. Basamak: Pilot Uygulama

Öncelikle hazırlanan etkinliklerin ve uygulamanın eksikliklerini belirlemek ve bu doğrultuda düzeltme yapmak amacıyla Kırşehir ili merkez Yunus Emre Ortaokulu’nda haftada 1 ders saati olmak üzere 2 hafta süreyle 7. sınıflara araştırmacı tarafından pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda öğrencilerin daha önceki eğitim-öğretim hayatında karikatürle ya çok az ya da hiç karşılaşmadığından karikatürle diğer görseller arasındaki farkı tam olarak ayırt edemediği ve bu yüzden de karikatürün iletimini doğru olarak yorumlayamadığı görülmüştür. Asıl uygulamada böyle bir sorunla karşılaşmamak için izlencelerde gerekli düzenlemeler yapılarak öğrencilerin karikatürle diğer görseller arasındaki farkı daha belirgin bir şekilde kavraması için karikatürün özelliklerine daha fazla yer verilmiş ve yazma etkinlikleri öncesinde karikatürün iletimi ve karikatür yorumlama etkinliklerine daha geniş yer verilmiştir.

3. Basamak: Uygulama

Uygulama, Ankara ili Yenimahalle Ortaokulu’nda yapılmıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında yapılan uygulama, 7 hafta boyunca haftada iki ders saati olmak üzere Türkçe

derslerinde gerçekleştirilmiştir. Dört şubeden oluşan 7. sınıflardan ikisi rastgele kontrol ve deney grubu olarak seçilmiştir. Birbirine denkliği test edilen gruplardan birisi yine rastgele olacak şekilde deney grubu olarak seçilmiş ve çalışmanın uygulamasına geçilmiştir. Deney grubu öğrencileri karikatür nedir, karikatürün iletisi, görsel okuma ve karikatür yorumlama konuları hakkında bilgilendirilmiştir. Ardından ikili gruplar hâlinde ve bireysel olarak karikatürlerde *konuşma balonu doldurma* etkinlikleri yapılmıştır. Daha sonra sırasıyla *karikatür betimleme, diyalog oluşturma, karikatür çiziminin öncesine ve sonrasına dair kurgulayıcı metin oluşturma, bilgilendirici ve hikâye edici metin oluşturma* çalışmaları yapılmıştır. Yapılan etkinlikler basitten karmaşığa gidecek şekilde uygulanmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından deney grubunda gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel yazma etkinlikleri devam etmiş; sınıfta karikatür ve yaratıcı yazmayla ilişkili herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan ölçme aracından elde edilen verilerin analizine geçilmeden önce veri setinde uç değer olup olmadığı, verilerin normal dağılıp dağılmadığı, test varyanslarının homojenliği gibi durumlar kontrol edilmiştir. Veri setinde kayıp değer yoktur. Elde edilen verilerin uç değer içerip içermediğini kontrol etmek için ise Z puanları hesaplanmış ve bu puanların -3 ile +3 aralığından bir sapma göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle veri setinde uç değer olan bir veri olmadığına karar verilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Grup	Ön Test Puanları			Son Test Puanları		
	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk
Deney Grubu	0,42	-0,69	0,96	-0,42	0,07	0,98
Kontrol Grubu	0,08	-1,37	0,96	0,46	-1,15	0,96

Çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi ile hesaplanan çarpıklık ve basıklık indekslerinin ± 2 sınırları içinde ve 0'a yakın olması verilerin normal dağılım gösterdiğine ilişkin bir kanıt olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu çalışmada da çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi ile elde edilen değerler bu aralıklar içerisinde olduğundan ve Shapiro-Wilk testi anlamsız bulunduğu verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Test varyanslarının homojenliği yani Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde Levene İstatistiği $p > .05$ 'e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı yani homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın alt problemlerini cevaplamak için ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Grupların ön test puanlarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi, deney grubunun ve kontrol grubunun kendi içerisindeki ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için ise ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının beraber karşılaştırılmasında ise tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA kullanılmıştır. Bütün istatistikler için anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul 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.

Bulgular

Aşağıda bulgular alt problemlere göre sırasıyla açıklanmıştır.

Karikatürle yaratıcı yazma eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma toplam puanları ile ilgili ön test ve son test puanlarına dair yapılan bağımlı örneklem t testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3.

Deney Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Toplam Puanları ile İlgili Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

	Test	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
<i>Fikirlerin Orijinalliği</i>	Ön test	23	1,09	0,29	7,95	22	0,000
	Son test	23	2,09	0,73			
<i>Düşüncelerin Akıcılığı</i>	Ön test	23	1,17	0,39	9,74	22	0,000
	Son test	23	2,39	0,72			
<i>Düşüncelerin Esnekliği</i>	Ön test	23	1,61	0,50	9,18	22	0,000
	Son test	23	2,61	0,72			
<i>Kelime Zenginliği</i>	Ön test	23	1,39	0,50	6,88	22	0,000
	Son test	23	2,22	0,74			
<i>Cümle Yapısı</i>	Ön test	23	1,52	0,51	6,58	22	0,000
	Son test	23	2,61	0,99			
<i>Organizasyon</i>	Ön test	23	1,04	0,21	9,53	22	0,000
	Son test	23	2,70	0,88			
<i>Dil bilgisi Kurallarına Uygunluğu</i>	Ön test	23	1,74	0,75	6,05	22	0,000
	Son test	23	2,61	0,84			
<i>Yazı Tarzı</i>	Ön test	23	1,43	0,51	9,74	22	0,000
	Son test	23	2,65	0,88			
<i>Toplam Puanlar</i>	Ön test	23	11,00	2,83	10,91	22	0,000
	Son test	23	19,87	5,79			

Deney grubunun deneysel işlem öncesi ürettikleri metinlerinde fikirlerin orijinallik düzeylerinin ($\bar{X}=1,09$) deneysel işlem sonrasına göre ($\bar{X}=2,09$) daha düşük olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($t_{(22)}=7.95$, $p<.05$). Bu verilerden hareketle uygulanan karikatürle yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin ürettikleri metinlerde fikirlerin orijinallik düzeylerine katkı sağladığı söylenebilir. Deneysel işlem öncesi üretilen metinlerde fikirlerdeki orijinallik çok az ve tahmin edilebilir seviyede iken deneysel işlem sonrası fikirlerdeki orijinallik tatmin edici düzeye ulaşmış, sıradan fikirler sıra dışı yollarla ifade edilmiştir. Ayrıca yaratıcı yazma çalışmaları sonrasında öğrencilerin ürettikleri metinlerde fikirler açıklanmış, tanımlanmış ve bağlantılı olacak şekilde verilmiştir.

Deneysel işlem sonrasında deney grubunun ürettikleri metinlerde düşüncelerin akıcılığı düzeylerinin ($\bar{X}=2,39$) deneysel işlem öncesinden ($\bar{X}=1,17$) anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(22)}=9.74$, $p<.05$). Bu nedenle yaratıcı yazma uygulamaları sonrasında öğrenci metinlerinde düşüncelerin akıcılığı düzeylerinin olumlu yönde değiştiği söylenebilir. Ön test metinlerinde düşünceler sınırlandırıldığı için geliştirilememiştir. Öğrencilerin daha önce karikatür

okuma ve yorumlama hakkında bilgi sahibi olmamaları düşüncelerini sınırlandırmaya neden olduğu söylenebilir. Aşamalı olarak ilerleyen ve karikatürle öğrencilerin yazma becerilerini de geliştirmeyi kapsayan deneysel işlemle öğrenciler, son testte kendilerini geliştirerek düşünceleri birbiriyle bağlantılı ve konuyla ilgili olacak şekilde vermeyi başarmışlardır.

Karikatürle yaratıcı yazma çalışmaları öncesi öğrencilerin ürettikleri metinlerde düşüncelerin esnekliği düzeyleri ($\bar{X}=1,61$) deneysel işlem sonrasına göre ($\bar{X}=2,61$) daha düşüktür. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($t_{(22)}=9.18$, $p<.05$). Bu bulgu, çalışmada yürütülen planlı karikatürle yazma uygulamalarının öğrencilerin metin üretirken daha esnek düşünebilme becerisi geliştirdiklerini göstermektedir denilebilir. Yazma çalışmaları öncesinde öğrenciler tarafından üretilen metinlerin düşünceler açısından içerik kapsamı dar iken uygulamalar sonrası son testte öğrencilerin ürettikleri metinlerin düşünceler açısından içerik kapsamının genişlediği, çeşitli fikirlerin sunulduğu ve emsallerinden farklı metinler olduğu bulgulanmıştır.

Deney grubunun deneysel işlem öncesi ürettikleri metinlerinde kullanılan kelimelerin zenginlik düzeylerinin ($\bar{X}=1,39$) deneysel işlem sonrasına göre ($\bar{X}=2,22$) daha düşük olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($t_{(22)}=6.88$, $p<.05$). Karikatürle yazma çalışmalarının öğrencilerin ürettikleri metinlerde fikirlerin orijinallik ve kullanılan kelimelerin zenginlik düzeylerini artırdığı söylenebilir. Yaratıcı yazma çalışmaları yapmadan önce üretilen metinlerde kullanılan kelimelerde yanlış kullanımlar olduğu ve kelimelerin anlamlarının sınırlandırıldığı görülmektedir. Karikatürle yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda ise kelimeler öğrenciler tarafından metin içerisinde anlamlarına uygun olacak şekilde kullanılmıştır.

Karikatürle yaratıcı yazma çalışmaları sonrasında öğrencilerin ürettikleri metinlerde cümlelerin yapısı puanlarının ($\bar{X}=2,61$) yaratıcı yazma çalışmaları öncesine göre ($\bar{X}=1,52$) anlamlı düzeyde değiştiği görülmektedir. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($t_{(22)}=6.58$, $p<.05$). Elde edilen bu bulgu, karikatürle yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin ürettikleri metinlerinde cümlelerin yapısı düzeylerini artırdığı söylenebilir. Yaratıcı yazma çalışmaları öncesinde üretilen metinlerde daha çok basit düzeyde cümle kuran deney grubu öğrencileri, karikatürle yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda cümle yapılarını geliştirerek farklı uzunlukta ve farklı tipte cümle yapıları oluşturmuşlardır.

Yaratıcı yazma uygulamaları öncesinde öğrencilerin ürettikleri metinlerinde, metinlerindeki organizasyon düzeylerinin ($\bar{X}=1,04$) deneysel işlem sonrasına göre ($\bar{X}=2,70$) daha düşük olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($t_{(22)}=9.53$, $p<.05$). Uygulanan karikatürle yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin ürettikleri metinlerin organizasyonuna olumlu katkılar sunduğu söylenebilir. Ön testte üretilen metinlerde yazının giriş gelişme ve sonuç kısmı belirsizken karikatürle yaratıcı yazma uygulamalarının sonucunda son testte öğrencilerin ürettikleri metinlerde yazıyı kapsayan bir sonuç ortaya koyulmuş ve giriş gelişme ve sonuç kısımları daha belirgin hale gelmiştir.

Karikatürle yaratıcı yazma uygulamaları öncesinde öğrencilerin ürettikleri metinlerin dil bilgisi kurallarına uygunluk düzeylerinin ($\bar{X}=1,74$) deneysel işlem sonrasına göre ($\bar{X}=2,61$) daha düşük olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($t_{(22)}=6.05$, $p<.05$). Bu bulgulara göre karikatürle yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin ürettikleri metinlerin dil bilgisi kurallarına daha uygun olmasını sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin ön test metinlerinde noktalama, kelimenin doğru yazımı ve söz diziminde pek çok hata varken son test metinlerinde belirtilen hatalar çok daha az görülmüştür.

Deney grubunun deneysel işlem öncesi ürettikleri metinlerindeki yazı tarzı düzeylerinin ($\bar{X}=1,43$) deneysel işlem sonrasına göre ($\bar{X}=2,65$) daha düşük olarak hesaplandığı ve deney grubunun işlem öncesine göre puanlarında ciddi bir artış gerçekleştiği görülmektedir. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($t_{(22)}=9.74$, $p<.05$). Deney grubu ve kontrol grubunun puanları incelendiğinde deney grubu üzerinden yürütülen deneysel işlemin öğrencilerin ürettikleri metinlerinde yazı tarzı düzeylerini artırdığı söylenebilir. Deneysel işlem öncesi üretilen

metinlerde yazara ait kişilik ya da ses yokken deneysel işlem sonrası üretilen metinlerde yazarın kişiliğini ortaya çıkaran ürünler vardır.

Karikatürle yaratıcı yazma eğitimi alan öğrencilerin deneysel işlem öncesi yaratıcı yazma toplam puanlarının ($\bar{X}=11,04$) deneysel işlem sonrasına göre ($\bar{X}=19,87$) daha düşük olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($t_{(22)}=10.91$, $p<.05$). Buna göre karikatürle yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma düzeylerini artırdığı söylenebilir.

Geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma toplam puanları ile ilgili ön test ve son test puanlarına dair yapılan bağımlı örneklem t testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4.

Kontrol grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Toplam Puanları ile İlgili Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SS	t	sd	P
<i>Fikirlerin Orijinallliği</i>	Ön test	23	1,04	0,21	1,00	22	0,328
	Son test	23	1,09	0,29			
<i>Düşüncelerin Akıcılığı</i>	Ön test	23	1,35	0,39	0,00	22	1,000
	Son test	23	1,35	0,49			
<i>Düşüncelerin Esnekliği</i>	Ön test	23	1,65	0,49	0,37	22	0,714
	Son test	23	1,70	0,63			
<i>Kelime Zenginliği</i>	Ön test	23	1,48	0,59	0,44	22	0,665
	Son test	23	1,52	0,51			
<i>Cümle Yapısı</i>	Ön test	23	1,43	0,59	1,00	22	0,328
	Son test	23	1,30	0,47			
<i>Organizasyon</i>	Ön test	23	1,52	0,59	1,07	22	0,295
	Son test	23	1,35	0,57			
<i>Dil bilgisi Kurallarına Uygunluğu</i>	Ön test	23	1,57	0,51	0,00	22	1,000
	Son test	23	1,57	0,66			
<i>Yazı Tarzı</i>	Ön test	23	1,52	0,51	0,44	22	0,665
	Son test	23	1,48	0,59			
<i>Toplam Puanlar</i>	Ön test	23	11,43	2,97	0,18	22	0,857
	Son test	23	11,35	3,38			

Karikatür aracılığıyla yaratıcı yazma becerisini geliştirmeyi amaçlamayan uygulamalar içeren geleneksel öğretim yöntemiyle eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin ürettikleri metinlerde fikirlerin orijinallik düzeylerine ilişkin ön test puanlarının ($\bar{X}=1,04$) son test puanlarına göre ($\bar{X}=1,09$) çok az bir miktarda arttığı görülmektedir. Ancak bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(22)}=1.00$, $p>.05$). Bu nedenle araştırmada kontrol grubuna verilen geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin ürettikleri metinlerinde fikirlerin orijinallik düzeylerini değiştirmedeği söylenebilir.

Geleneksel yöntemle yazma eğitimi alan öğrencilerin ürettikleri metinlerde düşüncelerin akıcılığı düzeylerine ilişkin ön test puanlarının ($\bar{X}=1,35$) son test puanları ($\bar{X}=1,35$) ile aynı değerde kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(22)}= 1,00$, $p>.05$). Elde edilen bu verilerden hareketle geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin ürettikleri metinlerinde düşüncelerin akıcılığı düzeylerinin aynı kaldığı söylenebilir.

Kontrol grubunun ürettikleri metinlerde düşüncelerin esnekliği düzeylerine ilişkin ön test puanlarının ($\bar{X}=1,65$) son test puanlarına ($\bar{X}=1,70$) göre az bir farkla daha düşük olduğu görülse de bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(22)}=0,37$, $p>.05$). Dolayısıyla geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin ürettikleri metinlerinde düşüncelerin esnekliği düzeylerinde herhangi bir fark oluşturmadığı söylenebilir.

Kontrol grubunun ürettikleri metinlerde kullanılan kelimelerin zenginlik düzeylerine ilişkin ön test puanlarının ($\bar{X}=1,48$), son test puanlarının ise ($\bar{X}=1,52$) olduğu ve bu puanlarda çok az bir miktarda artış gerçekleştiği görülmektedir. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(22)}=0,44$, $p>.05$). Buna göre geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin ürettikleri metinlerinde kullanılan kelimelerin zenginlik düzeylerine bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Geleneksel yöntemle yazma eğitimi alan öğrencilerin ürettikleri metinlerde cümlelerin yapısına ilişkin ön test puanlarının ($\bar{X}=1,43$) son test puanlarına göre ($\bar{X}=1,30$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu ortalamalara bakıldığında aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(22)}=1,00$, $p>.05$). Bu sonuca göre geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin ürettikleri metinlerinde cümlelerin yapısı düzeylerine bir katkısının olmadığı söylenebilir.

Kontrol grubunun ürettikleri metinlerindeki organizasyon düzeylerine ilişkin ön test puanlarının ($\bar{X}=1,52$) son test puanlarına göre ($\bar{X}=1,35$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(22)}=1,07$, $p>.05$). Bu bulgudan hareketle araştırmada kontrol grubuna verilen geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin ürettikleri metinlerindeki organizasyon düzeylerini değiştirmede olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunun ürettikleri metinlerde dil bilgisi kurallarına uygunluk düzeylerine ilişkin ön test puanlarının ($\bar{X}=1,57$) son test puanları ($\bar{X}=1,57$) ile aynı kaldığı görülmektedir. Bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(22)}=0,00$, $p>.05$). Elde edilen bu sonuca göre geleneksel öğretim yönteminin devam ettirildiği kontrol grubunda öğrencilerin ürettikleri metinlerinde dil bilgisi kurallarına uygunluk düzeylerinin aynı kaldığı söylenebilir.

Kontrol grubunun ürettikleri metinlerde yazı tarzı düzeylerine ilişkin ön test puanlarının ($\bar{X}=1,52$) son test puanlarına göre ($\bar{X}=1,48$) çok az bir miktarda düşüş yaşandığı görülmektedir. Fakat bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($t_{(22)}=0,44$, $p>.05$). Bu bulguya göre geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin ürettikleri metinlerinde yazı tarzı düzeylerine bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Kontrol grubunun yaratıcı yazma ön test puanlarının ($\bar{X}=11,43$) son test puanlarından ($\bar{X}=11,35$) daha yüksek olduğu ancak bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t_{(22)}=0,18$, $p>.05$). Bu nedenle araştırmada kontrol grubuna verilen geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin yaratıcı yazma düzeylerini değiştirmede olduğu söylenebilir.

Karikatürle yazma eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası yaratıcı yazma toplam puanlarına ilişkin bulgular Tablo 5'teki gibidir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	1508,304	45			
Grup (Deney-Kontrol)	376,043	1	376,043	14,613	,000
Hata	1132,261	44	25,733		
Denekleriçi	1130,000	46			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	443,522	1	443,522	86,649	,000
Grup*Ölçüm	461,261	1	461,261	90,115	,000
Hata	225,217	44	5,119		

Toplam	1152,609	91
--------	----------	----

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma puan ortalamalarının deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bir öğrencinin deney ya da kontrol grubunda bulunması durumu ile yaratıcı yazma becerilerine ilişkin tekrarlı ölçümlerinden elde edilen puanlar üzerindeki ortak etkilerin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1,44)}=90,115$, $p<.05$]. Ortalama puanlara bakıldığında bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin fikirlerin orijinalliğine ilişkin son test puanlarının ($\bar{X}=19,87$) kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından ($\bar{X}=11,35$) anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir.



Şekil 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Ön ve Son Test Puanları Değişim Grafiği

Deneyel işlem öncesi birbirine denk olan deney ve kontrol gruplarının deneyel işlem sonrasında deney grubu lehine birbirinden farklılaştıkları görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin karikatür destekli yazma çalışmalarıyla yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine etkisini belirlemeye yönelik 7 hafta süren bir uygulama çalışması yapılmıştır. Uygulamanın sonucunda öğrencilerin ürettikleri metinler; *fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin acıklılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, dil bilgisi kurallarına uygunluğu ve yazı tarzı* düzeyleri açısından incelenmiştir. Yapılan inceleme sonunda elde edilen bulgulara ve yorumlara göre sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı yazma becerileri ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde, grupların deneyel işlem öncesi yaratıcı yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda grupların deneyel işlem öncesi birbirine denk olduğu söylenebilir. Son testte ise deney grubu öğrencilerinin puan ortalamasının kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, karikatürle yaratıcı yazma eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre yaratıcı yazma becerisi açısından daha çok geliştiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra son testte deney grubu öğrencilerinin daha yüksek puan alması karikatürün yaratıcılığı tetiklemesi, öğrencilere yazma konusu hakkında ipucu vermesi ve mizah ögesi sayesinde dikkat çekerek yazmaya karşı güdülemesi ile de açıklanabilir. Bu bulgular Üstün (2007), Sever (2007) ve Bayülgen'in (2011) yaratıcı yazma üzerine yapmış olduğu çalışmalarla da uyum sağlamaktadır. Üstün (2007), "Ortaöğretim Üçüncü Sınıfta Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Karikatür Kullanımının Yazılı Anlatım Öğretimine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinde karikatürlerle yapılan yazma eğitiminin geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha

başarılı olduğu sonucuna varmıştır. Sever (2007), “*Türkçe Öğretiminde Sanatsal Bir Uyarın Olarak Karikatürün Kullanılması*” başlıklı bildirisinde karikatürün açık bir şekilde yaratıcılığı ve yaratıcı yazmayı destekleyebilecek bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Bir karikatüre bakarak oradaki mizah ögesini ve aktarılmak istenilen mesajı algılamak bunu yaparken aynı zamanda eleştirel düşünmek ve yaratıcı olmaya çalışmak ve tüm bunları yazılı ürün haline getirmek karmaşık bir etkinlik olarak görülse de derse karikatürle giriş yapmak ve buradan yola çıkarak bir yazma etkinliği gerçekleştirmek öğrencilerin kaygılarını azaltmakta ve yazma etkinliklerini daha ilgi çekici hale getirmektedir (Bayülgen, 2011).

Karikatürle yazma eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ürettikleri metinlerinde *fikirlerin orijinallik düzeyleri* açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel işlem sonrasında ise karikatür eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmış ve ürettikleri metinlerde fikirlerin orijinallik düzeyinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Aynı zamanda deney grubu öğrencileri karikatür eğitimi aldıktan sonra metin oluşturma sürecinde daha rahat bir şekilde fikir üretebilmişler ve bunu yazdıkları metinlere yansıtabilmişlerdir. Deneysel işlem öncesi üretilen metinlerde fikirlerdeki orijinallik çok az ve tahmin edilebilir seviyede iken deneysel işlem sonrası fikirlerdeki orijinallik tatmin edici düzeye ulaşmıştır. Ayrıca fikirler açıklanmış, tanımlanmış ve bağlantılı olacak şekilde verilmiştir.

Karikatürle yazma eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin *düşüncelerin akıcılığı* açısından ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son test puanlarına bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin ürettikleri metinlerde düşüncelerin akıcılığı bakımından kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ön test metinlerinde düşünceler sınırlandırıldığı için geliştirilememiştir. Ancak karikatürle yaratıcı yazma eğitimi alan deney grubu öğrencileri, son testte kendilerini geliştirerek düşüncelerini birbiriyle bağlantılı, konuyla ilişkili ve ifadeleri akıcı olacak şekilde vermeyi başarmışlardır.

Karikatürle yazma eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ürettikleri metinlerinde *düşüncelerin esnekliği* açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel işlem sonrasında ise karikatür eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında karikatürün yazma konusu hakkında öğrencilere farklı seçenekler sunması ve çeşitli düşüncelere sevk etmesi de önemli rol oynamıştır. Ön testte üretilen metinlerin kapsamı dar iken son testte kapsam genişletilmiş ve emsallerinden farklı metinler üretilmiştir. Bu konuda Kuzu (2016), “*The Impact of a Semiotic Analysis Theory-Based Writing Activity on Students’ Writing Skills*” adlı deneysel çalışmasının sonucunda “konuyu anlama, mesaja erişme ve çok boyutlu yorumlama” konularında göstergebilimsel metodun geleneksel yöntemle karşı çok daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karikatürle yazma eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ürettikleri metinlerinde *kullanılan kelimelerin zenginliği* açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Deneysel işlem sonrasında ise karikatürle yazma eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin kullandıkları kelimelerin zenginliği açısından geleneksel yazma eğitiminin devam ettiği kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinde ürettikleri metinlerde kullanılan kelimelerde yanlış kullanımlar olduğu ve kelimelerin anlamlarının sınırlandırıldığı görülmektedir. Deneysel işlem sonucunda ise kelimeler metin içerisinde anlamlarına uygun olacak şekilde kullanılmıştır. Bu durum, karikatürlerin belli bir bağlam içerisinde olduğu için öğrencileri yönlendirdiği; öğrencilerin bağlama göre sözcük seçimi yaptıkları ve cümle yapılarını da ona göre oluşturduklarından kaynaklanmaktadır denilebilir. Yapılan bu eylemlerin yazma becerisi bağlamında pozitif bir gelişme olduğu söylenebilir. Ayrıca etkinliklerin uygulanması sürecinde farklı karikatürlerle karşılaşan öğrenciler, bu karikatürlerde kelimelerin farklı kullanımlarının farkına varmışlar ve bunu da ürettikleri metinlere yansıtmışlardır. Öztürk (2007), yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı

düşüncelerinde etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde kelime seçimini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığını belirlemiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuç adı geçen çalışma ile uyum sağlamaktadır.

Karikatürle yazma eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ürettikleri metinlerde kurdukları cümlelerin yapısı bakımından ön test puanlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu çıkmıştır. Bu durum son testte ise deney grubu öğrencilerinin ürettikleri metinlerinde kurdukları cümlelerin yapısı bakımından kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi oldukları sonucuna dönüşmüştür. Deneyisel işlem öncesinde üretilen metinlerde daha çok basit düzeyde cümle kuran deney grubu öğrencileri, deneyisel işlem sonucunda cümle yapılarını geliştirerek farklı uzunlukta ve farklı tipte cümle yapıları oluşturmuşlardır. Öztürk (2007) de ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini değerlendirdiği çalışmasında deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, cümle yapısı bakımından uygulama öncesinden uygulama sonrasına gözlenen değişimlerinin deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Bir başka deyişle deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde cümle yapısı becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Karikatürle yazma eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin deneyisel işlem öncesi ürettikleri metinlerin organizasyon düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Deneyisel işlem sonrasında ise deney grubu öğrencilerinin bu konuda daha başarılı bir sonuç ortaya koyduğu belirlenmiştir. Ön testte üretilen metinlerde yazının giriş, gelişme ve sonuç kısmı belirsizken son testte yazıyı kapsayan bir sonuç ortaya koyulmuş ve giriş, gelişme ve sonuç kısımları daha belirgin hale gelmiştir. Dönmez (2013) de benzer şekilde çalışmasının sonucunda karikatürle yapılan okuduğunu anlama ve yazma etkinliklerinin daha başarılı sonuçlar verdiği kanısına varmıştır.

Karikatürle yazma eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre ürettikleri metinlerin *yazı tarzı açısından* anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı değişken üzerinden son test puanlarına bakıldığı zaman kontrol grubu öğrencileri, karikatürle yazma eğitimi alan deney grubu öğrencilerine göre bu konuda daha başarısız olmuş ve geleneksel yazma etkinlikleri ile kendilerini geliştirememişlerdir. Deneyisel işlem öncesi üretilen metinlerde yazara ait kişilik ya da ses yokken deneyisel işlem sonrası üretilen metinlerde yazarın kişiliğini ortaya çıkaran ürünler vardır.

Karikatürle yazma eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin deneyisel işlem öncesi ürettikleri metinlerin *dil bilgisi kurallarına uygunluğu* bakımından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deneyisel işlem sonrasında ise karikatürle yazma eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre dil bilgisi kurallarına daha çok dikkat ettiği ve bu konuda daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test metinlerinde noktalama, kelimenin doğru yazımı ve söz diziminde pek çok hata varken son test metinlerinde gramer hataları makul düzeye inmiştir. Üstün (2007), Yaman (2010) ve Akkaya (2011) yapmış oldukları farklı çalışmalarda karikatürlerle yapılan öğretimin geleneksel yönetime göre öğrencilerin Türkçe dil bilgisi başarısını artırdığı, onların derse güdülenmesine ve katılımın artmasına yardımcı olduğunu belirlemiştir. Yazıcı, Baş ve Karatay (2020), süreç temelli yazma öğretimi aracılığıyla öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerini alt kategorilere göre değerlendirdikleri çalışmalarının sonucunda deney grubunun yazma başarısında özgünlük ve yaratıcılık, üslup, metin yapısı ve yazım, noktalama ve sayfa düzeni faktörlerinde son test lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Adı geçen bu çalışmaların sonucuyla yapılan çalışmanın sonucunun uyum sağladığı söylenebilir.

Karikatürlerle yaratıcı yazma eğitimi ile ilgili ön bilgileri yoklamaya yönelik yapılan konuşmalarda öğrencilerin büyük çoğunluğunun daha önce eğitim-öğretim ortamlarında karikatürlerle karşılaşmadıkları ya da bilinçli bir şekilde karikatür incelemesi yapmadıkları sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra karikatürlerin öğrencilerde derse ve yapılan etkinliklere karşı olumlu duygular uyandırdığı, dersleri daha zevkli hale getirdiği, karikatürlerin yerine öğrencilerin yaş

seviyesine uygun ilgi çekici resimlerin de kullanılabileceği ve diğer derslerde de karikatürlerin kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Bu durum, karikatürlerin okula ve derse karşı öğrencilerin tutumunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca ders işleme sürecini zenginleştirmek adına olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Göçer ve Akgül (2018), *“Türkçe Eğitiminde Karikatür Kullanımı ve Eğitsel Değeri”* adlı çalışmasında Türkçe öğretiminde işlevsel değere sahip olan fakat gerektiği düzeyde yararlanılmayan karikatürü ele almıştır. Çalışmada ilk olarak eğitim ortamlarında pedagojik bir materyal olarak karikatürün özellikleri, türleri ve eğitimde kullanılmasının önemi üzerinde durulmakta ve alan yazında karikatürle ilgili ulaşılabilen çalışmalara değinilmektedir. Göçer ve Akgül (2018), çalışmasında ayrıca 2005 ve sonraki yıllarda yayımlanan Türkçe dersi öğretim programlarında karikatüre ne denli yer verildiği üzerinde durmuştur. Çalışmasının sonunda ise karikatürün Türkçe eğitimi metin işleme sürecini çeşitlendirmede eğitim materyali olarak kullanılabilişliğini örneklemek amacıyla karikatür çalışmalarını içeren ders işleyiş etkinliğine yer vermiştir.

Sonuç olarak karikatürle yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin ürettikleri metinlerde fikirlerin orijinallliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, dil bilgisi kurallarına uygunluğu ve yazı tarzı düzeyleri açılarından olumlu sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Aynı zamanda yazmaya karşı edindikleri olumsuz düşünceleri yıkarak onları motive etmekte ve dersin akışını daha eğlenceli hâle getirerek sıkıcı olan yazma etkinliklerini istendik etkinliklere dönüştürmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında sınıf içinde yapılan karikatür destekli yazma etkinliklerinde öğrencilere verilen dönüt ve düzeltmelerin de etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Yapılan çalışmayla elde edilen veriler ve bu verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Mevcut sonuçların genellenebilmesi için tüm ortaokul sınıfları (5,6 ve 8. sınıflar) için de benzer bir çalışma yapılmalıdır.
- Farklı sınıf düzeyleri (5, 6, ve 8) ve bu sınıf düzeylerinin temalarına uygun karikatür taramaları yapılarak yaratıcı yazma becerisinin gelişimine katkısını inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışma ile karikatür destekli yazma çalışmalarının yaratıcı yazma becerisinin gelişimine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bundan hareketle karikatür desteği ile diğer öğrenme alanlarına karikatürün etkisini tespit etmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada, karikatür eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre yaratıcı yazma becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle Türkçe öğretmenlerine hizmet içi eğitimler ile karikatür eğitimleri verilerek derslerde yazma becerisi başta olmak üzere dört temel beceriye dönük derslerin daha verimli, yaratıcı ve eğlenceli hale getirilmesi önerilebilir.
- Bu araştırmada, karikatürle yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin ürettikleri metinlerde *“fikirlerin orijinallliği”, “düşüncelerin akıcılığı”, “düşüncelerin esnekliği”, “kelime zenginliği”, “cümle yapısı”, “organizasyon”, “dil bilgisi kurallarına uygunluğu” ve “yazı tarzı düzeyleri”* açılarından olumlu yönde olduğu sonuçlarına ulaşıldı. Bu sonuçlardan hareketle Türkçe ders kitabı hazırlayıcılarının ve Türkçe öğretmenlerinin derste öğrencilerin daha yaratıcı ve aktif rol almaları, üst düzey becerileri kullanabilmeleri adına her sınıf düzeyinde (sınıfların bilişsel gelişim düzeylerine uygun) daha fazla karikatür kullanımı önerilebilir.

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.

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar Emrullah ET’in makaleye katkı oranı %60, 2. yazar Nilay ÇAĞLAYAN DİLBER’in makaleye katkı oranı %40’tır.

Çıkar Çatışması

Makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aşılıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alaba, S. (2007). The use of educational cartoons and comics in enhancing creativity in primary school pupils in ile-ife, osun state, Nigeria. *Journal of Applied Sciences Research*, 3(10), 913-920.
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Bayülgen, N. (2011). Yazı çalışmalarında karikatür, motivasyon ve yaratıcılık. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 1(1), s.39-55.
- 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.
- Bıkmaz, B. Ö. ve Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 63-78.
- Büyüköztürk, Ş. (2000). Spss uygulamalı bilgisayar destekli istatistik öğretiminin istatistiğe yönelik tutumlara ve istatistik başarısına etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, 13-20.
- Çer, E. (2017). *Karikatürlerle Türkçe öğretimi*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 343-357.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Erdoğan Ö. ve Yangın B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14(1), 438-459.
- Erdoğan, R. ve Çelikpazu, E. E. (2020). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1436-1467.
- Dönmez, F. A. (2013). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2013). Yazma çalışmalarını değerlendirme. Ö. Murat (Ed.), *Yazma Eğitimi Kitabı* içinde (s. 199-240). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göçer, A. ve Akgül, O. (2018). Türkçe eğitiminde karikatür kullanımı ve eğitsel değeri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 86-100.
- Kar, İ. (1999). *Karikatür sanatı*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Karadağ, Ö. ve Maden S. (2014). *Türkçe öğretimi el kitabı* (2. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme/A compilation of studies conducted for development of the creative writing skills. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 89-101.

- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Susar Kırmızı, F. ve Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 319-337.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007), *Sosyal Bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi) Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/130174>
- Kuzu, T. S. (2016). The impact of a semiotic analysis theory-based writing activity on students' writing skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63), 37-54.
- Krippendorff, K. (1995). On the reliability of unitizing continuous data. *Sociological Methodology*, 25, 47-76.
- Melanlıoğlu, D., Tayşi, E. K. ve Özdemir, B. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karikatür kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 241-256.
- Mürsel, G. C. (2009). *Deyim ve atasözlerinin öğretiminde karikatürün etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz: okulda, işyerinde, evde; kullanılabilecek yaratıcı yazı etkinlikleri ve kuramsal temelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme* (7. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Özer, A. (2007). Karikatür ve eğitim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84, 19-25.
- Öztürk, E. (2007). İlköğretim V. Sınıf yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. ve Çevik, A. (2018). Yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma ve yaratıcı yazma başarısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 141-153.
- Sencer, M. ve Sencer, Y. (1978). *Toplumsal araştırmalarda yöntembilim*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2007, Nisan). *Türkçe öğretiminde sanatsal bir uyaran olarak karikatürün kullanılması*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Şahin, N. (2019). Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisinin meta-analiz ile incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 115-129.
- Şakiroğlu, Y. ve Kılıç, Y. (2019). Mizah temelli etkinliklerin 7. Sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 43-66.
- Şeref, I. ve Yılmaz, İ. (2015). Yemenli öğrencilerin Türkçe yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde karikatür kullanımına yönelik bir uygulama. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(7), 835-860.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. United States: Pearson Education.
- Temizkan, M. ve Yalçinkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-91.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 919-940.
- Türkyılmaz, M. B. ve Arı, B. (2021). Yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1151-1168.
- Uslu, H. (2007). Eğitimde karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84(7), 15-18.

- Üstün, Ö. (2007). *Ortaöğretim üçüncü sınıfta Türk dili ve edebiyatı dersinde karikatür kullanımının yazılı anlatım öğretimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M. ve Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 41, 226-242.
- Yaman, H. (2010). Bir öğretim aracı olarak karikatür: Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 1215-1242.
- Yazıcı, E., Baş, B. ve Karatay, H. (2020). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modeli öğretiminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma tutumu ve kaygısına etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(4), 19-40.

Extended Abstract

Introduction

Language is a tool that undertakes the task of communication among people. This task becomes possible through four basic language skills. Individuals with no disabilities who are born and raised in a healthy communication environment naturally acquire listening and speaking skills in the pre-school period. Reading and writing skills, on the other hand, are acquired through education only. The writing skill refers to a process that is more complicated than other skills and requires high-level thinking skills. Writing is a skill individuals use to express themselves and to convey their feelings, thoughts, dreams, and impressions. The first step in writing is to feel the need to write for a reason. This need also leads to determining the subject and type of the text.

Although individuals sometimes feel the need to write, they hesitate when it comes to writing. Students experience anxiety and avoid writing because they may be unsure of whether the subject of their writing will be appreciated by readers. They may also feel this way because of their lack of life experience, negative attitudes towards writing, insufficient motivation, and being too meticulous about the formal characteristics of the text. In addition, satisfying the expectations of a teacher who gives importance to mechanical characteristics more than content makes students more nervous. In such cases, activities that make students feel relaxed should be used to encourage students to write. It should be ensured that students comprehend the fact that writing is a way of expressing themselves, and negative attitudes developed towards writing should be eliminated through the practice sessions conducted. Creative writing practices are ideal for that purpose.

Creative writing is conveying one's feelings and thoughts about any situation, event, or issue freely. The use of creative writing activities and materials is quite significant in developing the critical thinking skills of students. Cartoons are one of those effective materials that support students' development as writers.

Method

The present study is experimental with a pre-test-post-test control group. The sample comprises 46 7th graders at the Ankara Yenimahalle Atatürk Secondary School in the second semester of the 2017-2018 academic year. Of the 46 participants, 23 were placed in the experiment group, and the remaining 23 in the control group. A pre-test was conducted to determine the level of the writing skills of the students in both groups. The pre-test revealed that there was no significant difference between the two groups.

Prior to commencing the analysis, the data were checked for outliers, normal distribution, and homogeneity. There were no missing values in the data set. To examine whether the data contained extreme values, Z scores were calculated, and it was found that they did not deviate from the -3 to +3 range. It was thus decided that there were no outliers in the data.

Descriptive statistics such as mean and standard deviation were calculated to seek answers to the sub-problems of the study. Independent samples t-test was used to compare the pre-test scores of the groups, and related samples t-test was employed for the comparison of the pre-test and post-test scores of the groups. In the combined comparison of the pre-test and post-test scores

of the groups, a two-way ANOVA was used for repeated measurements. The level of significance for all statistical tests was <0.05 .

Results and Discussion

In this study, a 7-week experimental practice study was conducted to determine the effects of cartoon-based creative writing activities on the development of the writing skills of 7th graders. The texts produced by the students after the practice were examined in terms of the originality of the ideas, the flow of the ideas, the flexibility of thoughts, word range, sentence structure, organization, conformity to grammatical rules, and writing style.

There was no statistically significant difference between the creative writing skills of the groups prior to the experimental practice. The post-test results revealed that the mean score of the experimental group was higher than that of the control group. This is an indication that the creative writing skills of the experimental group students who received creative writing education improved. The higher scores in the experiment group explain the fact that cartoons stimulate creativity, provide leads to students for writing, and motivate them to write using the humor element.

In the interviews conducted, it was seen that the majority of the students had not encountered cartoons in educational environments before. It was concluded that cartoons stimulated positive feelings in students towards the course and the activities and made the course more enjoyable. Attention-getting pictures suitable for the age level of the students can be also used, and cartoons can be utilized in other courses as well. The findings of this study show that cartoons positively affect students' attitudes towards school and courses. Moreover, they make positive contributions to enriching the teaching process.

In conclusion, creative writing activities that use cartoons yield positive results in the texts generated by the students in terms of the originality of the ideas, the flow of the ideas, the flexibility of thoughts, word range, sentence structure, organization, conformity to grammatical rules, and writing style. At the same time, they motivate students by eliminating the negative thoughts they have towards writing and making the course more enjoyable by making writing activities desired ones.



8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki*

Kadri BAYRAM**

Ahmet KANMAZ***

Öz

Bu araştırma sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuma anlama başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır sorusunu yanıtlamak amacıyla ilişkisel tarama modelinde nicel araştırma yöntemine başvurulmuş ve yapılmıştır. Araştırma; 2021–2022 eğitim-öğretim yılında Adana'nın Çukurova ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda okuyan sekizinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın dayandığı evrenin sayısı 6454'tür; örneklemin sayısı ise 700'dür. Araştırmada okuma anlama başarıları testi ve üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Verilerin dağılım özelliği dikkate alınarak güvenilirlik analizleri, betimleyici analizler, Pearson korelasyon ve regresyon analizi, Kruskal Wallis-H ve Mann-Whitney-U testi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ölçek genelinde üstbilişsel okuma stratejileri, genel okuma ve destekleyici okuma stratejileri orta düzeyde; sorun çözme stratejileri ise yüksek düzeyde kullanılmıştır. Katılımcıların okuma anlama başarıları orta düzeyde bulunmuştur. Genel okuma, sorun çözme ve destekleyici okuma stratejileri ile okuma anlama başarıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu yüzden Türkçe derslerinde stratejiye dayalı okuma sürecine yer verilmesinin okuduğunu anlama başarısını arttıracakı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, okuduğunu anlama başarısı, üstbilişsel okuma stratejileri

Relationship between Eighth-Graders' Levels of Metacognitive Reading Strategies Use and their Reading Comprehension Success

Abstract

This study was conducted using the relational survey model, a quantitative research method, to answer the question of what kind of relationship there is between the level of using metacognitive reading strategies and reading comprehension achievements of eighth graders. The study was carried out with eighth-grade students attending public secondary schools in the Çukurova district of Adana in the 2021-2022 academic year. The total number of the entire eighth-grade population is 6454 and the sample size is 700. The data were collected through the reading comprehension achievement test and the metacognitive reading strategies scale. Reliability analysis, descriptive analysis, Pearson correlation, regression analysis, Kruskal Wallis-H, and Mann-Whitney-U tests were conducted based on the distribution of the data. The results showed that students employed metacognitive reading strategies, general reading strategies, and supportive reading strategies at a moderate level, and problem-solving strategies at a high level. The reading comprehension achievement level of the participants was moderate. A positive, moderate, and significant relationship was found between the students' use of the general reading, problem-solving and

* Bu çalışma "8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, PAÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD. instructorkadri@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-7568-7781

*** Dr. Öğr. Üyesi, PAÜ Eğitim Fakültesi, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ABD, akanmaz45@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-8468-2042

supportive reading strategies and their reading comprehension achievement. Based on the findings, it is believed that strategy-based reading activities in Turkish courses will contribute to the students' reading comprehension achievement.

Keywords: Metacognition, reading comprehension achievement, metacognitive reading strategies

Giriş

Okuma becerisi, okuyucunun, metin yapısını çözümlemesini, ön bilgilerini kullanmasını, geliştirmesini, metinlerle bütünleştirmesini, yazarın amacı ve metnin sosyokültürel arka planını da göz önünde bulundurmasını gerektiren bir beceridir. Singhal (1999), bir metni anlamak için okurların dil sistemini ve bilişsel stratejileri eşzamanlı ve bütünleşik bir biçimde kullandığını ve çeşitli döngülerle ilerlediğini belirtir. Bir metnin anlamı temsil etmek için yazar tarafından oluşturulması gibi, bir okurun da bir metni çözebilmesi amacıyla metnin özelliklerini kullanması gerekir. Diğer yandan, bir dilin anlambilimsel sistemi basitçe tanımlanabilir bir sözcük dizisi olmaktan çok karmaşık olan sosyal ve kişisel anlamı yansıtabilen bir sistemdir. Okur ve yazar tarafından paylaşılan bilginin kapsamı, metnin nasıl kurulduğunu ve okurun anlama düzeyinin ne kadar başarılı olduğunu önemli bir biçimde etkiler. Bu noktada okurların söz konusu sosyal, kişisel ve işlevsel anlamlara ulaşabilmesi için de uygun şemalarının uyarılması gerekmektedir (Singhal, 1999). Bu gereklilikler, okuma sürecinde üst düzey zihinsel işlemlerin gerçekleştirilmesini zorunlu kılar ve okuma anlama sürecine, üst düzey bir zihinsel süreç kazandırmasına bağlı olarak bellek kavramını, belleksel işlemleri ön plana çıkarır. Okuma sürecinde, bireylerin gerçekleştirdiği bu zihinsel işlemlerde, stratejik bir yaklaşım benimsenebilir. Bu yaklaşımlardan biri, zihinsel işlemleri kapsayan okuma stratejilerinden biri olan üstbilişsel okuma stratejileridir. Üstbilişsel stratejiler, öğrencilerin kendi öğrenme sürecini ve biçimini planlamak, düzenlemek ve değerlendirmek için üstlendikleri davranışlardır (Oxford, 1990). Bu stratejiler amaç belirleme, odaklanma, örgütlendirme-ilışkilendirme, özdeğerlendirme olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu stratejiler, planlama, izleme ve değerlendirme yoluyla öğrenme sürecinin düzenlenmesini sağlar (Pookcharoen, 2009).

Metnin yeterince anlaşılmadığının ve öğrenilen bilgilerin yetersiz olduğunun fark edilerek tekrar okuma yöntemine başvurulması ve bilgilerin geliştirilmeye çalışılması bilişsel bir stratejidir. Öte yandan, okuma anlama eyleminin ve öğrenilen bilgilerin yeterli olduğunun fark edilmesi, sorgulama ve not alma gibi işlemlerin sürdürülerek bilgilerin bir değerlendirme sürecinden geçirilmesi üstbilişsel strateji bağlamında değerlendirilebilecek işlemleri tanımlar. Bilişsel stratejiler, bilişsel anlamda bir ilerleme sağlar; üstbilişsel stratejiler ise bu bilişsel ilerlemeyi izler. Bu bağlamda, okuma alanındaki araştırmalar da üstbilişsel bilgi ve becerilerin işlevine odaklanır. Mokhtari ve Reichard (2002), okuduğunu anlama konusunda zayıf olan okurların, okumaya yönelik üstbilişsel bilgisinin oldukça sınırlı olduğunu bildirir. Bu yüzden bu okurların belleğini sorgulamadığını, anlama sürecini ve düzeyini izlemediğini, diğer bilişsel süreçlerdeki durumunu da fark etmeye yönelik bir çaba harcamadığını belirtir. Okurların okuduğunu anlama başarı düzeylerinin değerlendirilebilmesi ve desteklenebilmesi amacıyla okuma süreçlerinin incelenmesi ve yönlendirilmesi, dolayısıyla onlara bu konuda, geri bildirimlerin sağlanması gerekir. Harris, Alexander ve Graham'a (2008) göre, üstbilişsel okuma stratejilerine yönelik olarak düzenlenen eğitim, özellikle üstbilişsel bilgiyi (bildirimsel, işlemsel ve durumsal bilgiyi) ve özdenetim becerilerini (hedef belirlemeyi, stratejik planlamayı, izlemeyi, özdenetlemeyi ve özdeğerlendirmeyi geliştirerek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini destekleyebilir (akt. Lipari, 2014).

Araştırmacılar, öğrencilerin öğrenme sürecinin ve biçiminin düzenlenmesi amacıyla gelişmiş bir okuma yönteminin benimsenmesi ve uygulanması gerektiğini vurgular. Dahası düzenli, tutarlı ve doğrudan bir öğretim yoluyla bu okuma yönteminin geliştirilebileceğini belirtir. Bu bağlamda Lipari'ye (2014) göre, okurların üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma becerisine yönelik gelişimin süreçlerinin ve düzeylerinin değerlendirilebilmesi amacıyla üstbilişsel okuma stratejisi farkındalık ölçeğinin (MARSI) kullanılması yararlıdır. Aynı zamanda Mahdi'ye (2016) göre, üstbilişsel stratejilerin kullanılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlamasına, izlemesine ve değerlendirmesine olanak sağlar. Ayrıca öğretmenlerin, üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde yaratacağı etki konusunda bir farkındalık geliştirmeleri gerekir. Bununla birlikte öğretmenler, öğrencileri

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki

bu stratejileri nasıl kullanacakları konusunda eğitmelidirler. Bu eğitim, öğrencileri kendi öğrenme süreçleri için harekete geçirir. Üstbilişsel stratejiler; akademik etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için gereken sürece ve içeriğe karar verir, uygulamaları yönlendirir.

Üstbilişsel okuma stratejilerine yönelik gerçekleştirilecek açık ve doğrudan bir eğitim, okumaya yönelik stratejileri gerektiği gibi uygulayan öğrencilerin yetiştirilmesinde, dolayısıyla, okuduğunu anlama düzeyinin geliştirilmesinde anahtar olabilir. Öğrencilere açık bir biçimde, okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımına yönelik bir eğitimin verilmesi, aynı zamanda, bu stratejilerin nasıl uygulanacağını öğretmesi, onların okuduğunu anlama düzeyinin gelişmesini sağlar (Pressley, 2006; akt. Lipari, 2014).

Bu araştırma kapsamında, Flavell'in (1979) belirttiği üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim, görev, strateji, üstbilişsel izleme ya da özdeğerlendirme, son olarak özyönetim ya da özdüzenleme kavramları ile yakından ilişkili olan üstbilişsel okuma stratejileri üzerinde durulmuştur. Okuduğunu anlama sürecinde üstbilişsel stratejilerin kullanılması, öğrencilerin okuma süreçlerini planlamasına, izlemesine ve özdeğerlendirmesine olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte üstbilişsel stratejiler; okuduğunu anlama etkinliklerinde gereken işlemlere ve içeriğe yönelik kararların alınmasını sağlamakta ve uygulamaları yönlendirebilmektedir. Ayrıca okuduğunu anlama sürecinde önemli bir etkiye sahip olan arka plan bilgisinin etkin bir biçimde kullanılması, anlamın yakalanması ve yapılandırılması için oldukça etkilidir. Ayrıca üstbilişsel okuma stratejileri, okuma sürecinde, dikkatin sürdürülmesin de etkili olduğu için (izleme, kendi kendine düzenleme) arka plan bilgisi etkin bir biçimde kullanılmakta, okuduğunu anlama süreci ve sonucu sorgulanarak yapılandırılmaktadır. Metinlerde tutarlılığı sağlamak için gereken bilgiler yeterli veya açık olmadığında, okurlar metnin zihinsel sunumunu ön bilgilerden, metin ipuçlarından yararlanarak çıkarımlarla destekler. Bu anlamda üstbilişsel okuma stratejiler okurları; ön bilgilerini, metin ipuçlarını kullanarak çıkarımlarda bulunmaya yönlendirerek belirsizliklerin çözümlenmesini, nedensel bağlantıların kurulmasını sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin, etkinliğin başında bilgilerini sorgulamalarına, etkinlik ilerledikçe bu bilgilerini netleştirmelerine ve geliştirmelerine, konuyu daha derin bir biçimde anlamalarına yardım etmektedir. Üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanılması, öğrencilerin daha iyi bir okur ve etkin bir düşünür olmalarına yardım etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin ön bilgilerini etkinleştirerek ve onları güdüleyerek katılımı ve etkileşimi kolaylaştırmakta, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin olmalarını sağlamaktadır. Üstbilişsel okuma stratejilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkililiği ile ilgili alanyazında birçok araştırma yer almaktadır. Bektaş Bedir (2018), üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin, okuduğunu anlama başarılarına ve öz yeterliklerine etkisini ele aldığı çalışmada üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapmanın öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve öz yeterlikleri üzerinde anlamlı derecede etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlamının bütün süreçlerinde başarılı olabilmeleri, metnin zihinsel olarak tutarlı bir sunumunu yapılandırabilmeleri sağlayan üstbilişsel okuma stratejileri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Çünkü okuma eylemini anlama olmadan tamamlanmış bir eylem olarak ifade etmek doğru değildir. Anlamlı okumanın sağlanması için stratejiye dayalı okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Bu yüzden, bireylerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek anlamlı okuma sürecine katkı sağlayabilir. Mokhtari ve Reichard'a (2002) göre, anlama becerisini geliştirmek için, sorun çözme stratejilerinin kullanılmaması, okuma stratejileri farkındalığının gelişmediğinin ve okuduğunu anlama sürecinin de yetersiz denetlendiğinin bir göstergesidir. Öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi, eğitim programlarının geliştirilme sürecine ve öğretimsel etkinliklere yönelik karar süreçlerine yön verebilir. Ayrıca dil öğrenme sürecinde ders programları, öğrencilerin farklı stratejiler kullanma konusundaki farkındalıklarını artırmak için belirli okuma stratejilerinin nasıl kullanılacağını öğretmeyi içerebilir (Dündar, 2016). Üstbilişsel anlamda okuma anlama becerileri, aynı zamanda. Mokhtari ve Reichard'ın (2002) modelinde (MARSI) olduğu gibi, sorun çözme ve destek arama bağlamında, okuma sürecinin izlenmesini, düzenlenmesini, yönlendirilmesini ve değerlendirilmesini (özdeğerlendirme) gerektirir. Dolayısıyla özdüzenlemeye dayalı bir okuma eğitimi, öğretimi programının geliştirilmesi, okuma anlama becerilerinin daha etkili bir biçimde kullanılmasını sağlayabilir. Bu süreç, aynı zamanda

akademik başarı ve öğrenme motivasyonu üzerinde de etkilidir. Ayrıca bu beceri, yaşam boyu öğrenme için önemli bir yeterlilik olarak görülür (Avrupa Yaşam Boyu Öğrenim Çerçevesi, EU Council, 2002; akt. Dignath ve diğ., 2008).

Tüm bu bulgular, okuma stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde her kademede etkili olabilecek bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırma üstbilişsel okuma stratejilerinin ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisini belirlemek için sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak yapılmıştır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin ele alınmasının temel sebebi, sekizinci sınıfın ortaokul düzeyinin son aşaması olması ve bu sınıfta yer alan öğrencilerin önceki sınıflarda elde ettikleri kazanımlara da sahip olduğu varsayımdır. Araştırmanın temel amacı sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasında ilişkiyi tespit etmektir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır?

1. 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları hangi düzeydedir?
2. 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma anlama stratejileri ve alt boyutlarını kullanma düzeyi nedir?
3. 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma anlama stratejilerini kullanma düzeyi ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; "Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?" sorusunu yanıtlamak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline başvurularak gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli birden fazla değişkenin birbirine yönelik olarak ortaya çıkan değişimin varlığını belirlemeyi amaçlar. Araştırmada yer alan değişkenlerin doğrusal olarak değişip değişmediği, değişiyorsa bu değişimin nasıl olduğu ortaya konmaya çalışılır (Karasar, 2011).

Örneklem / Araştırma grubu

Bu araştırma 2021–2022 eğitim-öğretim yılının birinci yarısında Adana'da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda okuyan sekizinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapılmasına zemin hazırlamak, bunun uygun bir biçimde sürdürülmesini sağlamak, konuyu bildirmek, uygun görüş almak amacıyla Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü-İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişime geçilmiş, araştırmanın gerçekleştirileceği ilçe ve ortaokullar belirlenmiştir. Araştırma Adana'nın Çukurova ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılı birinci yarıyıl Çukurova ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 6454 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 700 katılımcı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Yapılan analizler bu çerçevede elde edilen toplam 700 veriye dayanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, okuma anlama başarısının belirlenebilmesi amacıyla Akbalık (2019) tarafından geliştirilen okuma anlama testine başvurulmuştur. Ayrıca üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanılma düzeylerinin ölçülebilmesi için Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Öztürk (2012) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılan üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği (MARSI) kullanılmıştır.

Okuma Anlama Aracı

Bu araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin belirlenebilmesi için Akbalık (2019) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulunun kararıyla sekizinci sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun olarak Türkçe ders kitaplarında okutulan altı metnin testte kullanılmasına karar verilmiştir. Bu süreçte, deneyimli Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitimi uzmanlarının, eğitim programları ve öğretimi alanında çalışan

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki

akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Teste alınan okuma araçları ise “Memleket İsterim”, “Geçmişle Gelecek”, “Merhamet”, “Okumak”, “Başarı Nedir?” ve “Kış” adlı metinlerdir. Seçim işleminin ardından, okuduğunu anlamaya yönelik MEB ortaokul sekizinci sınıf Türkçe dersi kazanımları çerçevesinde bir okuma anlama başarıları testi üretilmiştir. Test 30 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler Akbalık (2019) tarafından, uzman görüşüne başvurularak ortaya konulmuştur. Ayrıca, maddeler yazılırken; bunların, okuma anlama kazanımlarına uygun olmasına ve bu kazanımları yansıtmasına, açık ve net bir biçimde sorulmasına, ön bilgilerin de kullanılabilmesine ve bilgi düzeyinden çok okuduğunu anlama ve yorumlama becerisine yönelik olmasına önem verilmiştir. Testin, okuduğunu anlama başarılarını değerlendirme sürecinde, sunacağı verilerin ve yapısının geçerliliği ve güvenilirliği konusunda da çalışmalar yürütülmüştür. Ayırt edicilik değeri çerçevesinde %0,40-%0,79 düzeyinde doğru yanıtlanan maddeler doğrudan teste alınırken, bu değeri 0.80 ve üzerinde olan maddeler silinmiştir. 0.29-0.39 düzeyinde bulunan maddelerin ise soru kökünde düzenlemelerde bulunulmuştur. Sonuç olarak, testte bulunan maddelerin güçlük düzeyleri 0.33 ile 0.78 aralığında bir görünüm sergilemektedir. Okuma anlama testine yönelik olarak gerçekleştirilen güvenilirlik analizleri sonucunda da bu araca yönelik KR-20 güvenilirlik değerinin .83 düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu araştırmadaysa okuma anlama başarıları testinde, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .810 değerinde bulunmuştur. Bu değer; 0.70’in üzerinde olduğu için okuma anlama başarıları testinde, güvenilirlik koşulunun sağlandığı görülmektedir.

Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği/MARSI

Mokhtari ve Reichard’a (2002) göre üstbilişsel anlamda okuma anlama stratejileri ölçeği; genel, sorun çözme ve destekleyici okuma stratejileri olmak üzere üç alt ölçekten oluşur. Genel ya da bütünleşik okuma stratejileri; okurların, bir amaç doğrultusunda, okuma anlama eylemini başlatmaları ve sürdürmeleriyle ilgili işlemlerden oluşur. Üstbilişsel okuma stratejileri farkındalık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili çalışmalar Öztürk (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğine karar vermek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, iç tutarlılık katsayısı için Cronbach alfa güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyonu belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpım korelasyonuna bakılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin en düşük yük değerinin .25 olduğu bulunmuştur. Üç faktörden oluşan analiz sonucunda birinci faktörün öz-değeri 9.67, açıkladığı değişken %32,26; ikinci faktörün öz-değeri 1.74, açıkladığı değişken %5,8 ve üçüncü faktörün öz-değeri 1.36, açıkladığı değişken %4,54 bulunmuştur. Ölçeğin toplam öz-değeri ise 12.87, açıkladığı değişken 42.6’dır. Özgün ölçekte ise üç faktör toplam değişkenin %29,7’sini açıklamaktadır. Ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyonu belirlemek amacıyla Öztürk (2012) tarafından pearson momentler çarpım korelasyonuna bakılmıştır. Ölçeğin toplam puanı ile alt faktör puanları arasındaki korelasyon. .86 ile .96 arasında değişmiş ve .01 düzeyinde anlamlı bir fark göstermiştir. Bununla birlikte, faktör puanları arasındaki korelasyon. .69 ile .82 arasında değişmiş ve .01 düzeyinde anlamlı bir fark göstermiştir. Bu yüzden ölçeğin faktörleri arasında yüksek düzeyde bir uyumluluğa ulaşılmıştır. Bu araştırmada, genel okuma stratejileri boyutunda, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .783 değerinde bulunmuştur. Bu değer; 0.70’in üzerinde olduğu için genel okuma stratejileri boyutunun güvenilirlik koşulunu sağladığı görülmektedir. Sorun çözme stratejileri boyutunda Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .652 değerinde bulunmuştur. Bu değer; 0.70 düzeyine oldukça yakın bulunduğu için sorun çözme stratejileri boyutunun oldukça güvenilir olduğu belirlenmiştir. Destekleyici okuma stratejileri boyutunda ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .700 değerinde bulunmuştur. Bu değer de 0.70 düzeyinde olduğu için destekleyici okuma stratejileri boyutunun güvenilirlik koşulunu sağladığı gözlemlenmiştir. Son olarak üstbilişsel okuma stratejilerine yönelik olarak ölçek genelinde yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .878 değerinde bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu araştırma 2021–2022 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyıl Adana’da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda okuyan sekizinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri

araştırmacılar tarafından bizzat okullara gidilerek elde edilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, öğrencilerin okuma anlama başarımlarının ölçülebilmesi amacıyla öncelikle, okuma anlama aracı uygulanmıştır. Sonraki süreçte, öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenebilmesi için üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği uygulanmıştır. Üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği, öğrencilere ulaştırıldıktan sonra, bu ölçekteki 30 maddenin yanıtlanması istenmiştir. Okuma anlama aracının yanıtlanması için en az 30 dakika, üstbilişsel okuma stratejileri ölçeğinin doldurulması için ise 15 dakika süre verilmiştir. Mokhtari ve Reichard'a (2002) göre üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği için belirlenen bir zaman aralığı bulunmamakla birlikte, öğrencilerin sınıf düzeylerine ve genel okuma becerilerine bağlı olarak ortalama yönetim süresi 10-12 dakikadır.

Verilerin Analizi

Okuma anlama aracının uygulanması sonucunda ölçme ve değerlendirme çalışmaları sürecinde, doğru yanıt için bir puan, yanlış yanıt için ise sıfır puan belirlenerek veriler analiz edilmiştir. Diğer yandan, üstbilişsel okuma stratejileri ölçeğinin uygulanması sonucunda, değerlendirme sürecinde, ölçeğin genel sonuçlarına ve alt ölçeklerin görünümüne ulaşabilmek için ortalama puanlar hesaplanmıştır. Verilerin çözümleme sürecinde SPSS-15 programından yararlanılmıştır. Bu bağlamda, araştırmada, ilk olarak normal dağılım analizleriyle verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenerek veriler için en uygun olan analizler gerçekleştirilmiştir.

Üstbilişsel okuma stratejileri ölçeğinden ve ölçekte yer alan genel okuma stratejileri, sorun çözme stratejileri ile destekleyici okuma stratejileri boyutlarından elde edilen veriler, ayrıca, okuma anlama başarımları testi yoluyla toplanan veriler, en az aralık ölçeğinde olduğu için tek yönlü varyans analizinin varsayımı karşılanmıştır. Diğer yandan, örneklem, evrenden rastgele bir biçimde seçildiği için ve veriler okuma anlama düzeyleri de dikkate alınarak birbirinden bağımsız bir biçimde analiz edildiği için tek yönlü varyans analizinin grupların birbirinden bağımsız olması varsayımı karşılanmıştır. Ancak, bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımı her bir grupta normal dağılım özelliği göstermediği için, bunun yanında, bağımlı değişkene ilişkin varyanslar da gruplar arasında eşit olmadığı için tek yönlü varyans analizinin iki varsayımı karşılanamamıştır. Ayrıca, her bir gruptaki vaka sayısı da önemli ölçüde farklılaştığı için (düşük düzey. N=137; orta düzey. N=289 ve yüksek düzey. N=274) ANOVA testinin sonuçlarının normallik ihlalden ciddi bir biçimde etkileneceği anlaşılmıştır (Wilcox. 2005; akt. Cevahir, 2020).

Tablo 1.

Normallik Testleri: Genel Okuma. Sorun Çözme ve Destekleyici Okuma Stratejilerine Yönelik Ölçümler ile Üstbilişsel Okuma Stratejilerine Yönelik Ölçümlerin Okuma Anlama Düzeylerine Göre Dağılımı

Boyut/Ölçek	Okuma Anlama Düzeyi	Kolmogorov-Smirnov ^a İstatistik	Sd (df).	p
Genel Okuma Stratejileri	Düşük Düzey	.083	137	.022
	Orta Düzey	.066	289	.004
	Yüksek Düzey	.105	274	.000
Sorun Çözme Stratejileri	Düşük Düzey	.072	137	.078
	Orta Düzey	.063	289	.007
	Yüksek Düzey	.096	274	.000
Destekleyici Okuma Stratejileri	Düşük Düzey	.122	137	.000
	Orta Düzey	.076	289	.000
	Yüksek Düzey	.079	274	.000
Üstbilişsel Okuma Stratejileri (Ölçeğin Geneli)	Düşük Düzey	.179	137	.000
	Orta Düzey	.099	289	.000
	Yüksek Düzey	.122	274	.000

a. Lilliefors Önem Düzeltmesi

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki

Tablo 1’de açıklanan Kolmogorov-Smirnov testinin sonucunda, sorun çözme stratejileri boyutunda, düşük düzeydeki ölçümlerin normal bir dağılım özelliği gösterdiği anlaşılmaktadır ($z=.072$; $p>.05$). Bunun dışında, genel okuma, sorun çözme ve destekleyici okuma stratejilerine yönelik ölçümlerin okuma anlama düzeylerine göre normal bir dağılım göstermediği anlaşılmıştır (Genel okuma stratejileri: düşük düzey, $z=.083$, $p<.05$; orta düzey, $z=.066$, $p<.05$; yüksek düzey, $z=.105$, $p<.05$. Sorun çözme stratejileri: orta düzey, $z=.063$, $p<.05$; yüksek düzey, $z=.096$, $p<.05$, Destekleyici okuma stratejileri: düşük düzey, $z=.122$, $p<.05$; orta düzey, $z=.076$, $p<.05$; yüksek düzey, $z=.079$, $p<.05$). Aynı zamanda, üstbilişsel okuma stratejilerine yönelik ölçümler de okuma anlama düzeylerine göre normal bir dağılım göstermemiştir (düşük düzey, $z=.179$, $p<.05$; orta düzey, $z=.099$, $p<.05$; yüksek düzey, $z=.122$, $p<.05$).

Bu noktadan hareketle araştırmada, parametrik testler olan frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel analizlerin ve güvenilirlik analizlerinin Pearson korelasyon testinin ve basit regresyon analizinin, Kruskal Wallis-H testinin ve Mann-Whitney-U analizinin uygulanması için koşullara bakılarak kararlar alınmıştır. Verilerin normal dağılım özelliği göstermesi durumunda üstbilişsel okuma stratejilerinin okuma anlama düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için ANOVA, normal dağılım göstermemesi halinde ise söz konusu farklılığın görülüp görülmediğinin belirlenmesi için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım özelliği göstermemesi durumunda iki değişken arasındaki verilerin karşılaştırılması için post-hoc testi olarak Mann-Whitney-U analizi yapılmıştır. Ayrıca, verilerin normal dağılıma sahip olmaması durumunda Spearmanrho korelasyonu göz önünde bulundurulmuştur. Ölçek ve testlerin güvenilirliği de verilerin dağılım özelliğinden etkilenebileceği için normal dağılım analizlerine önem verilmiştir. Üstbilişsel okuma stratejilerinin basit doğrusal regresyon analizinde açıkladığı etkinin büyüklüğü de bulgulara sunulmuştur. Regresyon analizinin sonucunda üstbilişsel okuma stratejilerinin (ölçek genelinde), genel okuma stratejilerinin, sorun çözme stratejilerinin ve destekleyici okuma stratejilerinin okuma anlama başarımında açıkladığı varyans ve etki büyüklüğü rapor edilmiştir. Ayrıca. Kruskal Wallis-H testi ve Mann-Whitney-U analizinin sonucunda üstbilişsel okuma stratejilerinin (ölçek genelinin) okuma anlama başarımı üzerindeki etki büyüklüğü açıklanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada kullanılan okuma anlama testine yönelik olarak gerçekleştirilen güvenilirlik analizleri sonucunda okuma anlama başarımı testinde, cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .810 değerinde bulunmuştur. Bu değer; 0.70’in üzerinde olduğu için okuma anlama başarımı testinde, güvenilirlik koşulunun sağlandığı görülmektedir. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği/MARSI güvenilirlik analizi sonucunda, genel okuma stratejileri boyutunda, güvenilirlik katsayısı .783, sorun çözme stratejileri boyutunda güvenilirlik katsayısı .652, destekleyici okuma stratejileri boyutunda ise güvenilirlik katsayısı .700, ölçeğin tümüne yönelik olarak yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ise cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .878 düzeyinde 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 = Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 08.09.2021

Belge sayı numarası= 68282350/22021/G016

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının hangi düzeyde olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu çerçevede elde edilen veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Okuma Anlama Başarımı Testine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

N	700
N Geçerli	700
Ortalama	.576
Standart Hata	.006
%95 Güven Aralığında Ortalamanın Alt Sınırı	.563
%95 Güven Aralığında Ortalamanın Üst Sınırı	.589
Ortanca	.566
Mod	.70
Standart Sapma	.175
Varyans	.031
Çarpıklık Değeri	.130
Çarpıklık Değerinin Standart Hatası	.092
Basıklık Değeri	-.829
Basıklık Değerinin Standart Hatası	.185
Değişim Aralığı	.800
%25.Değer (1.Çeyrek)	.433
%75.Değer (3.Çeyrek)	.700

Tablo 2’de gösterilen sonuçlara göre, katılımcıların okuma anlama başarımı orta düzeyde bulunmuştur ($N=700$. Ort. .576; S. .175). Bu sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma anlama stratejilerini ve alt boyutlarını kullanma düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Bu çerçevede elde edilen veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Üstbilişsel Okuma Stratejilerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Ss
Genel Okuma Stratejileri Alt boyutu	700	1.00	5.00	3.105	1.298
Sorun Çözme Stratejileri Alt boyutu	700	1.00	5.00	3.741	1.236
Destekleyici Okuma Stratejileri Alt boyutu	700	1.00	5.00	2.902	1.337
Üstbilişsel Okuma Stratejileri (Toplam)	700	1.00	5.00	3.283	1.292

Öğrencilerin genel okuma stratejileri alt boyutuna ilişkin puan ortalaması ($\bar{x}=3.105$; Ss. 1.298) ile orta düzeyde strateji kullanımına ilişkin veriler elde edilmiştir. Genel okuma stratejileri alt boyutuna ilişkin ölçek maddeleri incelendiğinde ise 4 strateji yüksek düzeyde (3.50 ve üzeri). 8 strateji orta düzeyde (2.50 ile 3.49 arası) ve 1 strateji de düşük düzeyde (2.49 ve altı) kullanılmıştır. Sorun çözme stratejileri alt boyutuna ilişkin puan ortalaması ($\bar{x}=3.741$; Ss. 1.236) ile yüksek düzeyde strateji kullanımına ilişkin veriler elde edilmiştir. Sorun çözme stratejileri alt boyutuna ilişkin maddeler ele alındığında ise 7 strateji yüksek düzeyde (3.50 ve üzeri) kullanılırken. 1 strateji de orta düzeyde (2.50 ile 3.49 arası) kullanılmıştır. Sorun çözme stratejileri boyutunda, katılımcılar tarafından düşük düzeyde kullanılan herhangi bir strateji gözlenmemiştir. Destekleyici okuma stratejileri alt boyutuna ilişkin

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki

maddelerin puan ortalaması ise ($\bar{x}=2.902$; Ss. 1.292) ile orta düzeyde bulunmuştur. Maddeler tek tek ele alındığında ise 1 strateji yüksek düzeyde (3.50 ve üzeri). 7 strateji orta düzeyde (2.50 ile 3.49 arası) ve 1 stratejinin de düşük düzeyde (2.49 ve altı) kullanıldığı görülmüştür. Üstbilişsel okuma stratejileri ölçeğinin tamamına yönelik veriler incelendiğinde ise ($\bar{x}=3.283$; Ss. 1.292) yine orta düzeyde strateji kullanımına yönelik veriler elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre, en sık kullanılan üç üstbilişsel okuma stratejisi sırasıyla; “metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm” ($\bar{x}=4.115$; Ss. 1.137) stratejisi; “okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm” ($\bar{x}=3.974$; Ss. 1.225) stratejisi ve “metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım” ($\bar{x}=3.961$; Ss. 1.220) stratejisi olmuştur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma anlama stratejileri ve alt boyutlarını kullanma düzeyi ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin veriler tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.

Pearson Korelasyon Testinin Sonucu: Genel Okuma Stratejileri Alt Boyutu ile Okuma Anlama Başarımı Arasındaki İlişki

	N	Ort.	S.	1	2	p
1. Genel Okuma Stratejileri Altboyutu	700	3.271	.682	—	.667(**)	.000
2. Okuma Anlama Başarımı	700	.576	.175	—	—	

** 0.01 anlamlılık düzeyinde ilişki anlamlı (2 yönden).

Genel okuma stratejileri alt boyutu ile okuma anlama başarıları arasındaki ilişki Tablo 4’te ele alınmıştır. Tablo 4’te, yapılan pearson korelasyon testinin sonucunda, genel okuma stratejileri ile okuma anlama başarıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.667$; $p<0.01$). Ayrıca, r katsayısı. 0.50-1.00 aralığında bir değere sahip olduğu için büyük düzeyde bir etki bulunmuştur.

Tablo 5.

Regresyon Modelinin Özeti^b: Genel Okuma Stratejileri Altboyutu ile Okuma Anlama Başarımı Arasındaki İlişki

Model	Basit Korelasyon Katsayısı (R)	Korelasyon Katsayısının Karesi (R^2)	Düzeltilmiş Korelasyon Katsayısının Karesi (R^2)	Tahminin Standart Hatası	Durbin-Watson
1	.667 ^a	.445	.444	.130	1.362

a. Tahminciler: (Sabit). Genel Okuma Stratejileri

b. Bağımlı Değişken: Okuma Anlama Başarımı

Tablo 6.

Basit Doğrusal Regresyon Analizinde ANOVA Sonucu: Genel Okuma Stratejileri ile Okuma Anlama Başarımı Arasındaki İlişki

Model		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
1	Regresyon	9.590	1	9.590	559.906	.000
	Residual	11.955	698	.017		
	Toplam	21.546	699			

Tahminciler: (Sabit). Genel Okuma Stratejileri

Bağımlı Değişken: Okuma Anlama Başarımı

Residual: Artık Değer

Tablo 5 ve Tablo 6’da regresyon modelinin özetinde ve basit doğrusal regresyon analizinin (ANOVA) sonucunda, genel okuma stratejilerinin okuma anlama başarımının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı (açıklayıcısı) olduğu anlaşılmıştır ($R = .667$; $R^2 = .445$, $F(1.698) = 559.906$; $p < 0.01$). Model özeti tablosundaki korelasyon katsayısının karesi (R^2) sütunundaki değerden bağımsız değişken durumundaki genel okuma stratejilerinin bağımlı değişken durumundaki okuma anlama başarımı değişkenine ait varyansı %44 oranında açıkladığı, diğer bir anlatımla, okuma anlama başarımının %44’ünün genel okuma stratejilerine bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7.

Pearson Korelasyon Testinin Sonucu: Sorun Çözme Stratejileri ile Okuma Anlama Başarımı İlişkisi

	N	Ort.	Ss.	1	2	p
1. Sorun Çözme Stratejileri	700	3.736	.668	—	.633(**)	.000
2. Okuma Anlama Başarımı	700	.576	.175	—	—	

** 0.01 anlamlılık düzeyinde ilişki anlamlı (2 yönden).

Sorun çözme stratejileri alt boyutu ile okuma anlama başarımı arasındaki ilişkinin ele alındığı Tablo 7’de, yapılan pearson korelasyon testinin sonucunda, sorun çözme stratejileri ile okuma anlama başarımı arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ($r = .633$; $p < 0.01$). Ayrıca r katsayısı 0.50-1.00 aralığında bir değere sahip olduğu için yüksek düzeyde bir etki görülmüştür.

Tablo 8.

Regresyon Modelinin Özeti^b: Sorun Çözme Stratejileri ile Okuma Anlama Başarımı Arasındaki İlişki

Model	Basit Korelasyon Katsayısı (R)	Korelasyon Katsayısının Karesi (R^2)	Düzeltilmiş Korelasyon Katsayısının Karesi (R^2)	Tahminin Standart Hatası	Durbin-Watson
1	.633 ^a	.401	.400	.13600	1.204

a. Tahminciler: (Sabit). Sorun Çözme Stratejileri

b. Bağımlı Değişken: Okuma Anlama Başarımı

Tablo 9.

Basit Doğrusal Regresyon Analizinde ANOVA Sonucu: Sorun Çözme Stratejileri ile Okuma Anlama Başarımı Arasındaki İlişki

Model		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
1	Regresyon	8.635	1	8.635	466.815	.000
	Residual	12.911	698	.018		
	Toplam	21.546	699			

Tahminciler: (Sabit). Sorun Çözme Stratejileri

Bağımlı Değişken: Okuma Anlama Başarımı

Residual: Artık Değer

Tablo 8 ve Tablo 9’da regresyon modelinin özetinde ve basit doğrusal regresyon analizinin (ANOVA) sonucunda, sorun çözme stratejilerinin okuma anlama başarımının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı (açıklayıcısı) olduğu anlaşılmıştır ($R = .633$; $R^2 = .401$; $F(1.698) = 466.815$; $p < 0.01$). Model özeti tablosundaki korelasyon katsayısının karesi (R^2) sütunundaki değerden, bağımsız değişken durumundaki sorun çözme stratejilerinin bağımlı değişken durumundaki okuma anlama başarımı değişkenine ait varyansı %40 oranında açıkladığı, diğer bir anlatımla, okuma anlama başarımının %40’ının sorun çözme stratejilerine bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki

Tablo 10.

Pearson Korelasyon Testinin Sonucu: Destekleyici Okuma Stratejileri ile Okuma Anlama Başarımları Arasındaki İlişki

	N	Ort.	Ss.	1	2	p
1. Destekleyici Okuma Stratejileri	700	2.899	.722	—	.630(**)	.000
2. Okuma Anlama Başarımı	700	.5764	.175	—	—	

** 0.01 anlamlılık düzeyinde ilişki anlamlı (2 yönden).

Destekleyici okuma stratejileri ile okuma anlama başarımları arasındaki ilişkinin ele alındığı Tablo 10'da yapılan pearson korelasyon testinin sonucunda, destekleyici okuma stratejileri ile okuma anlama başarımları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.630$; $p<0.01$). Ayrıca, r katsayısı 0.50-1.00 aralığında bir değere sahip olduğu için yüksek düzeyde bir etki görülmüştür.

Tablo 11.

Regresyon Modelinin Özeti^b: Destekleyici Okuma Stratejileri ile Okuma Anlama Başarımları Arasındaki İlişki

Model	Basit Korelasyon Katsayısı (R)	Korelasyon Katsayısının Karesi (R^2)	Düzeltilmiş Korelasyon Katsayısının Karesi (R^2)	Tahminin Standart Hatası	Durbin-Watson
1	.630 ^a	.397	.396	.13646	1.257

a. Tahminciler: (Sabit). Destekleyici Okuma Stratejileri

b. Bağımlı Değişken: Okuma Anlama Başarımı

Tablo 12.

Basit Doğrusal Regresyon Analizinde ANOVA Sonucu: Destekleyici Okuma Stratejileri ile Okuma Anlama Başarımları Arasındaki İlişki

Model		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
1	Regresyon	8.547	1	8.547	458.990	.000
	Residual	12.998	698	.019		
	Toplam	21.546	699			

Tahminciler: (Sabit). Destekleyici Okuma Stratejileri

Bağımlı Değişken: Okuma Anlama Başarımı

Residual: Artık Değer

Tablo 11 ve Tablo 12'de yer alan regresyon modelinin özetinde ve basit doğrusal regresyon analizinin (ANOVA) sonucunda, destekleyici okuma stratejilerinin okuma anlama başarımlarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı (açıklayıcısı) olduğu anlaşılmıştır ($R=.630$; $R^2=.397$; $F(1,698)=458.990$; $p<0.01$). Tablo 11'deki korelasyon katsayısının karesi (R^2) sütunundaki değerden, bağımsız değişken durumundaki destekleyici okuma stratejilerinin bağımlı değişken durumundaki okuma anlama başarımları değişkenine ait varyansı %40 oranında açıkladığı, okuma anlama başarımlarının %40'ının destekleyici okuma stratejilerine bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 13.

Pearson Korelasyon Testinin Sonucu: Üstbilişsel Okuma Stratejileri (Ölçeğin Geneli) ile Okuma Anlama Başarımları Arasındaki İlişki

	N	Ort.	Ss.	1	2	p
1. Üstbilişsel Okuma Stratejileri (Ölçeğin Geneli)	700	3.283	.602	—	.741(**)	.000
2. Okuma Anlama Başarımı	700	.576	.175	—	—	

** 0.01 anlamlılık düzeyinde ilişki anlamlı (2 yönden).

Üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği (genel) ile okuma anlama başarımı arasındaki ilişkinin incelendiği Tablo 13'te yapılan pearson korelasyon testinin sonucunda. üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma anlama başarımı arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.741$; $p<0.01$). Ayrıca, r katsayısı. 0.50-1.00 aralığında bir değere sahip olduğu için yüksek düzeyde bir etki görülmüştür.

Tablo 14.

Regresyon Modelinin Özeti^b: Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Okuma Anlama Başarımı Arasındaki İlişki

Model	Basit Korelasyon Katsayısı (R)	Korelasyon Katsayısının Karesi (R^2)	Düzeltilmiş Korelasyon Katsayısının Karesi (R^2)	Tahminin Standart Hatası	Durbin-Watson
1	.741 ^a	.549	.548	.11804	1.461

a. Tahminciler: (Sabit). Üstbilişsel Okuma Stratejileri (Ölçeğin Geneli)

b. Bağımlı Değişken: Okuma Anlama Başarımı

Tablo 15.

Basit Doğrusal Regresyon Analizinde ANOVA Sonucu: Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Okuma Anlama Başarımı Arasındaki İlişki

Model		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
1	Regresyon	11.821	1	11.821	848.402	.000
	Residual	9.725	698	.014		
	Toplam	21.546	699			

Tahminciler: (Sabit). Üstbilişsel Okuma Stratejileri (Ölçeğin Geneli)

Bağımlı Değişken: Okuma Anlama Başarımı

Residual: Artık Değer

Tablo 14 ve Tablo 15'te sunulan regresyon modelinin özetinde ve basit doğrusal regresyon analizinin (ANOVA) sonucunda. üstbilişsel okuma stratejilerinin okuma anlama başarımının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı (açıklayıcısı) olduğu anlaşılmıştır ($R=.741$; $R^2=.55$; $F(1.698)=848.402$; $p<0.01$). Model özeti tablosundaki korelasyon katsayısının karesi (R^2) sütunundaki değerden bağımsız değişken durumundaki üstbilişsel okuma stratejilerinin bağımlı değişken durumundaki okuma anlama başarımı değişkenine ait varyansı %55 oranında açıkladığı, diğer bir anlatımla, okuma anlama başarımının %55'inin üstbilişsel okuma stratejilerine bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 16.

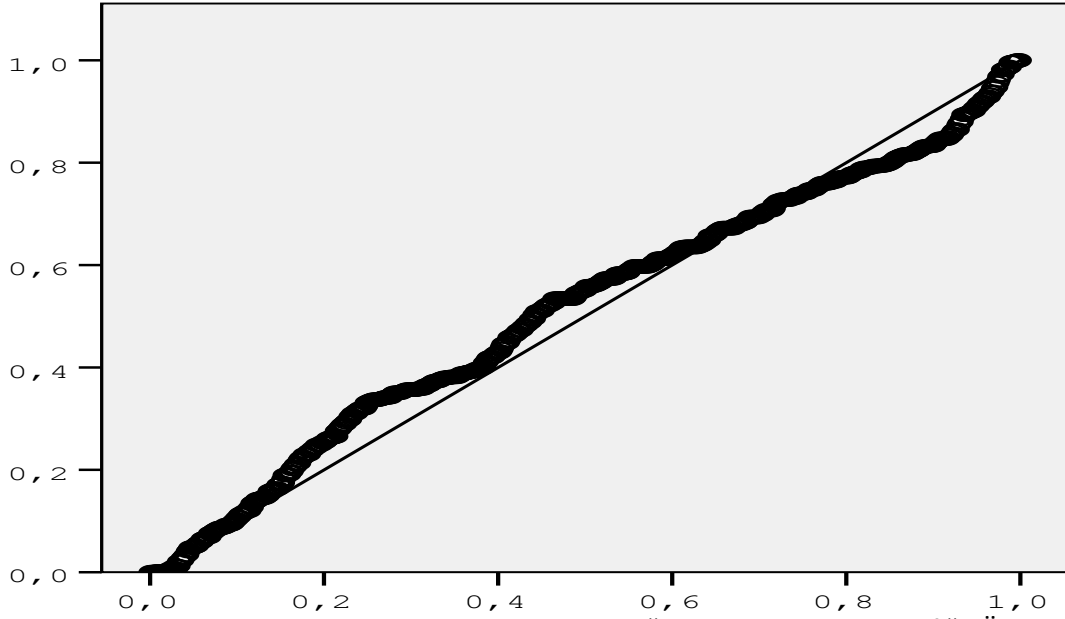
Basit Doğrusal Regresyon Analizinde Artık Değer İstatistikleri: Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Okuma Anlama Başarımı Arasındaki İlişki

	Min.	Maks.	Ort.	S.	N
Tahmin Değeri	.148	.918	.576	.130	700
Standart Tahmin Değeri	-3.290	2.627	.000	1.000	700
Tahmin Değerinin Standart Hatası	.004	.015	.006	.002	700
Düzeltilmiş Tahmin Değeri	.1476	.919	.576	.130	700
Artık Değer	-.507	.425	.000	.117	700
Standartlaştırılmış Artık Değer	-4.297	3.603	.000	.999	700
Mahalanobis Uzaklığı	.000	10.825	.999	1.410	700
Cook's Uzaklığı	.000	.064	.001	.004	700
Merkezlenmiş Kaldıraç-Baskı Değeri	.000	.015	.001	.002	700

Tablo 16'da, basit doğrusal regresyon analizinde artık değer istatistikleri, standartlaştırılmış artık değer olarak 3.29 değerinde olduğunu açıklarken (3.603), en düşük düzeyde ise -4.297 değerinde olduğunu göstermektedir. Cook's uzaklığı değerlerinin hiçbirisi. 1 değerinden daha büyük

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki

bulunmamıştır. Yine Mahalanobis uzaklığı değerleri de 15'ten büyük değildir. Regresyon modelinin özeti tablosunda Durbin-Watson değeri de 1.461 düzeyinde bulunmuştur.



Şekil 1. Regresyon Analizinde Standartlaştırılmış Artık Değerlerin Normal P-p Grafiği: Üstbilişsel Okuma Stratejileri (Genel Ölçek) ile Okuma Anlama Başarımı Arasındaki İlişki

Şekil 1'deki normal p-p grafiğinde, değerler, beklenen normal dağılım değerlerine göre karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, değerlerin, beklenen normal dağılım değerleriyle uyumlu olduğu 45 derecelik bir açıdan çizginin üzerinde yer aldığı görülmüştür. Sonuç olarak, değişkenler en az eşit aralık ölçeğindedir. Veriler, normal dağılım özelliği göstermektedir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Regresyon analizi sonucunda, tahmin edilen değerlerle gözlenen değerler arasındaki artıklar da normal dağılım sergilemektedir. Bu yüzden basit doğrusal regresyon analizinin sonuçları geçerlidir. Ayrıca, standartlaştırılmış artık değer, yaklaşık olarak 3.29 değerindedir (3.603). En düşük değeri de -4.297'ye kadar inmiştir. Bununla birlikte, Cook's uzaklığı değerlerinin hiçbiri 1 değerinden daha büyük bulunmamıştır. Yine, Mahalanobis uzaklığı değerleri de 15'ten büyük değildir. Regresyon modelinin özeti tablosunda, Durbin-Watson değeri de 1.461 düzeyinde bulunmuştur. Bu yüzden, basit doğrusal regresyon analizinin sonuçları geçerlidir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada üstbilişsel okuma stratejileri, katılımcılar tarafından genel anlamda orta düzeyde kullanılmıştır (N=700, Ort. 3.283, Ss. .602). Muhtar'ın (2006) araştırmasında da üstbilişsel stratejilerin orta düzeyde kullanıldığı sonucu ortaya çıkmış ve en sık kullanılan stratejiler telafi edici üstbilişsel stratejiler olarak belirlenmiştir. Kızılay (2011), öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerine yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ve bu stratejileri, sık bir biçimde kullandığını belirtmiştir. Aghabalazadeh'in (2014) yaptığı araştırmanın sonucunda; genel anlamda üstbilişsel okuma stratejilerine yönelik farkındalık düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca bu araştırmada, genel okuma stratejileri alt boyutu, katılımcılar tarafından genel anlamda orta düzeyde kullanılmıştır (N=700, Ort. 3.271; Ss. 6823). Dünder (2016), çalışmasında, genel okuma stratejileri bağlamında, öğrencilerin %56'sının bir hedef doğrultusunda okuduğunu, %48'inin okuma sürecinde ön bilgilerini izlediğini, metinsel bilgileri eleştirel olarak incelediğini ve değerlendirdiğini belirtmiştir. Kocaman ve Beşkardeşler'in (2016) araştırmasında, İngilizce öğrenen Türk öğrencilerinin çeşitli okuma stratejileri kullandığı bildirilmiştir. Bireylerin, İngilizce metinlere yönelik olarak okuma stratejileri konusunda, oldukça yüksek bir üstbilişsel farkındalığa sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca bireyler tarafından en çok kullanılan üstbilişsel okuma stratejilerinin genel okuma stratejileri olduğu, en az düzeyde kullanılan üstbilişsel okuma stratejilerinin ise destekleyici okuma stratejileri olduğu belirlenmiştir. Karatay'ın

(2010) çalışmasında ise, ilköğretim öğrencilerinin okumayı planlama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerinin, okumayı düzenleme stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bulut (2016), yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin planlama ve düzenleme farkındalığının iyi düzeyde olduğu, değerlendirme farkındalığının orta düzeyde olduğu, genel farkındalığının da yine iyi düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin okumayı planlama farkındalığının, okumayı düzenleme ve değerlendirme farkındalığına göre; okumayı düzenleme farkındalığının, okumayı değerlendirme farkındalığına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde üstbilişsel okuma stratejisi kullanımının öğrencilerin okuma anlama başarımı üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalara da alanyazında çok sık rastlanmaktadır. Kutlutürk (2016), üniversite öğrencilerine yönelik olarak yaptığı çalışmada okuma ve anlama becerilerini arttırmada üstbilişsel strateji kullanımının etkili olduğunu ortaya koymuştur. 7. Sınıf öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma alışkanlığına etkisi incelendiğinde, okuma stratejilerini kullanmanın öğrencilerin, okuduğunu anlama becerisinde ve okuma alışkanlığı kazanmasında etkili bir yöntem olduğu görülmektedir (Tuna 2016). Bahar (2017), çalışmasında üstbilişsel okuma eğitimin geleneksel öğretim düzenine göre verilen eğitimden daha yararlı olduğunu belirtir. Aykaç (2018), ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıklarının belirlenmesine yönelik olarak yaptığı çalışmada okuduğunu anlama başarısı yüksek olan öğrencilerin okuma stratejilerini daha yüksek düzeyde kullandığını vurgular. Sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ele alındığında, öğrencilerin hem okuma öncesinde hem okuma sırasında hem de okuma sonrasında üstbilişsel okuma stratejileri kullandıkları görülmektedir (Özbilgin 2018). Ancak alanyazında, üstbilişsel okuma stratejilerinin okuma anlama sürecinde etkili olmadığı sonucunu ortaya koyan çalışmalara da rastlanmaktadır. Hamzadayı (2019), 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında üstbilişsel okuma stratejilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediğini ve üstbilişsel okuma stratejileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırma sürecinde yapılan pearson korelasyon testinin sonucunda üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma anlama başarımı arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.741$; $p<0.01$). Ayrıca, r katsayısı 0.50-1.00 aralığında bir değere sahip olduğu için büyük düzeyde bir etki görülmüştür. Durgun (2010) yaptığı çalışmada; üstbilişsel stratejilere yönelik olarak düzenlenen açık eğitim; okuma anlama eyleminin daha kolay ve ilginç olmasını sağlamıştır. Buna rağmen, okuduğunu anlama başarısı, okumaya yönelik tutum, okuma stratejilerinin farkındalığı ve bu stratejilerin algılanan kullanımı üzerinde; üstbilişsel strateji eğitiminin anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Saraç'ın (2010) yaptığı araştırma sonucunda da üstbilişsel izleme ve becerinin zekâyla birlikte, okuma anlama düzeyindeki değişkenliğe anlamlı bir katkı sağladığı anlaşılmış, ancak üstbilişsel bilginin; okuma anlama düzeyindeki değişkenliğe bir katkıda bulunmadığı belirtilmiştir. Kanmaz'ın (2012), yaptığı deneysel çalışmada ise, okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney sınıfında, okuma anlama başarısı ve üstbilişsel okuma anlama farkındalığının son test ve kalıcılık testi puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ayrıca Aktaş'ın (2013) araştırmasında Türkçe dersi başarı düzeyi ile üstbilişsel beceri düzeyi arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Üstbilişsel beceri düzeyi Türkçe dersi başarı düzeyini anlamlı bir biçimde etkilemiştir. Türkçe dersi tutum düzeyi; Türkçe dersi başarı düzeyi ile üstbilişsel beceri düzeyinin etkileşiminde anlamlı bir etki yaratmamıştır. Bozkurt ve Memiş (2013), öğrencilerin okuma düzeyi ile üstbilişsel okuma anlama farkındalığı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Kana'nın (2014) yaptığı çalışmada, öğrencilerin Türkçe dersinden en son aldığı not ile probleme dayalı, dikkate dayalı ve analize dayalı okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında bir ilişki gözlenmiştir. Buna göre, okuma stratejilerini etkili kullanan öğrencilerin Türkçe dersinden aldıkları not da yüksektir. Yine bu konuda yapılan bir diğer deneysel çalışmada, Razi (2014), üstbilişsel okuma stratejisine yönelik gerçekleştirilen eğitimin; deney sınıfının üstbilişsel okuma stratejileri farkındalık düzeyini ve okuduğunu anlama başarısını geliştirmiştir. Deney ve kontrol sınıfının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna göre deney sınıfı; hem kendi ön test sonucuna göre hem de kontrol sınıfının son test sonucuna göre üstbilişsel

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki

okuma stratejisini daha yüksek bir düzeyde kullanmıştır. Deney sınıfının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyinin yüksek olduğu, buna karşın kontrol sınıfının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyinin orta düzeyde kaldığı gözlemlenmiştir. Kural'ın (2014) yaptığı araştırmada ise öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeyleri ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. İngilizce yeterlik düzeyi düştükçe üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanılma düzeyi yükseldiği görülmüştür. Ayrıca alanyazında, üstbilişsel strateji kullanımının Türkçe'nin diğer temel becerileri üzerinde de etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar da yer almaktadır. Kılınç (2021), ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme üstbilişsel farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmada, öğrencilerin dinleme üstbiliş farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasında pozitif yönde, orta düzey anlamlı ilişki saptamıştır. Üstbilişsel stratejilerin yazma becerisi üzerindeki etkisine yönelik olarak Dölek (2021), okuma alışkanlığı ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığının yazma başarımı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeyinin okuduğunu anlama tarafından ve yazma başarısının da üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı tarafından pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı biçimde yordandığı bulunmuştur.

Araştırma çerçevesinde elde edilen bulgular, okuma stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarımı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular stratejiye dayalı okuma etkinliklerinin okuma anlama başarısını arttırmada önemli olduğu varsayımını desteklemektedir. Bu sürecin daha etkin bir şekilde ortaya çıkabilmesi için öncelikli olarak öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılması oldukça önemlidir. Okuma alışkanlığının kazandırılması öğrencilerin etkin okurlar olarak olmalarını sağlayabilir. Ayrıca üstbilişsel okuma stratejilerinin okuma anlama başarımı üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda Türkçe derslerinde stratejiye dayalı okuma etkinliklerine daha fazla yer verilmesinin öğrencilerin daha etkin okurlar olmalarına da katkı sağlayacaktır.

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 = Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 08.09.2021

Belge sayı numarası= 68282350/22021/G016

Yazarların Katkı Oranı

Makalede 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı düzeyine sahiptir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışmasına teşkil edebilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Aghabalazadeh, E. (2014). *Assessing YDS test takers' metacognitive awareness levels of reading strategies and their attitudes towards reading*. Unpublished master thesis. Çağ University Institute of Social Sciences, Mersin.
- Akbalık, S. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve fen başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Aktaş, A. (2019). *Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyi ile tutum ve üstbilişsel becerilerin etkileşimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

- Aykaç, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıklarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Bahar, M. A. (2017). *4MAT öğretim düzenine göre gerçekleştirilen üstbilişsel okuma eğitiminin üstbilişsel okuma stratejisini kullanma ve olgusal bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bektaş, B. (2018). *Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı, İngilizce okuma başarıları ve öz yeterliklerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Bulut, A. (2016), Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 625-644. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9319>
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi (1. baskı)*. İstanbul: Kibele Yayınları. <https://avesis.marmara.edu.tr/resume/downloadfile/rocatar?key=2c20ce42-e07a-462c-80d5-767251203565> sayfasından erişilmiştir.
- Dignath, C., Buettner, G. & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101–129 doi:10.1016/j.edurev.2008.02.003
- Dölek, O. (2021). Okuma alışkanlığı ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığının yazma başarımı üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 931-946.
- Durgun, G. (2010). *Effects of explicit metacognitive strategy training on reading comprehension, attitudes towards reading and strategy awareness* (Unpublished master's thesis). Karadeniz Technical University the Institute of Social Sciences, Trabzon.
- Dündar, S. (2016). Determining EFL students' awareness of metacognitive reading strategies. *ELT Research Journal*, 5(1), 47-59. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/eltrj/>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Hamzadayı, E. (2019), *Üstbilişsel okuma stratejileri kullanım düzeyi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki*. Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
- Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 100-120. DOI:10.17556/jef.73171.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karasar, N. (2011). Araştırmalarda rapor hazırlama. Ankara: Nobel Yayınları
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *TÜBAR-Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27(2), 457-475
- Kılınç (2021). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme üstbilişsel farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kızılay, Y. (2011). *Metacognitive awareness and reading strategy use of Kafkas University students in the Department of English Language and Literature* (Unpublished master's thesis). Kafkas University the Institute of Social Sciences, Kars.
- Kocaman, O. ve Beşkardeşler, S. (2016). Metacognitive awareness of reading strategy use by English language teaching students in Turkish context: Sakarya university sample. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 254-269. DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.61107>
- Kutlutürk, S. (2016). *An investigation on the effects of using cognitive and metacognitive strategies to enhance university students' reading skills* (Master thesis). Çağ University Institute of Social Sciences Department of English Language Education, Mersin.

8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki

- Kural, M. M. (2014). *The relationship between Turkish adult students' ambiguity tolerance levels and metacognitive awareness of L2 reading strategies at different English proficiency levels* (Unpublished master thesis). Çukurova University Institute of Social Sciences, Adana.
- Lipari, G. E. (2014). *Reading comprehension intervention: Metacognitive strategy instruction with sixth grade students* (Unpublished doctoral thesis). Department of School Psychology, University of Florida, Florida.
- Mahdi, S. A. (2016). *The effectiveness of using metacognitive strategies on tenth graders' reading comprehension and attitudes* (Unpublished master thesis). Gaza Deanship of Postgraduate Studies Faculty of Education Department of Curriculum & Teaching Methods, Al-Azhar University, Cairo.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. DOI: 10.1037//0022-0663.94.2.249
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oxford, R.L., (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Özbilgin, E. (2018). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Pookcharoen, S. (2009). *Metacognitive online reading strategies among Thai EFL university students* (Unpublished doctoral thesis). Department of Literacy, Culture and Language Education, Indiana University, Indiana.
- Razi, S. (2014). Metacognitive reading strategy training of advanced level EFL learners in Turkey. *The Reading Matrix*, 14(2), 337-360.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Singhal, M. (1999). *The effects of reading strategy instruction on the reading comprehension, reading process and strategy use of adult esl readers* (Unpublished doctoral thesis). Second Language Acquisition and Teaching Department, the University of Arizona, Arizona.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Extended Abstract

Introduction

Reading skills require individuals to analyze the structure of a text, ensure its continuity cognitively, use prior knowledge, integrate it with the text, and consider the author's purpose and the socio-cultural background of the text. Thus, readers use the language system and cognitive strategies in a simultaneously integrated and cyclical manner to understand a text. Thus, the use of metacognitive strategies in reading and comprehension can render the reading process more effective. Teaching reading comprehension strategies to students explicitly, as well as teaching them how to use those strategies, improves their level of reading comprehension (Harris et al., 2008; cited in Lipari, 2014; Pressley, 2006; cited in Lipari, 2014).

The use of metacognitive strategies in the reading comprehension process allows students to plan, monitor, and self-evaluate their reading processes. Since metacognitive reading strategies emphasize retention in the reading process (monitoring, self-regulation), background information is used effectively, and the reading comprehension process is structured by questioning. When the information in the text is not sufficient or clear, readers employ metacognitive reading strategies by using their prior knowledge and text clues to make inferences, thereby providing the resolution of

ambiguities and the establishment of causal connections. Metacognitive strategies help students activate their prior knowledge at the beginning of reading. The use of metacognitive strategies allows students to promote a deeper understanding of the subject and helps them become better readers and effective thinkers. Thus, metacognitive reading strategies facilitate participation and interaction and enable students to become actively engaged learners.

The purpose of this study is to improve metacognitive reading strategies so that students can construct a mentally coherent model of the text and be successful in reading comprehension. Therefore, the relationship between the students' levels of use of metacognitive reading strategies and their reading comprehension achievement was examined. According to Mokhtari and Reichard (2002), not using problem-solving strategies to improve understanding is an indication that the awareness of reading strategies is not developed, and the reading comprehension process is inadequately supervised. Identifying the level of students' use of metacognitive reading strategies can guide the development of educational programs and the decision processes for instructional activities.

Method

This study is quantitative and uses the relational survey model. It was carried out with eighth-grade students attending public secondary schools in the Çukurova district of Adana in the 2021-2022 academic year. The sample consists of 700 students. Simple random sampling was used to determine the sample size. The Reading Comprehension Test (Akbalık, 2019) was employed to assess the students' reading comprehension performance. The "Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory" (Mokhtari and Reichard, 2002) adapted into Turkish by Öztürk (2012) was also used to measure the level of students' use of metacognitive reading strategies. The scale had a three-factor structure. A high level of agreement was observed among the factors of the scale. Reliability analyses, descriptive analyses, Pearson correlation and regression analysis, Kruskal Wallis-H, and Mann-Whitney-U tests were subsequently performed.

Results and Discussion

The results showed that the students employed metacognitive reading strategies, general reading strategies, and supportive reading strategies at a moderate level, and problem-solving strategies at a high level. The reading comprehension achievement level of the participants was moderate. These results are similar to the findings of other studies (Kızılay 2011; Aghabalazadeh 2014, Bulut 2016; Kutlutürk 2016; Tuna 2016; Bahar 2017; Aykaç 2018; Özbilgin 2018; Kandemir 2019; Kılıç 2019; Yetgin 2020).

A positive, moderate, and significant relationship was also found between the students' use of the general reading, problem-solving, and supportive reading strategies, and their reading comprehension achievement. Similar results are reported by Saraç (2010) and Kanmaz (2012). A positive, high-level, significant relationship was found between the students' use of the metacognitive reading strategies and their reading comprehension achievement. It was seen that metacognitive reading strategies were significant predictors of reading comprehension performance.



Okuma Eğitiminde P4C Temelli Soru Sorma Eğitiminin İşbirlikli Öğrenmeye Etkisi*

*Suna ÖZCAN***

*Muhammed EYYÜP SALLABAŞ****

*Savaş AKGÜL*****

Öz

Bu araştırmanın amacı felsefe temelli Türkçe öğretiminin soru sorma ve işbirlikli öğrenme becerilerine olan etkisini ortaya koymaktır. Belirtilen durumdan hareketle okuma eğitimi derslerinde P4C temelli soru sorma etkinliklerinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve işbirlikli öğrenme becerilerine olan etkisi belirlenmiştir. Mevcut çalışma karma araştırma yönteminin iç içe karma deseni ile desenlenmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak işbirlikli öğrenme ölçeği kullanılırken nitel verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. İç içe karma desen ile yapılan uygulamalar neticesinde okuma eğitiminde uygulanan P4C temelli soru sorma etkinliklerinin okuduğunu anlamada ve işbirlikli öğrenmenin gelişiminde etkili olduğu görülmüştür. Öğrenci görüşlerinin de nicel verileri destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar için felsefe (P4C), okuma eğitimi, işbirlikli öğrenme

The Effect of P4C Based Questioning Training on Cooperative Learning in Reading Education

Abstract

The aim of this research is to determine the effect of philosophy-based Turkish teaching on asking questions and cooperative learning skills. Based on the stated situation, the effect of P4C-based questioning activities on reading comprehension and cooperative learning skills of secondary school 5th grade students was determined. The present study was designed with the nested mixed pattern of the mixed research method. While the cooperative learning scale was used as a quantitative data collection tool, a semi-structured student interview form was used to collect qualitative data. As a result of the applications made with the nested mixed pattern, it was seen that the P4C-based questioning activities applied in reading teaching were effective in the development of reading comprehension and cooperative learning. It was determined that students' views also support the quantitative data.

Keywords: philosophy for children (P4C), reading education, cooperative learning

* Bu çalışma, Prof Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş danışmanlığında ve Dr. Öğr. Üyesi Savaş Akgül eş danışmanlığında Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yürütülen "Felsefe Temelli (P4C) Soru Sorma Öğretiminin Özel Yetenekli ve Olağan Gelişim Gösteren Öğrencilerin Anlama Becerileri ile Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, ozcan12suna@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-9461-5732

*** Prof. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, sallabas@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-4346-4385

**** Dr. Öğretim Üyesi, Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul, sakgul@biruni.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-0436-2765

Giriş

Eğitimde iletişimi sağlayan, öğrenme sürecini şekillendiren unsurların başında dil gelmektedir. Dil vasıtasıyla iletişim kurar, bilim, sanat, edebiyat, kültür ile bütünleşiriz. Bu durum dili yaşamın temel unsuru hâline getirmektedir. Aksan (1998) dilin bilim, kültür, sanat, teknik gibi unsurlarla bağlantısı olduğunu belirtirken aynı zamanda bu alanların da temeli olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla dil becerisi gelişmiş bireylerin gerek akademik yaşamda gerekse sosyal yaşamda daha başarılı olabileceğini belirtmek mümkündür. Okuma becerisi gelişmiş bireyler metindeki sözcüklere odaklanmak yerine üst düzey düşünme becerilerinden hareketle iletiyi analiz etme eğiliminde olmaktadır. Bu durum aynı zamanda emek ve zamandan tasarruf etmelerini sağlamaktadır (Yılmaz, 2008; Yıldız, Akyol, 2011). Okuduğunu anlama sürecinde okuyucu ön bilgilerinden hareketle yazılı kodları çözmekte ve çözdüğü kod ile ön bilgileri birleştirip yeni bir yapılandırma sürecine geçmektedir. Kod olarak nitelendirilen dilsel yapılardan oluşan kelimeleri, cümleleri, paragrafları bütünleştirip genel anlamsal yapıya ulaşan okuyucu hedeflenen eylemi gerçekleştirme başarısını elde etmektedir (Arıcı, 2015; Mete, 2012; Yılmaz, 2008; Aksaçoğlu, Yılmaz, 2008).

Okuyucunun üst düzey anlama becerisi ön bilgilerinin zenginliği ile yakından ilgilidir (Sever, 2013; Mete, 2012; Wang & Guthrie. 2004). Bu nedenle erken yaşlardan itibaren okuyucunun geniş ön bilgi dağarcığına sahip olabilmesi için zengin uyarıların olduğu bir yaşam alanı ile tanıştırılması gerekmektedir. Okuma becerisi gelişmeyen bireyler ileriki süreçlerde akademik alanda başarısızlıklarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Güneş, 2012). Bu durum bireyin gerek bireysel gerekse toplumsal alandaki gelişimini olumsuz etkilemektedir. İfade edilen sorunların yaşanmasını önlemek adına erken yaşlarda üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek okuma eğitiminin verilmesi zorunluluk arz etmektedir.

Okuma becerisinin gelişimi ve bunun diğer üst düzey düşünme becerilerini etkilemesi güçlü bir eğitim temeli gerektirmektedir. Bu nedenle okuma eğitiminde yararlanılabilecek alanlardan birinin de felsefe olduğu ifade edilebilir. Felsefe dilin gelişiminde önemli bir role sahipken özellikle üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine hizmet eden önemli bir eğitim metodu haline gelmiştir. Bunlardan biri de Çocuklar için Felsefe (P4C) eğitimidir.

Felsefenin temel alınarak öğretim programlarının yapılandırılmasına yönelik önemli çalışmalar yürütmüş olan Lipman ve Sharp tarafından 1974 yılında Çocuklar için Felsefe (P4C) (Philosophy for Children) eğitim programı hazırlanmıştır. Bu programın amacı öğrencilere özenli düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve iş birliği ile ileri düzey düşünme becerilerini kazandırmaktır (Lipman, 2003, aktaran, Mutlu, 2017; Murris, 2000; Lipman, 1998; Lipman, 1976). Lipman bu temel becerilerin geliştirilmesinin önemini vurgularken aynı zamanda bunların birbirleriyle olan bağlantılarından dolayı ortaya çıkan ileri düzey düşünme ve sosyal becerilerin de önemine dikkat çekmektedir. Bu becerilerin gelişimi ile açık bir şekilde programda ifade edilmeyen akademik, sosyal, bireysel gelişimlerin de önü açılmıştır (Boyacı, Karadağ, Gülenç, 2018; Bakır, 2018; Lipman, 2003, akt. Mutlu, 2017; O’Riordan, 2013). Eleştirel düşünme, özenli düşünme, işbirlikli öğrenme ve yaratıcı düşünmeyi felsefe temelli bir yaklaşımla geliştirmeyi amaç edinen bu programdaki eleştirel düşünme ile belirli bir bağlama hassasiyet gösteren, belirli bir tutarlılıkla ilerleme kaydeden, derin düşünceleri temel alan, öz düzenlemeler yapan, belirli ilkeler doğrultusunda ilerleme kaydedip bunlardan hareketle yorum ve değerlendirmelerde bulunan; özenli düşünme ile değer gösteren, normatif, empatik olan; yaratıcı düşünme ile imgesel, bütünsel, yenilikçi düşünme becerisi gelişmiş bireylerin topluma kazandırılması amaçlanmaktadır. İşbirlikli öğrenme ile 21. yüzyılın gerektirdiği takım çalışması, birlikte öğrenme gibi becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

İşbirlikli öğrenme 1920’lerde ortaya çıkan bir kavram olmuştur. İşbirlikli öğrenme kavramı Piaget ve Vygotsky’nin ortaya koydukları eğitsel yaklaşımlara dayanmaktadır. Buna göre işbirlikli öğrenme var olan bir sorunun açıklığa kavuşturulması için birden fazla kişinin bir araya gelerek ortaklaşa eyleme geçmeleri anlamına gelmektedir (Soller, 2001). Eğitim-öğretim sürecinde işbirlikli öğrenme aracılığıyla öğrenciler kendilerini daha rahat bir şekilde ifade etme imkânı elde ederler. Çünkü kafa karıştırıcı ya da diğer bir deyişle karmaşık problemlerle karşılaşan öğrenci bunu çözmek için elinden gelen çabayı göstermesine karşın bir sonuca ulaşamayınca içinde bulunduğu grubun üyelerinden destek alıp problemin çözümüne yönelik daha sağlam adımlar atabilir. Bu şekilde işbirlikli öğrenme öğrenciler arasında olumlu bağlılıkların gelişimini sağlayarak daha hızlı ve etkili bir şekilde

öğrenmelerine fırsat tanımaktadır (Soller, 2001; Artzt & Newman, 1990; Uysal, 2009; Johnson, Johnson & Smith, 1998). Eğitim – öğretimin temel özelliklerinden biri de gruplar hâlinde gerçekleştirilen eylemlerdir. Bir şeyleri öğrenmek için, ortak bir amaç için bir araya gelen öğrencilerin öğrenmeyi öğretmen vasıtası ile gerçekleştirirken aslında kendi akranlarından da öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Burdett, 2003). Bu süreçte öğretmenlerden ve akranlardan yeterli veri sağlanırsa öğrenme süreci daha verimli bir hâle dönüşmektedir. Böylece öğrenci – öğrenci etkileşimi yeni öğrenmeler için elzem durumlar oluşturmaktadır. Okuma becerisinin gelişimine yönelik yapılan eğitimlerde felsefi yaklaşımlardan yararlanırken öğrencilerin etkileşim halinde ilerleme kaydetmeleri öğrenme sürecinin daha verimli geçmesini sağlayacaktır.

Okuma eğitiminde öğrencilerin hem üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi hem de akademik gelişimleri için sistemli ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alacak öğretim programlarının oluşturulması gerekmektedir (Sallabaş & Özcan, 2020). Öğrenciler alıcı dil becerilerinden olan okuma becerilerini geliştirirken aynı zamanda soru sormanın önemini bilecek, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey zihinsel faaliyetleri harekete geçirebilmektedirler. Öğrenmelerini yapılandırırken aynı zamanda akranları ile iş birliği içerisine girip hem sosyal becerilerini geliştirecek hem de akademik becerilerini geliştirecek eylemlere ihtiyaç duymaktadırlar (Soller, 2001). Sosyal birer varlık olan insanlar etkileşimle birlikte öğrendiklerini daha iyi bir şekilde yapılandırmakta, kendi öğrendiklerinden daha fazla zevk almaktadır. Bu öğrendiklerinin kalıcı olması, transfer edilebilir olması işbirlikli öğrenmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler işbirlikli öğrenme ile okuma eğitimi alırken dil becerilerinin olanaklarından düz bir eğitiminden alınabileceklerden çok daha fazlasını öğrenebilme olanağına sahip olmaktadır. Sosyal öğrenme öğrencinin akademik becerisini geliştirirken öğrencinin öz farkındalık kazanması, arkadaşlarının düşünme biçimlerinden, akademik başarılarından faydalanması kaçınılmaz olmaktadır (Özcan, 2018). Çağımızda sorular cevaplardan çok daha büyük bir önem arz etmektedir. Soru sorarak, sorgulayarak öğrenmeyi gerçekleştiren çocuklar verilene değil alınması gerekene yönelik adım atma eğiliminde olurlar. Öğrenmenin bir süreç olduğunu ve yaşam boyunca bunun sorularla anlam kazanabileceğinin bilincindedirler. Bu nedenle soru sormanın sorgulamanın iyi bir şekilde yapılandırılabilmesi, farkındalık kazandırılabilmesi felsefe temelli okuma eğitimi ile mümkün olabilmektedir. Öğrenci dilin olanaklarını kullanırken felsefenin sunduğu eşsiz sorgulama dünyasının da kapılarını aralama olanağı elde etmektedir. Bir taraftan okuma becerisinin sunduğu dil ötesi öğrenme olanağı diğer taraftan felsefenin verdiği sorgulama becerisi etkileşimin olduğu bir ortamda sunulursa öğrenmenin sınırları ortadan kaldıracak ve gerek dilsel gerek felsefi gerekse sosyal gelişim için bütün olanaklar öğrencinin gelişimine hizmet edecektir. Bu çalışmada ifade edilen hususların eğitim sistemine entegre edilmesine yönelik var olan bir eksikliğe vurgu yapılmaktadır. Belirtilen vurgulamalardan hareketle bu araştırmanın amacı okuma eğitiminde felsefe temelli soru sorma öğretiminin işbirlikli öğrenmeye olan etkisini belirlemektir. Bu nedenle mevcut araştırmada aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır. Ortaokul beşinci sınıf okuma eğitimi dersinde P4C'yi temel alan soru sorma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe dersinin uygulandığı kontrol grubunun işbirlikli öğrenme becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1. Ortaokul beşinci sınıf okuma eğitimi dersinde P4C'yi temel alan soru sorma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun okuduğunu anlama becerileri ön test ile son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Ortaokul beşinci sınıf mevcut öğretime göre okuma eğitiminin gerçekleştirildiği kontrol grubunun okuduğunu anlama becerileri ön test ile son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Ortaokul beşinci sınıf okuma eğitimi dersinde P4C'yi temel alan soru sorma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut okuma eğitimi dersinin uygulandığı kontrol grubunun okuduğunu anlama becerileri son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Ortaokul beşinci sınıf okuma eğitimi dersinde P4C'yi temel alan soru sorma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun işbirlikli öğrenme becerileri ön test ile son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

5. Ortaokul beşinci sınıf mevcut öğretime göre okuma eğitiminin gerçekleştirildiği kontrol grubunun işbirlikli öğrenme becerileri ön test ile son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Ortaokul beşinci sınıf okuma eğitimi dersinde P4C'yi temel alan soru sorma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe dersinin uygulandığı kontrol grubunun işbirlikli öğrenme becerileri son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmanın amacı doğrultusunda şu nitel sorulara yanıt aranmıştır:

1. P4C'yi temel alan soru sorma etkinlikleri işbirlikli öğrenmede öğrencilere sağladığı katkılara dair öğrenci görüşleri nelerdir?
2. P4C'i temel alan soru sorma etkinliklerinin okuduğunu daha iyi anlamalarında sağladığı katkılar hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?
3. P4C'i temel alan soru sorma etkinliklerinin soru sormayı daha iyi yapılandırmalarında sağladığı katkılar hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?
4. P4C'i temel alan soru sorma etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerini kazandırmada sağladığı katkılar hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada felsefe temelli (P4C) soru sorma öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin işbirlikli öğrenme becerilerine olan etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yönteminin gömülü deseni temel alınmıştır. İç içe karma deneysel metodolojinin benimsendiği bu çalışmada P4C temelli soru sorma etkinliklerinin işbirlikli öğrenme becerisine olan etkisini belirlemek ve katılımcıların görüşlerini ortaya koymak adına nicel bir deneyin içine nitel veri toplama yerleştirilmiştir (Cresswell, 2012). Çalışmanın verileri eşit olmayan ağırlıkta üç noktada nicel bölüm vurgulanarak toplanmıştır. NİCEL (nitelik) = ön test, NİCEL= son test, nitelik= yarı yapılandırılmış görüşmeler.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın örneklem grubunu 2020-2021 eğitim – öğretim yılında İstanbul'da MEB'e bağlı bir ortaokulda eğitim görmekte olan 40 kişilik deney, 40 kişilik kontrol olmak üzere 80 kişilik ortaokul 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar rastgele örnekleme ile deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubuna nicel verilerin toplanması ile ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırmanın sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formu ile de deney grubundan nitel veriler toplanmıştır. Tüm süreç boyunca katılımcıların gönüllülükleri esas alınmıştır. Nitel görüşmenin kriteri deney grubunda yer alıyor olmak olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Nicel Veri Toplama Araçları

İşbirlikli Öğrenme Becerisi Testi: Çalışmada nicel veri toplama aracı olarak işbirlikli öğrenme becerisi testi uygulanmıştır. Burak (2020) tarafından geliştirilen “İşbirlikli Öğrenme Becerisi Testi” 8-11 yaş aralığındaki çocukların işbirlikli öğrenme becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. İşbirlikli Öğrenme Becerisi Testi dörtlü likert tipi olup “1= Hiçbir Zaman”, “2= Ara Sıra”, “3= Çoğunlukla”, “4= Her Zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17 iken alınabilecek en yüksek puan 68 olarak belirlenmiştir. Mevcut ölçek “birlikte çalışma becerileri”, “gruba yansıtma”, “olumlu bağlılık” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. “Birlikte çalışma becerileri” alt boyutundan 9 ile 36 arasında puan alınabilmektedir. “Gruba yansıtma” alt boyutunda ise 4 ile 16 arasında puanlanmaktadır. “olumlu bağlılık” alt boyutunda da 4 ile 16 arasında puan alınmaktadır. Ölçekte yer alan “İşbirlikli öğrenirken sadece kendi başarımlar için çalışırım” maddesi ters madde olarak puanlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı sıra ile “birlikte çalışma” alt boyutu için .83; “yansıtma” alt boyutu için .64; “olumlu bağlılık” alt boyutu için .61 olarak belirlenmiştir. Mevcut araştırma kapsamında Cronbach Alfa

güvenirlilik katsayısı ise sıra ile “birlikte çalışma becerileri” alt boyutu için .65, “gruba yansıtma” alt boyutu için .82, “olumlu bağlılık” alt boyutu için .74 ve ölçeğin genelinde ise .98 olarak belirlenmiştir.

Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından yapılan literatür taraması, öğrenci ve öğretmen ön görüşmeleri, deney sürecinde yapılan gözlemler ve gözlem notları, öğrenci portfolyolarından hareketle oluşturulmuştur. Türkçe eğitimi alanında 6 uzmanın görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu yedi açık uçlu sorudan oluşmuştur. P4C temelli etkinliklerin akademik kazançları, zorlayıcı ve zayıf tarafları, eğlenceli ve sıkıcı tarafları, öğrencinin derse karşı olan tutumunu, okuma becerisine olan katkılarının belirlenmesi amaçlanarak yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda deney grubundaki öğrencilerin tümü ile görüşme yapılmadan önce 3 öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen dönütlerle düzenlemeler yapılmış ve son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile deney grubundaki öğrencilerden veriler elde edilmiştir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırma problem durumunun belirlenmesinde öğrenci, öğretmen, veli, idareci görüşleri belirleyici olmuştur. Ayrıca alan ve saha çalışmaları, literatür taramaları eksikliğin ortaya konulmasını sağlayan unsurlardan olmuştur. İlgili araştırmaların ardından rastgele seçilen deney ve kontrol gruplarının denklik durumlarını belirlemek adına ön testler uygulanmıştır. Grupların denklikleri belirlendikten sonra betimsel ve normal dağılım analizleri gerçekleştirilmiş, bu doğrultuda deneysel çalışmanın başlatılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın nicel verileri işbirlikli öğrenme ölçeği ile elde edilirken nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Çalışmada deney grubuna okuma eğitimi derslerinde haftanın iki günü iki ders saati olmak üzere dört saat 8 hafta boyunca P4C’yi temel alan soru sorma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmadan önce grupların denklik durumları, betimsel analizleri, normal dağılım testleri yapılmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının betimsel analiz sonuçları, normallik ve denklik değerleri şu şekildedir:

Tablo 1.

Deney Grubunun İşbirlikli Öğrenme Becerilerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Maddeler	n	Min.	Max.	X	ss
Birlikte Çalışma Becerileri	40	1.44	4.00	2.6056	.54197
Gruba Yansıtma	40	1.50	3.50	2.4313	.55466
Olumlu Bağlılık	40	1.25	3.75	2.4000	.62224
İşbirlikli Öğrenme Genel	40	1.53	3.65	2.5162	.47798

Deney grubundaki öğrencilerin işbirlikli öğrenme alt boyutlarından elde edilen betimleyici istatistikler Tablo 1’de gösterilmiştir. Üç alt boyuttan oluşan işbirlikli öğrenme ölçeği 2.5162 ortalamaya sahiptir.

Tablo 2.

Kontrol Grubunun İşbirlikli Öğrenme Becerilerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Maddeler	n	Min.	Max.	X	ss
Birlikte Çalışma Becerileri	40	2.11	4.00	.59383	.59383
Gruba Yansıtma	40	1.50	4.00	2.8750	.62275
Olumlu Bağlılık	40	1.50	3.50	2.8625	.54287
İşbirlikli Öğrenme Genel	40	2.06	3.82	3.0279	.47059

Kontrol grubundaki öğrencilerin işbirlikli öğrenme ve alt boyutlarından elde edilen betimleyici istatistikler Tablo 2’de gösterilmiştir. Üç alt boyuttan oluşan işbirlikli öğrenme ölçeği 3.0279 ortalamaya sahiptir.

Tablo 3.

Deney Grubunun İşbirlikli Öğrenme Becerilerine Bağlı Normal Dağılım Testi Sonuçları

	Shapiro-Wilk		X	Medians		Skewnes	Kurtosis
	statistic	n	p				
Birlikte Çalışma Becerileri	.946	40	.057	2.6056	2.6111	.068	.925
Gruba Yansıtma	.933	40	.020	2.4313	2.2500	.233	-1.163
Olumlu Bağlılık	.964	40	.221	2.4000	2.5000	-.031	-.665
İşbirlikli Öğrenme Genel	.976	40	.544	2.5162	2.5294	.012	.207

Tablo 3’teki verilerin dağılımını belirlemek üzere Shapiro- Wilk analizi yapılmıştır. Bu analiz biçimi katılımcı sayısının 50’nin altında olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Deney grubundaki katılımcı sayısı 50’nin altında olduğu için tercih edilmiştir. Shapiro- Wilk analizi sonucunda ortalama ile medyanın birbirine yakınlığı, basıklık ile çarpıklık değerlerinin +2.0 ile -2.0 arasında olma gerekliliği (George, Mallery, 2010) dikkate alındığında bu araştırmada elde edilen değerlerin normal dağılıma sahip olduğu ifade edilebilir. Bu veriler dikkate alındığında normal dağılım analizleri gerçekleştirilebilir.

Tablo 4.

Kontrol Grubunun İşbirlikli Öğrenme Becerilerine Bağlı Normal Dağılım Testi Sonuçları

	Shapiro-Wilk		X	Medians		Skewnes	Kurtosis
	statistic	n	p				
Birlikte Çalışma Becerileri	.965	40	.238	3.1667	3.3333	-.558	-.881
Gruba Yansıtma	.974	40	.484	2.8688	3.0000	-.345	-.018
Olumlu Bağlılık	.958	40	.147	2.8688	3.0000	-1.088	.752
İşbirlikli Öğrenme Genel	.980	40	.681	3.0235	3.1471	-.613	-.469

Tablo 4’teki verilerin dağılımını belirlemek üzere Shapiro- Wilk analizi yapılmıştır. Bu analiz biçimi katılımcı sayısının 50’nin altında olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Kontrol grubundaki katılımcı sayısı 50’nin altında olduğu için tercih edilmiştir. Shapiro- Wilk analizi sonucunda ortalama ile medyanın birbirine yakınlığı, basıklık ile çarpıklık değerlerinin +2.0 ile -2.0 arasında olma gerekliliği (George, Mallery, 2010) dikkate alındığında bu araştırmada elde edilen değerlerin normal dağılıma sahip olduğu ifade edilebilir. Bu veriler dikkate alındığında normal dağılım analizleri gerçekleştirilebilir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Betimsel Analiz Sonuçları

Okuduğunu Anlama	Deney	40	.23	.77	.4909	.14008
Okuduğunu Anlama	Kontrol	40	.18	1.00	.5591	.13894

Deney ve Kontrol Gruplarının Normal Dağılım Testi

Okuduğunu Anlama	Deney	.975	40	.502	.9283	.9667	.015	-.719
Okuduğunu Anlama	Kontrol	.957	40	.137	.5545	.5455	.204	-.884

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Ön Test Denklik Durumları

Ölçekler	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Okuduğunu Anlama	Deney	40	.5784	.12222	78	-.276	.784
	Kontrol	40	.5852	.09775			

Olağan gelişim gösteren deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testinin bütününden aldıkları ön test puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan bağımsız örneklem t testi Tablo 22’de gösterilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test puanları arasındaki fark istatistiksel anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Gruplarının İşbirlikli Öğrenme Ön Test Denklik Durumları

Ölçekler	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Birlikte Çalışma Becerileri	Deney	40	2.4000	.58780	78	.535	.594
	Kontrol	40	2.3313	.56156			
Gruba Yansıtma	Deney	40	2.6056	.52717	78	.420	.676
	Kontrol	40	2.5583	.47773			
Olumlu Bağlılık	Deney	40	2.4375	.53932	78	.112	.911
	Kontrol	40	2.4250	.45714			
İşbirlikli Öğrenme	Deney	40	2.5176	.45937	78	.450	.654
	Kontrol	40	2.4735	.41721			

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin işbirlikli öğrenme testinin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan ilişkisiz grup t testi sonucuna göre Tablo 5’te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının işbirlikli öğrenme ve alt boyutları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Verilerin Analizi

Nicel Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 20. paket programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılacak nicel analizlere karar verilmeden önce deney ve kontrol gruplarının denklik durumlarına, betimsel analiz sonuçlarına, normal dağılımlarına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda bağımsız örneklem t testinin yapılmasına karar verilmiştir.

Nitel Veri Analizi

Nitel verilerin analizi için tema ve kodların oluşturulmasına yönelik literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasından elde edilen verilerden hareketle ön analizi gerçekleştirilmesine yönelik tema ve kodlar listesi oluşturulmuştur. Verilerin iç ve dış bütünlüğünün sağlanmasına yönelik kategori homojenliği ve kategoriler arası heterojenliğinin sağlanmasına yönelik kontroller gerçekleştirilmiştir (Patton, 2002). Tema ve kategorilerin oluşturulmasına yönelik kodlamaların yapılmasında sorulan sorular belirleyici olmuştur. Gözlem, görüşmelerden elde edilen notlar, araştırmacının süreç boyunca elde ettiği yeni fikirler kodlamaların yapılma sürecinde araştırmacıya destek olmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla deney grubundaki öğrencilerden elde edilen veriler doygunluk noktasına gelene kadar kodlanmaya devam edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada Kullanılan Okuma Metinlerinin Seçimi

Araştırmanın amacı doğrultusunda okuma becerisine yönelik kullanılacak metinlerin belirlenmesinde Türkçe Öğretim Programında yer alan 5. sınıf okuma becerisi kazanımları ve P4C’nin geliştirmeyi amaçladığı işbirlikli öğrenme, özenli düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen kazanımlar dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda belirlenen kazanımlara uygun olduğu düşünülen araştırmada kullanılacak metinlerin üç katı metin seçilmiştir. Türkçe okuma becerisine yönelik derslerde kullanılması planlanıp uzman görüşüne sunulan bu metinler arasından şunlar kabul edilmiştir: Alara’nın Partisi, İyi Nedir Kötü Nedir?, Bölüşmek Kolay Değildir, Büyük Söz, Kurtuldu, Eleştirel Zekâ, Benim Yerime Sen Karar Versen, Alara’nın Partisi. Seçilen

bu okuma metinleri Günışığı Yayınları tarafından Türkçeye çevrilen ve dünyada birçok dile çevrilen, çocuklara felsefeyi sevdirmenin yanı sıra üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen “Çıtır Çıtır Felsefe Serisi’nde yer alan metinlerden seçilmiştir. Araştırmanın etkinliklerinin geliştirilmesinde kullanılmak üzere belirlenen bu metinlerin seçiminde görev alan 10 uzmandan üçü eğitim programları ve öğretimi, dördü sınıf eğitimi, beşi ise Türkçe eğitimi alanlarında eğitim almışlardır. Etkinliklerin geliştirilmesinde kullanılması amaçlanan etkinliklere dair uzman görüşü dereceli puanlama anahtarı vasıtası ile alınmıştır. Dereceli puanlama anahtarı TDÖP 5. sınıf okuma kazanımları ile P4C’nin hedeflediği beceriler doğrultusunda hazırlanmıştır. Metinlerin değerlendirilmesinde görev alan uzmanlar 1=uygun, 2=kısmen uygun, 3= uygun değil şeklinde değerlendirmede bulunmuşlardır. Uzmanların görüşlerinden alınan sonuçlar şu formül ile hesaplanmıştır:

$$\frac{\text{Toplam Uyuşan Uzman Sayısı} \times 100}{\text{Toplam Uyuşan Uzman Sayısı} + \text{Toplam Uyuşmayan Uzman Sayısı}}$$

Belirlenen okuma metinlerinin uzman görüşünden alınan sonuçlar şu şekildedir: Alara’nın Partisi .82, İyi Nedir Kötü Nedir? .70, Bölüşmek Kolay Değildir 83, Büyük Söz .69, Kurtuldu, 83, Eleştirel Zekâ 1.00, Benim Yerime Sen Karar Versen, .79, Alara’nın Partisi, 1.00 şeklindedir.

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 = Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Toplantı Kararı
Karar tarihi= 28. 07. 2021
Belge sayı numarası= 2021/05

Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Nicel Bulgular

P4C’yi temel alan soru sorma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun ön testi ile son testinin işbirlikli öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 8.

Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Okuduğunu Anlama	Deney	40	.5784	.12222	78	-3.312	.001
	Deney	40	.6648	.11071			

Deney grubunun ön testi ile son testine dair okuduğunu anlama becerisi arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucu Tablo 8’de gösterilmiştir. Buna göre okuduğunu anlama becerisinin (X= .5784) genelinde deney grubunun ön testi ile son testi arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı fark belirlenmiştir (t= -3.312, p<0,05).

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Okuduğunu Anlama	Deney	40	.6648	.11071	78	2.305	.024
	Kontrol	40	.6148	.08104			

Deney ve kontrol gruplarının son testine dair okuduğunu anlama becerisi arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucu Tablo 9’da gösterilmiştir. Buna göre okuduğunu anlama becerisinin (X= .6648) genelinde deney grubunun son testi lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir (t= 2.305, p<0,05).

Tablo 10.

Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Okuduğunu Anlama	Kontrol	40	.5852	.09775	78	-1.472	.145
	Kontrol	40	.6148	.08104			

Kontrol grubunun ön testi ile son testine dair okuduğunu anlama becerisi arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucu Tablo 10’da gösterilmiştir. Buna göre okuduğunu anlama becerisinin genelinde kontrol grubunun ön testi ile son testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir (p>0,05).

Tablo 11.

Deney Grubunun İşbirlikli Öğrenme ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Ön Test ve Son Test Bağımsız Örneklem T Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Birlikte Çalışma Becerileri	Deney	40	2.4000	.58780	78	-3.023	.003
	Deney	40	2.7563	.45814			
Gruba Yansıtma	Deney	40	2.6056	.52717	78	-.818	.416
	Deney	40	2.6944	.44069			
Olumlu Bağlılık	Deney	40	2.4375	.53932	78	-3.018	.003
	Deney	40	2.7813	.47767			
İşbirlikli Öğrenme	Deney	40	2.5176	.45937	78	-2.264	.026
	Deney	40	2.7294	.37294			

Deney grubunun işbirlikli öğrenme ve alt boyutları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucu Tablo 6’da gösterilmiştir. Buna göre birlikte çalışma becerileri (X= 2.7563) alt boyutunda deney grubunun son testi ile deney grubunun son testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir (t= -3.023, p<0,05). Gruba yansıtma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir (p>0,05). Olumlu bağlılık (X= 2.7813) alt boyutunda deney grubunun son testi lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir (t= -3.018, p<0,05). İşbirlikli öğrenme (X= 2.7294) genelinde deney grubunun son testi lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir (t= 2.264, p<0,05).

Ortaokul beşinci sınıf okuma eğitimi dersinde P4C’yi temel alan soru sorma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe dersinin uygulandığı kontrol grubunun işbirlikli öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 12.

Deney ve Kontrol Gruplarının İşbirlikli Öğrenme ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Son Test Bağımsız Örneklem T Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Birlikte Çalışma Becerileri	Deney	40	2.7563	.45814	78	3.535	.001
	Kontrol	40	2.4313	.35800			
Gruba Yansıtma	Deney	40	2.6944	.44069	78	1.980	.056
	Kontrol	40	2.5111	.38556			
Olumlu Bağlılık	Deney	40	2.7813	.47767	78	2.369	.020
	Kontrol	40	2.5250	.48964			
İşbirlikli Öğrenme	Deney	40	2.7294	.37294	78	3.200	.002
	Kontrol	40	2.4956	.27296			

Deney ve kontrol gruplarının son testine dair işbirlikli öğrenme ve alt boyutları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucu Tablo 7'de gösterilmiştir. Buna göre birlikte çalışma becerileri ($X = 2.7563$) alt boyutunda deney grubunun son testi lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ($t = 3.535$, $p < 0,05$). Gruba yansıtma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($p > 0,05$). Olumlu bağlılık ($X = 2.7813$) alt boyutunda deney ve kontrol grubunun son testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ($t = 2.369$, $p < 0,05$). İşbirlikli öğrenme ($X = 2.7294$) genelinde deney grubunun son testi lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ($t = 3.200$, $p < 0,05$).

Ortaokul beşinci sınıf mevcut eğitimin yapıldığı kontrol grubunun ön testi ile son testinin işbirlikli öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 13.

Kontrol Grubunun İşbirlikli Öğrenme ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Ön Test ve Son Test Bağımsız Örneklem T Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Birlikte Çalışma Becerileri	Kontrol	40	2.3313	.56156	78	-.950	.346
	Kontrol	40	2.4313	.35800			
Gruba Yansıtma	Kontrol	40	2.5583	.47773	78	.486	.628
	Kontrol	40	2.5111	.38556			
Olumlu Bağlılık	Kontrol	40	2.4250	.45714	78	-.944	.348
	Kontrol	40	2.5250	.48964			
İşbirlikli Öğrenme	Kontrol	40	2.4735	.41721	78	-.280	.780
	Kontrol	40	2.4956	.27296			

Kontrol grubunun ön test ve son testine dair işbirlikli öğrenme ve alt boyutları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucu Tablo 8'de gösterilmiştir. Buna göre birlikte çalışma becerileri alt boyutunda kontrol grubunun ön testi ile son testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($p > 0,05$). Gruba yansıtma alt boyutunda kontrol grubunun ön testi ile son testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($p > 0,05$). Olumlu bağlılık alt boyutunda kontrol grubunun ön testi ile son testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($p > 0,05$). İşbirlikli öğrenme genelinde kontrol grubunun ön testi ile son testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($p > 0,05$).

Nitel Bulgular

Tablo 14.

Etkinliklerin Okuduğunu Anlamaya Katkısına Dair Tema ve Kodlar

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>
<i>Okuduğunu anlama etkinliklerinin faydaları</i>	Vurgulanan iletiyi fark etmeyi sağlaması
	Okuma ve dinleme güçlüklerini gidermesi
	Konu ve ana fikri daha kolay fark etmeyi sağlaması
	Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirmesi
	Kavrama becerisini geliştirmesi
	Sınavlarda daha başarılı olmayı sağlaması
	Odaklanma sorununu gidermesi
	Eleştirel düşünmeyi kazandırması
	Bilinmeyen konularda kolaylık sağlaması
	Öz düzenleme becerisini geliştirmesi
	Soru sorma becerisini geliştirmesi
	Etkin katılımı sağlaması
	Eğlenceli ve ilgi çekici olması

Öğrenci görüşleri doğrultusunda elde edilen kodlar Tablo 9’da verilmiştir. Ayrıca öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Ayrıca odaklanma problemim biraz daha azaldı. Bana çok fazla olumlu özellik kazandırdı.” (Ö23)

“İyi katkı sağladı. Eskiden okuma yanlışlığı yapardım. Bu derste öğrendiğim şeylerden sonra sınavlardan testlerden iyi not aldım. Ondan sonra daha kitap okumam, okuduğumu anlamam gelişti. Test çözerken kendime soru soruyorum.” (Ö11)

“Öğretmenimizle yaptığımız etkinlikler çok güzel ve eğlenceliydi. Bize çok faydası oldu. Ben önceden Türkçe dersi için heyecanlı değildim. Şimdi sadece Türkçe dersinin olmasını istiyorum. Çünkü çok eğleniyoruz. Hem de faydalıyoruz. Artık derslere daha çok katılıyorum. Daha çok faydalıyorum.” (Ö17)

“Ben okuduğum şeyleri, okuma hızını not alırım. Hafta sonunda kontrol ederim. Son zamanlarda okumada baya bir fark attığımı fark ettim. Kısacası evet çok iyiydi. Ayrıca soru oluşturmaya da öğrendim.” (Ö38)

Tablo 15.

Etkinliklerin Bakış Açısı Kazandırma Durumuna Dair Tema ve Kodlar

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>
<i>Bakış açısı kazandırma</i>	Sorgulayıcı bakış açısı
	Stratejik okumalar kazandırması
	Empati ile yaklaşmayı kazandırması
	Özetleme yapmayı sağlaması
	Olumlu tutum geliştirmesi
	Merak duygusunu geliştirmesi
	Derslerden zevk almayı sağlaması
	Sınıftaki iletişimi güçlendirmesi
	Soru sorma ihtiyacı uyandırması

Türkçe derslerinde uygulanan P4C temelli soru sorma etkinliklerinin öğrencilere bakış açısı kazandırma durumuna yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilere dair kodlar Tablo 10'da verilmiştir. Katılımcıların görüşlerine dair örnekler şu şekildedir:

“Türkçe dersindeki etkinlikler okuduğumu sorgulamamı öğretti. Örneğin okuduğum metnin önemli yerlerini işaretlemeye başladım. Onun dışında çok fazla düşünüyorum. Okuduğumda ya benim hayatım da öyle olsaydı diye düşünüyorum.” (Ö1)

Evet, kazandırdı. Bu derste testlerde hep hayal gücü geliştirdik. Bunlar iyi etki etti. Bakış açısı çok kazandırdı. Hayal gücüm gelişti. O yüzden çok sevdim bu dersi. (Ö21)

Önceden kitap okurken normal okuyordum. Ama şimdi kitap okuyunca birçok şey ve birçok soru soruyorum sorgulayarak okuyorum. (Ö32)

Bakış açım hayal gücümle birleşti ve ortaya evrenden daha üstün beceriler çıktı. Hiçbir zaman bunu denememiştim. Bu muazzam bir duygu. Hayatı önceden siyah beyaz; ama şimdi 1000 farklı renkle görüyorum, dinliyorum ve anlıyorum. (Ö35)

“Okumalar yeni bakış açısı kazandırdı. Daha gelişmemizi sağladı. Normal insanlara artık empati kurarak bakmaya başladık. Daha iyi daha kibar davranıyoruz. İnsanları eleştirmemiz empati kurarak sıkıntılarımızı paylaşabiliriz.” (Ö14)

Tablo 16.

Etkinliklerin Kazandırdığı Beceri Durumuna Dair Tema ve Kodlar

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>
<i>Etkinliklerin kazandırdığı beceriler</i>	Özetleme yapma
	Sorgulama
	Empati
	Başarı
	Okumadan zevk alma
	Hoş görü
	Sosyalleşme
	Eğlenme
	Zamanı yönetme
	Öz güven
	Çok boyutlu düşünme
	Eleştiri
	Cesaret
	Problem çözme
	Yaratıcılık
	Öz Farkındalık

P4C temelli soru sorma etkinliklerinin öğrencilere ne tür beceriler kazandırdığına yönelik sorulan görüşme formundan elde edilen sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin birbirlerine saygı duymayı, birbirlerinin sözünü kesmeden dinlemeyi, empati kurmayı, daha cesur bir şekilde sınıf ortamında kendini ifade edebilmeyi, zamanını daha iyi yönetebilmeyi, problemlere farklı bakış açıları getirerek çözümler üretmeyi, üst düzey düşünme becerilerini daha etkin kullanmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu becerilerinin gelişiminde P4C temelli soru sorma etkinliklerinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin örnekler şu şekildedir:

“Bana empatiyi, saygıyı, sevgiyi, hoş görüyü, arkadaşlığı, iyi davranmayı, kötü olmamayı öğretti.” (Ö6)

“Eğlendirdi, daha rahat kitap okumamı, daha iyi kavramamı sağladı. Ama biraz zordu. Bunların gelecekte sorulabilecek sorular olduğunu tahmin ediyorum.” (Ö12)

“Bana insanların fikirleriyle bağlantı kurup yeni fikirler ortaya koymayı iyi eleştirinin nasıl yapıldığını, olaylara çok farklı bakış açılarıyla bakmayı, olaylarla bağlantı kurup yeni sorunları çözmeyi ve dinlemenin gerçekten çok önemli olduğunu öğretti.” (Ö21)

“Türkçe dersindeki etkinlikler daha fazla aklımda kalıyor ve daha iyi anlamamı sağlıyor. Cümlelerimi daha iyi telaffuz ediyorum.” (Ö32)

“Artık hayata çok farklı bakıyorum. 1 kelimedenden bambaşka fikirler çıkıyor. Fakat bunu her insan yaşamalı. Ama nasıl? Bence bununla ilgili tüm dillere çevrilebilen en yaygın bir kanal açın. Kanal tüm dünyada aynı şekilde görülsün. Fakat bu mutluluğu engelli vatandaşlar da yaşasın. Bunun için başka bir kanal açabilirsiniz.” (Ö13)

Tablo 17.

Etkinliklerin İlgi Çeken Durumlarına Dair Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar
İlgi çeken durumlar	Demokratik ortam
	İlgi çekici metinler
	İlgi çekici etkinlikler
	Hayal gücüne hitap eden ortam
	Grup/sınıf etkileşimi
	Sorgulama
	Yaratıcı düşüncelerle etkin olma
	Keşif, macera gibi şeylerin olması
	Eğlenceli zihinsel eylemlerin yapılması
	Soru sorup cevaplama
	Heyecan verici olması
	İşbirlikli hareket etme
	Problemlere çözüm bulma

P4C temelli soru sorma etkinliklerinin uygulama esnasında en çok ilgi çeken ve öğrencilerin hoşuna giden taraflarını belirlemek amacıyla yapılan görüşmeden elde edilen veriler Tablo 12’de kod olarak verilmiştir. Etkinliklere dair öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Herkes söz hakkının tanınması daha eğlenceli olması için her şeyin düşünülmesi çok hoşuma gitti.” (Ö12)

“Okuduğumuz hikâyenin baş rolü hakkındaki sorular çözmeyi seviyorum ve metine yeni bir başlık bulmayı ve empati kurarak soruları cevaplamamı sağladı. Metnin içinden yeni hikayeler çıkarmamı sağladı.” (Ö21)

“Soru sormak ve cevaplamak neden soruları yazmak bunlardan çok hoşlanırdım. Ve metinler eğlenceli olduğu için bazen hep dinlemek istedim.” (Ö31)

“Her şeyi sorgulamak. Soru yazmak. Yani açıkçası artık daha geniş düşünüyorum. Kendimi kısıtlamıyorum. İçimde tutmuyorum.” (Ö11)

Tablo 18.

Etkinliklerin Zayıf Noktalarına Dair Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar
Etkinliklerin zayıf noktaları	Farklı konuların da konuşulması
	Uzayla ilgili etkinliklere az yer verilmesi
	Bilindik konuların da bazen olması
	Tekrarların olması

P4C temelli soru sorma etkinliklerinin uygulandığı öğrenci gruplarının etkinliklerde yetersiz olarak nitelendirilebilecekleri noktaların olma durumuna dair görüşlerinden elde edilen kodlar Tablo 13'te belirtilmiştir. Öğrencilerin etkinliklere yönelik bazı görüşleri şu şekildedir:

"Bu etkinliklerin olmadığı dersleri hiç sevmiyorum. Çünkü dersten hiçbir şey anlamıyorum. Bu yüzden öğretmeni de sevmemeye başlıyorum. Ders böyle etkinliklerle yapılırsa çok daha verimli olur." (Ö1)

"Her şey çok güzeldi. Keşke Türkçe derslerimizin hepsi böyle olsa." (Ö26)

"Hiç olmadı ki. Çünkü düşünmekten sıkılmaya vakit kalmadı. Olacağını da düşünmüyorum. Çünkü bu dersi işlerken her şeyi unutuyorum. Türkçeyi bile. Çok tuhaf ama içimde bırakamadım. Çok eğlenceli. Filozof oldum 10 yaşımda. Hiçbir zaman bu kadar düşünmedim." (Ö21)

"Türkçe derslerinde sıkıldığım anlar olmadı. Tersine Türkçe dersimiz daha da eğlenceli olmaya başladı. Düşüncemizin daha da geliştiğini düşünüyorum." (Ö22)

Tablo 19.

Etkinlik Önerilerine Dair Tema ve Kodlar

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>
<i>Öğrenci Önerileri</i>	Müzik olması
	Zaten eğlenceli
	Sokak oyunları ekleme
	Duyguların resmedilmesi
	Bu etkinliklerin sürekli yapılması
	Diğer Türkçe derslerinde de yapılması
	Okuma saatleri yerine bu etkinliklerin yapılması

P4C temelli soru sorma etkinliklerinin daha etkili olması için nelerin yapılabileceğine dair öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular kodlar halinde Tablo 13'te belirtilmiştir. Belirtilen konu bağlamında çeşitli öğrenci görüşleri şu şekildedir:

"Uzun süren etkinliklerde hafif bir müzik iyi olabilirdi." (Ö4)

"Her ders Türkçe dersi olsaydı ve bu etkinlikleri hep yapsaydık çok güzel olurdu. Bu derste her şey mükemmeldi. Her şeyi yapıyorduk. Metin dinliyorduk. Yeni ve güzel şeyler yapıyorduk. Yeni bilgiler öğreniyorduk." (Ö32)

"Mesela okulda öğretmen kitap okutuyor. Onu evde de yapabiliriz. Kitap okuma yerine etkinlikler, eğlenceli şeyler yapabiliriz." (Ö34)

"Bence daha eğlenceli bir şey yapacaklarını sanmıyorum. Çünkü zaten en eğlenceli dersi onlar yapıyor." (Ö36)

Katılımcılar etkinliklerin yaşama dair becerilerinin gelişiminde oldukça etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca üst düzey düşünme becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, üstbilişsel düşünme gibi becerilerin gelişiminde de etkili olduğu ifade edilmiştir. Özellikle içe kapanık olan, kendini rahat bir şekilde ifade edemeyen öğrencilerin de etkin katılımında bulunması çalışmanın olumlu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olduğunu göstermektedir. Süreç içerisinde gerek Türkçe eğitimine yönelik gerekse işbirlikli öğrenmeye bu olumlu ifadeler çalışmanın belirlenen hedefler doğrultusunda sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Çalışmada kullanılan okuma materyallerinin çok boyutlu düşünme becerilerini tetikleme, disiplinlerarası bakış açısı kazandırmaya açık olması öğrencilerin gelişiminde oldukça etkili olduğu yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Bu durumdan hareketle P4C temelli soru sorma etkinliklerinin öğrencileri olumlu etkilediğini ifade etmek mümkündür.

Tartışma ve Sonuç

Türkçe dersine dayalı olarak yapılan bu çalışmada okuduğunu anlamada deney grubunun ön testi ile son testi, deney ve kontrol grubunun son testi arasında anlamlı ilişki vardır. Kontrol grubunun ön testi ile son testi arasında ise anlamlı ilişki yoktur. Bu durum öğrencilerin hazırbulunuşlukları, kendi

potansiyellerini yansıtabilme durumları, derse ve derste kullanılan materyallerden etkilenme durumları ve bunlara benzer sebeplerden kaynaklanma ihtimali söz konusu olabilmektedir. Felsefe temelli okuma eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı çıkması bu tür eğitim ortamlarının oluşturulmasının önemini göstermektedir. Okuduğunu anlama becerisini farklı bir açıdan ele alan Yussuf vd. (2013) duygusal okuryazarlığı temel alan okuduğunu anlama stratejileri öğretimi ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Kanmaz (2012) beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarına yönelik yapılan eğitim neticesinde deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde olumlu yönde ilerleme kaydedilmiştir. Stambaugh (2007) 3, 4, 5. sınıf öğrencilerine uyguladığı okuduğunu anlamaya yönelik program ile okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme olduğunu kaydetmiştir. Murphy vd. (2009) metne dayalı sınıf içi tartışmalar ile okuduğunu anlama diğer bir ifade ile metinlerin anlamlandırılması arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Araştırmanın sonunda metne dayalı sınıf içi tartışmaların öğrencilerin okumaya yönelik başarı göstermelerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Mevcut çalışmada kullanılan eğitim yönteminin tartışmaya dayalı olması ve kullanılan eğitim materyalinin okuma metni olması bu çalışmadan elde edilen verilerle paralel sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir. MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine dair vurgulamalarda bulunmaktadır. Türkçe dersi ile dil eğitiminin sağlanmasının yanı sıra üst düzey düşünme becerilerinin de harekete geçirilmesi önem arz etmektedir (MEB, 2019). Üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme becerisinin gelişimine yönelik Belet (2013) tarafından yapılan araştırmada hikâye anlatma yöntemi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bu durum öğrencilerin metinlerin okunması esnasında eleştirel bir bakış açısı ile hareket etmelerinin önemini göstermektedir (Kobayashi, 2007).

İşbirlikli öğrenmenin genelinde ve birlikte çalışma, olumlu bağlılık ve gruba yansıtma alt boyutlarında deney grubunun ön testi ve son testi ile deney ve kontrol grubunun son testi arasında anlamlı ilişki varken kontrol grubunun ön testi ile son testi arasında anlamlı ilişki yoktur. Bu durum P4C temelli soru sorma etkinliklerinin öğrencilerin öğretim sürecinde aktif kılmasından dolayı işbirlikli öğrenme becerilerinde olumlu gelişimlerin ortaya çıkmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. İşbirlikli öğrenme becerilerinin gelişimi ise öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Marzano vd. (2001) tarafından yapılan araştırmada işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin başarı düzeylerinde yüksek düzeyde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmesi genel olarak işbirlikli öğrenmenin eğitime olan olumlu katkısını ortaya koymaktadır. Puzio & Colby (2013) işbirlikli öğrenmenin üst düzey okur yazarlık becerisine olan etkisini incelemişlerdir. 30 yıl süren boylamsal çalışmada işbirlikli öğrenmeyle sürdürülen eğitimlerden geçen öğrencilerin sistemdeki normal eğitim gören öğrencilerden çok daha yüksek başarılarla sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca dil becerilerinde artış gözlenmiştir. Sözcük dağarcıkları daha gelişmiş, okuduğunu anlama becerilerinde olumlu ilerlemeler kaydedilmiştir. Bu çalışmanın Türkçe dersine yönelik yapılması, okuma becerisinde de olumlu ilerlemeler kaydedilmesi Puzio & Colby'nin (2013) araştırması ile paralellik arz ettiğini göstermektedir. İşbirlikli öğrenmeye yönelik bir başka çalışmayı Genç (2013) gerçekleştirmiştir. Genç (2013) istasyon tekniği ile öğrenmeye yönelik olan görüşleri belirlemek amacıyla şiir, slogan, hikâye, resim istasyonları oluşan bir eğitim etkinliği gerçekleştirmiştir. Etkinliğin sonunda öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde işbirlikli öğrenme eğitiminin kendilerinin üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu, daha eğlenceli ve ilgi çekici olduğu, öğrenmeye daha istek uyandırıcı olduğu belirlenmiştir. Johnson & Johnson (2002) araştırmasına göre ise işbirlikli öğrenme öğrencilerin bireysel ve sosyal becerilerinin gelişiminde olumlu etkiye sahiptir. İşbirlikli öğrenme öğrencilerin birbirlerine karşı daha duyarlı olmalarını, arkadaşlarına karşı daha empatik davranmalarını sağlarken eğitim öğretim sürecinin nitelikli çıktılar sunmasında önemli roller üstlenmektedir (Hanna, 1992, aktaran, Kurtuluş, 1998). Johnson ve Johnson'ın (1994) yaptıkları bir başka araştırmaya göre işbirlikli öğrenme okulların ve eğitimcilerin daha iyi hizmet vermelerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü işbirlikli öğrenme öğrencilerin gelişimini sağlarken aynı zamanda toplumsal gelişime de katkı sağlamaktadır. Serin (2014) iş birliğine dayalı öğretim ortamlarının öğrencilerin problem çözme, üstbilişsel düşünme becerilerinin gelişimine daha iyi şekilde etki ettiğini ortaya koymuştur. İşbirlikli öğrenme ile eğitim

gören öğrenciler problem çözmede daha iyi performans sergilerken üst düzey düşünme becerilerini işbirlikli eğitim görmeyen öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Güngör ve Açıkgöz (2006) araştırmasına göre işbirlikli öğrenme okuduğunu anlama ve okumaya yönelik olan tutuma olumlu etki etmektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemi ile yapılan okuma eğitimleri öğrencilerin daha başarılı sonuçlara ulaşmasını sağlamıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin bireysel ve akademik gelişimlerinde önemli bir etkiye sahiptir (Bozpolat, 2012) İşbirlikli öğrenme ile Türkçe dersi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan deneysel çalışmada işbirlikli eğitim öğrencilerin Türkçe başarılarını ve Türkçeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Çörek, 2006). İşbirliğine dayalı yapılacak eğitim programları, öğretim süreçleri öğrencilerin gerek kişilik gerek sosyal gerekse akademik başarılarına ciddi katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle eğitimden daha iyi yarar sağlamak adına işbirlikli öğrenme ortamlarının geliştirilip çeşitlendirilmesi önemlidir.

Çalışmadan elde edilen nicel ve nitel sonuçlardan hareketle öğrencilerin işbirlikli öğrenme becerilerinin gelişimi için P4C temelli soru sorma etkinlikleri kullanılabilir. Uygulama sürecindeki deneyim ve gözlemlerden hareketle öğrencilerin işbirlikli öğrenme becerilerinin gelişimi ve güçlendirilmesi için dikkatleri güçlü tutacak metinlerin seçilmesi, hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması başarının sağlanmasında önemli olduğu ifade edilebilir. Seçilen okuma metinlerinin amaca uygun olmasının yanı sıra dikkati dağıtmayacak uzunlukta olmasına dikkat etmek önemlidir. Öğrencilerin süreç içerisinde etkin olmaları, birbirlerinin fikirlerine dair yorumlarda bulunmaları daha başarılı olmalarında bir ölçüt olabilir.

Araştırmanın sınırlılıkları arasında sadece 5. sınıfa giden öğrencilere yönelik olması, Türkçe dersinin sadece okuma becerisini temel alması vardır. Çalışma kontrol gruplu bir çalışmadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sadece deney grubundaki öğrencilerle yapılmıştır. Oysa kontrol grubunun normal programla gördükleri eğitimden hareketle görüşleri alınıp karşılaştırmalarda bulunulması nicel verilerden elde edilen bulguların açıklanmasına daha iyi yardımcı olabilirdi. Gerek yarı yapılandırılmış görüşme formu gerekse işbirlikli öğrenme ölçeğinden elde edilen veriler öğrencilerin içten cevap verme durumlarının tam olarak açıklamada yetersiz olabileceği düşünülmektedir.

Türkçe dersinin diğer dil becerilerine yönelik P4C temelli soru sorma etkinlikleri geliştirilebilir. Öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri için sınıftaki kişi sayısında sınırlandırmaya gidilebilir. P4C temelli soru sorma etkinliklerin daha etkin şekilde kullanımı için diğer derslerde de kullanılabilir şekilde dizayn edilebilir. Farklı sınıf düzeylerinde de uygulamalar gerçekleştirilebilir. Sınıf seviyesi ile başarı durumu arasındaki ilişki gözden geçirilebilir.

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 = Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Toplantı Kararı

Karar tarihi= 28. 07. 2021

Belge sayı numarası= 2021/05

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya 1. yazarın katkı oranı %60, 2. yazarın makaleye katkı oranı %25, 3. yazarın katkı oranı %15'tir.

Çıkar Çatışması

Makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Aksaçoğlu, A. G. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanımlarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK.
- Arıcı, A. F. (2015). Türkçe öğretmenleri / öğretmen adayları ne okumalı? -bir "okuma listesi" önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 1-15.
- Artzt, A. F. ve Newman, C. M. (1990). Implementing the standards, cooperative learning. *Mathematics Teacher*, 83(6), 448-52.
- Bakır, O. (2018). Çocuklar için felsefe. *Varlık Aylık Edebiyat ve Kültür Dergisi*, 13(5), 10-16.
- Belet, Ş. D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: Öğretim deneyi uygulaması. *Bilgi*, 59, 67-96.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Burdett, J. (2003). Making groups work: university students perceptions. *International Education Journal*, 4(3), 177-191.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. MA: Pearson Education.
- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Genç, M. (2013). Çevre eğitiminde istasyon tekniğinin kullanılması hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 188-203.
- George, D., Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Tübar*, XXXII.
- Güngör, A. & Açıkgöz, K. Ü. (2005). İşbirlikli Öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 355-378.
- Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26-35.
- Jonhson, D. & Johnson, R. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pasific Journal of Education*, 22, 95-105.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kurtuluş, Y. (1998). *Sanat eğitiminde işbirlikli öğrenme (resim-iş derslerinde bireysel çalışmaların yapılandırılmış grup çalışmaları ile desteklenmesi için işbirlikli öğrenme)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, 7(1), 3-5.
- Lipman, M. (1998). Teaching students to think reasonably: some findings of the philosophy for children program. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies Issues and Ideas*, 71(5), 277-280.
- Marzano, R., Pickering, D & Pollock, J. E. (2001). Classroom instruction that works: research-based strategies for increasing student achievement. *Alexandria, VA: ACD*.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Murphy, P. K., Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Hennessey, M. N. & Alexsander, J. F. (2009). Examining the effect of classroom discussion on students' comprehension of text: A Meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101, 740-764.
- Murris, K. (2000). Can children do philosophy? *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 261-279.
- Mutlu, B. (2017). Çocuklukta ve çocukça felsefe yapmak. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2, 19-49.

- O’Riordan, N. (2013). *The implementation of philosophy for children in the primary classroom* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Hull, Institute of Education Hull, UK.
- Özcan, S. (2018). *Beşinci sınıf normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Petek Boyacı N., Karadağ, F. & Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe: felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı*, 31, 145-173.
- Puzio, K. & Colby, G. T. (2013). Cooperative learning and literacy: a meta-analytic review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 339-360.
- Sallabaş, M. E. & Özcan, S. (2020). Analysis of the critical reading and comprehension skills of gifted and normally developed students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(1), 265-283
- Serin, M. K. (2014). *İşbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Slavin, R. (2013). Effective programmes in reading and mathematics: evidence from the nest evidence encyclopedia. *School Effectiveness and School Improvement*, 24, 383-391.
- Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26–35.
- Soller, A. (2001). Supporting social interaction in an intelligent collaborative learning system. *International Journal of Artificial Intelligence in Education (IJAIED)*, 12, 40-62.
- Stambaugh, T. (2007). *Effects of the jacob’s ladder reading comprehension program on reading comprehension and critical thinking skills of third, fourth and fifth grade students in rural, title,schools* (Unpublished doctoral thesis). The School of William and Mary.
- Uysal, M. E. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin eriş, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Wang, J. H., Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between u.s. and chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Yıldız, M. & Akyol, H. (2011). İlköğretim okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yussof, Y. M., Jamian, A. R., Hamzah, Z. A. & Roslan, S. (2013). Students’ reading comprehension performance with emotional literacy-based strategy intervention. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 1(1), 82-88.

Extended Abstract

Introduction

Language is at the forefront of the elements that enable communication and shape the learning process in education. Since individuals with advanced reading skills, which are among the basic language skills, are familiar with the words that make up the reading text in education, they focus on understanding, analyzing and evaluating the message in the text, instead of focusing on words without wasting time and effort (Yıldız, Akyol, 2011; Yılmaz, 2008;). In the process of reading comprehension, the reader decodes the written codes based on his prior knowledge and combines the deciphered code with the pre-knowledge and moves on to a new structuring process. The reader, who reaches the general semantic structure by integrating the words, sentences and paragraphs consisting of linguistic structures characterized as code, achieves the success of performing the targeted action (Arıcı, 2015; Mete, 2012; Yılmaz, 2008; Aksaçoğlu, Yılmaz, 2007).

The reader's high-level comprehension skill is closely related to the richness of their prior knowledge (Sever, 2013; Mete, 2012; Wang, Guthrie, 2004). For this reason, from an early age, the reader should be introduced to a living space with rich stimuli in order to have wide pre-knowledge. This is possible in educational environments where questions come to the fore rather than answers structured with philosophy. Philosophy for children (P4C) education approach was also put forward with this idea in mind. The aim of the P4C education program is to equip students with the skills of thoughtful thinking, critical thinking, creative thinking and collaborative and advanced thinking. Lipman, 2003, aktaran, Mutlu, 2017; Murris, 2000; Lipman, 1998; Lipman, 1976). While emphasizing the importance of developing these basic skills, Lipman also draws attention to the importance of advanced thinking and social skills that emerge due to their interconnectedness. With the development of these skills, academic, social and individual developments that are not clearly expressed in the program have been paved (Boyacı, Karadağ & Gülenç, 2018; Bakır, 2018; Lipman, 2003, akt. Mutlu, 2017; O'Riordan, 2013). Thus, with the cooperative learning involved in the process, it is possible for more than one person to come together and take joint action in order to clarify an existing problem (Soller, 2001). Through cooperative learning in the education-teaching process, students have the opportunity to express themselves more easily. Because the student who encounters confusing or, in other words, complex problems, can take more solid steps towards the solution of the problem by getting support from the members of the group he is in, when he cannot reach a result despite his best efforts to solve it. In this way, cooperative learning enables the development of positive commitments among students, allowing them to learn more quickly and effectively (Uysal, 2009; Soller, 2001; Johnson, Johnson & Smith, 1998; Artzt & Newman, 1990).

In reading education, it is necessary to create systematic curriculums that take into account the needs of students for both the development of high-level thinking skills and academic development of students (Sallabaş & Özcan, 2020). While students develop their reading skills, which is one of their receptive language skills, they will also know the importance of asking questions, and they can activate high-level mental activities such as critical thinking and creative thinking. At the same time, they need action that will improve both social fields and academic schools in entering into peer cooperation (Soller, 2001). Humans, who are social, are somehow structuring their systems together with interaction, and it involves getting more pleasure from their own good. The fact that these learnings are permanent and transferable reveals the necessity of cooperative learning. While students receive reading education with cooperative learning, they have the opportunity to learn much more from the possibilities of language skills than they can get from a formal education. While social learning improves the academic skills of the student, it is inevitable for student to gain self-awareness, to benefit from the thinking styles and academic achievements of their friends (Özcan, 2018).

While using the possibilities of the language, the student also gets the opportunity to open the doors of the unique world of inquiry offered by philosophy. On the one hand, the ability to learn beyond the language offered by the reading skill, on the other hand, if the questioning skill provided by philosophy is presented in an environment where there is interaction, the limits of learning will be removed and all opportunities for linguistic, philosophical and social development will serve to the development of the student.

Method

In this study, it was aimed to determine the effect of philosophy-based (P4C) questioning instruction on the cooperative learning skills of 5th grade students. For the stated purpose, the embedded design of the mixed method, in which quantitative and qualitative methods were used together, was based. In this study, in which a mixed experimental methodology was adopted, qualitative data collection was placed in a quantitative experiment in order to determine the effect of P4C-based questioning activities on cooperative learning skills and to reveal the opinions of the participants (Cresswell, 2012).

Result and Discussion

Within the scope of the research, there was a significant difference between the post-tests of the experimental and control groups in favor of the experimental group in general and in all sub-dimensions of the cooperative learning scale. There was a significant difference in the general and all sub-dimensions of cooperative learning in the pre-test and post-test of the experimental group. There was no significant difference between the pre-test and post-test of the control group. Slavin (2013) revealed in his research that cooperative learning was highly functional in the development of students' higher-order thinking skills. Slavin (2013) stated that cooperative learning was effective in achieving better success compared to computer-assisted teaching. In the current study, the fact that there was a generally significant relationship between the effects of P4C-based questioning training on the cooperative learning levels of students showed that results were parallel with Slavin's (2013) research. In the post-test of the experimental and control groups, a significant difference was found in favor of the post-test of the experimental group in the general cooperative learning and in the sub-dimensions of reflection to the group, positive commitment, and collaboration skills. This situation generally showed that P4C-based questioning training contributed positively to the cooperative learning skills of the participants. In general, cooperative learning has a positive effect on the development of all skills of students. Puzio & Colby (2013) examined the effect of cooperative learning on high-level literacy skills. In the longitudinal study, which lasted for 30 years, it was determined that the students who received education with cooperative learning had much higher achievements than the students who received normal education in the system. In addition, an increase was observed in the language skills of the experimental group. The fact that this study was conducted for the Turkish lesson and positive progress was achieved in reading skills showed that it was in parallel with the research of Puzio and Colby (2013). Students who were educated with cooperative learning perform better in problem solving, they also use higher-order thinking skills more than those who do not receive cooperative learning. This supports the current research results and the research of Johnson and Johnson (1994). As a result of the P4C-based questioning training, the participants' higher-order thinking skills and cooperative learning skills improved, while their reading skills also improved. According to the research of Güngör and Açıkgöz (2006), cooperative learning has a positive effect on reading comprehension and attitude towards reading. Reading education with the cooperative learning method enabled students to achieve more successful results. Cooperative learning method has a significant impact on students' individual and academic development (Bozpolat, 2012). In the experimental study conducted to determine the relationship between cooperative learning and Turkish lessons, it was determined that cooperative education positively affects students' Turkish achievement and attitudes towards Turkish (Çörek, 2006). The mentioned studies are in parallel with the results of the current study. Collaborative education programs and teaching processes will make serious contributions to students' personal, social and academic success. For this reason, it is important to develop and diversify cooperative learning environments in order to better benefit from education.



Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Söz Varlığı Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler Açısından Değerlendirilmesi

*Ali Ferhat ÖMEROĞLU**
*Sakine HAKKOYMAZ***

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarında söz varlığı öğretimine yönelik kullanılan yöntem ve teknikleri incelemektir. Araştırmanın veri setini 2021-2022 eğitim-öğretim yılından itibaren kullanılmak üzere yayımlanan ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Nitel bir araştırma olarak veriler doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen ders kitapları, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Söz Varlığı Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikleri Değerlendirme Formu” ile incelenmiştir. Verilerin analizinde ve yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında söz varlığını öğretmeye yönelik belirlenen bütün yöntem ve tekniklerin toplam kullanılma sayısının 473 olduğu görülmüştür. İncelenen ders kitaplarında birbirinden farklı 16 yöntem ve teknik kullanıldığı; tüm sınıf düzeylerinde okutulan ders kitaplarında bu yöntem ve teknik seçimlerinin birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Türkçe ders kitaplarının bu yönüyle öğretmenlere ve öğrencilere çeşitlilik sunmadığı söylenebilir. Ayrıca bütün sınıf seviyelerinde söz varlığına ait etkinliklerde alıcı söz varlığını geliştiren yöntem ve tekniklerin üretici söz varlığını geliştiren yöntem ve tekniklerden daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Söz varlığı öğretimini içeren etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklerin nitelikleri ve çeşitliliğini gözden geçiren çalışmaların belirli aralıklarla yapılmasının bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara, ders kitabı yazarlarına ve yayınevlerine alandaki gelişmeler hakkında bilgi vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe ders kitapları, yöntem ve teknik, alıcı söz varlığı, üretici söz varlığı.

Examination of Activities in Turkish Language Textbooks for Secondary School Level in terms of Methods and Techniques in Vocabulary Teaching

Abstract

The aim of this study is to examine the methods and techniques used for vocabulary teaching in Turkish language textbooks for secondary school level. The data set of this study consists of the Turkish language textbooks for 5th, 6th, 7th, and 8th grade secondary school level in use starting from the 2021-2022 academic year. Drawing on qualitative research pattern, this study obtains its data through document analysis. The textbooks in this study are examined using the “Evaluation Form for Methods and Techniques Used in Vocabulary Teaching” developed by the researchers. This study draws on content analysis to analyze and interpret the data. Findings of the study show that the textbooks for 5th, 6th, 7th, and 8th grade secondary school level used all methods and techniques for vocabulary teaching for 473 times. This study also concludes that a total of 16 individual methods and techniques are used in the textbooks and that these methods and techniques in the textbooks for all grades are of very similar nature; thus, they fail to offer

* Arş. Gör. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Hatay, ferhat.omeroglu@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-1756-7041

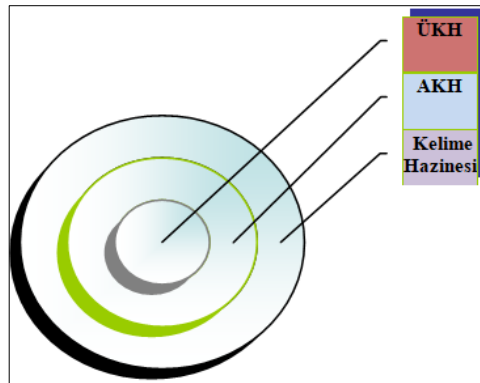
** Dr. Öğr. Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Gaziantep, sakine.hakkoymaz@hku.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-3005-7900

diversity to teachers and students. Furthermore, this study reveals that the methods and techniques intended to develop receptive vocabulary outnumber those intended to develop productive vocabulary in the activities for vocabulary for all grades. Future research to be periodically performed on the qualities and diversity of the methods and techniques used in the activities for vocabulary teaching would importantly help scholars in the relevant field and provide significant insights into the developments in the field to textbook writers and publishing houses.

Keywords: Turkish language textbooks, methods and techniques, receptive vocabulary, productive vocabulary.

Giriş

Çağdaş ve gelişmiş bir toplum olmanın önemli ölçütlerinden biri, toplumların temel dil becerilerini etkin kullanan bireylere sahip olmasıdır. Sosyal bir varlık olan insan, tüm ihtiyaçlarını iletişimin önemli bir unsuru olan dil sayesinde karşılamakta; duygularını, düşüncelerini, ihtiyaç ve isteklerini dil aracılığıyla ifade etmektedir. Bir kişinin dili kullanımındaki başarısının en temel göstergesi sözcüklerdir. Bireylerin ana dilini istenilen seviyede kullanması, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmesi zengin bir söz varlığıyla mümkündür. Dolayısıyla söz varlığının zenginliği, bireyin düşünme ve anlatım zenginliğini de beraberinde getirmektedir (Lüle Mert, 2013, s. 15). Kelime hazinesi, kelime serveti, sözcük varlığı, sözcük dağarcığı ve söz dağarcığı gibi terimlerle aynı kavramı karşılamak amacıyla kullanılan söz varlığı (Onan, 2016, s. 21); dilde sözcük ve sözcük üstü birimler olan ikileme, deyim, atasözü vb. anlamlı dil birimlerinden oluşmaktadır (Karadağ, 2013, s. 8). Bireylerin söz varlıkları, ailenin ve çevrenin etkisiyle gelişmeye devam ederken okulda sistemli bir şekilde geliştirilmeye çalışılır. Nitekim Yangın'a göre (2002, s. 17) herhangi bir sözcüğü bilmek; o sözcüğü doğru seslendirmek, doğru yazmak, konuşurken ve yazarken yerinde kullanmak, okuduğunda ya da duyduğunda ne ifade ettiğini anlamak demektir. Dolayısıyla anlama ve anlatmanın gücü, zengin bir söz varlığıyla doğrudan ilişkilidir. Söz varlığı; dinleme ve okuma sürecinde alıcı söz varlığı, konuşma ve yazma sürecinde üretici söz varlığı olmak üzere ikiye ayrılır (Karadağ ve Maden, 2014, s. 272). Çocukların yeni bir sözcük, deyim veya atasözünün anlamını öğrenmesi alıcı söz varlığıyla ilgiliyken öğrendiklerini günlük hayatında kullanabilmesi üretici söz varlığıyla ilgilidir. Bu söz varlığı türleri şu şekilde gösterilebilir:



ÜKH: Üretici Kelime Hazinesi, AKH: Alıcı Kelime Hazinesi

Şekil 1. Söz Varlığı Türleri (Onan, 2020, s. 224)

Şekil 1’de görüldüğü üzere genel söz varlığı, alıcı ve üretici söz varlığını kapsarken alıcı söz varlığı da üretici söz varlığını kapsamaktadır. Onan (2020, s. 224), okuma ve dinleme sürecinde kullanılan söz varlığının, konuşma ve yazma sürecinde kullanılan söz varlığından daha geniş olduğunu; üretici söz varlığının hiçbir zaman, alıcı söz varlığıyla aynı düzeye gelemeyeceğini ve onu kapsamayacağını belirtir. “Yapılan araştırmalarda çocuğun anlamını bildiği sözcük ile etkin olarak kullanabildiği sözcük arasında büyük fark olduğu gözlenmiştir” (Yıldız ve Okur, 2010, s. 760). Bu durumda alıcı söz varlığını geliştirme çalışmalarıyla birlikte üretici söz varlığı çalışmalarının da aynı

ölçüde ilerlemesi gerekir. Nitekim söz varlığı öğretimi, anlama ve anlatma becerilerinin yeterli düzeyde kullanılabilmesi için üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; “okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması amaçlanmıştır” (MEB, 2019, s. 8). Söz varlığı, temel dil becerilerinin tümüyle ilgili olsa da öğretim programında okuma becerisinin amaçlarından biri olarak karşımıza çıkmakta olup bu amaç doğrultusunda çeşitli kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2019). Bu kazanımların gerçekleştirilmesini sağlayan en önemli araçlar, dinleme ve okuma metinleridir. Türkçe ders kitaplarındaki zengin metin örnekleri ve etkinliklerle öğrencilerin belirli bir sistem dâhilinde söz varlığını geliştirmesi amaçlanmaktadır (Maden, 2019, s. 19). Bu nedenle ders kitaplarında dikkate değer bir şekilde zengin bir söz varlığına sahip metinlere ve etkinliklere yer verilmelidir. “Seçilen metinlerin öğrencinin seviye ve ilgisine uygun olması, günlük hayatta kullanabileceği, kullanım sıklığı yüksek sözcüklerden oluşması da önemlidir” (Dilidüzgün, 2014, s. 253). Günlük dilde kullanım sıklığı az olan sözcüklerin öğretilmesi, üretici söz varlığından ziyade alıcı söz varlığına katkı sağlayabilir. Baş ve Karadağ (2012, s. 193), ülkemizde ders kitaplarında yer alan okuma ve dinleme metinlerinin hangi söz varlığı listelerine uygun hazırlanacağına yönelik bir ölçütün bulunmadığını ifade ederler. Türkçe ders kitaplarında yer alan söz varlığı etkinlikleri hazırlanırken kelimelerin kullanım sıklığıyla birlikte öğrencinin alıcı ve üretici söz varlığını geliştirecek yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı; 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarına ait etkinliklerde söz varlığı kazandırma amacıyla kullanılan yöntem ve tekniklerin hangileri olduğunu, bu yöntem ve tekniklerin alıcı ve üretici söz varlığını geliştirme durumunu derinlemesine incelemektir. Söz varlığı ile ilgili yapılan bu araştırmanın öğretim programları, ders kitabı yazarları ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu genel amaç doğrultusunda örneklem olarak seçilen ortaokul Türkçe ders kitaplarında söz varlığının öğretilmesine yönelik geliştirilen etkinlikleri değerlendirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sözcük ve sözcük üstü birimlerin öğretilmesine yönelik etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?
2. Kullanılan yöntem ve teknikler, alıcı ve üretici söz varlığını geliştirme açısından nasıl bir dağılım göstermiştir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan durumlar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189). Bu çalışmada ortaokul Türkçe ders kitapları incelenmiş ve çözümlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında doküman incelemesi yönteminin bu çalışmada kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın Veri Seti

Araştırmanın veri setini 2021-2022 eğitim-öğretim yılından itibaren kullanılmak üzere yayımlanan ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Söz konusu kitaplardaki metinlere yönelik hazırlanmış etkinlikler söz varlığı kazanımları açısından ele alınmıştır. İnceleme nesnesi olarak kullanılan kitaplara ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1.

2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılında Okutulan 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitapları

Sınıf	Yayınevi
5. sınıf Türkçe ders kitabı	Anıttepe Yayıncılık (Çapraz Baran ve Diren, 2019).
6. sınıf Türkçe ders kitabı	Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları (Ceylan vd., 2019).
7. sınıf Türkçe ders kitabı	Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları (Kır, Kırmızı ve Yağz, 2019).
8. sınıf Türkçe ders kitabı	Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları (Eselioğlu, Set ve Yücel, 2019).

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi ve yorumlanmasında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Araştırmacının veri setini oluşturan ortaokul ders kitaplarını incelemek üzere, araştırmacılar tarafından çalışmanın amacına yönelik “Söz Varlığı Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikleri Değerlendirme Formu” (EK-1) geliştirilmiştir. Araştırmacının problem durumundan hareketle çözümlenen veriler tablolaştırılmış ve bulgular kısmında sunulmuştur. Türkçe ders kitaplarında söz varlığı öğretimi içeren etkinlikler incelenerek bu etkinliklerde yer alan yöntem ve tekniklerin kullanılma sıklıkları tespit edilmiştir. Ayrıca söz varlığı öğretimi içeren etkinliklerde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinden hareketle kullanılan yöntem ve tekniklerin alıcı ve üretici söz varlığını geliştirme durumları belirlenmiştir. Ders kitaplarında alıcı söz varlığını geliştirme amacını içeren sözcük ve sözcük üstü birimler, etkinliklerde ya doğrudan verilmiş ya da öğrencilerden anlamını bilmedikleri bu birimleri okudukları ve dinledikleri metinlerden hareketle belirlemeleri istenmiştir. Üretici söz varlığını geliştirmeyi amaçlayan etkinliklerde ise sözcükler ve bu sözcüklerin çağrıştırdıkları başka sözcüklerle ilgili öğrencilerin anlamlı cümleler ve metinler oluşturmaları ya da bu sözcüklere yönelik duygularını ve düşüncelerini açıklamaları istenerek konuşma ve yazma becerilerini kullanmaları ifade edilmiştir. Ders kitaplarındaki etkinliklerde alıcı ve üretici söz varlığını geliştirmeyi sağlayan yöntem ve teknikler Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2.

Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Söz Varlığı Türüne Göre Dağılımı

Alıcı Söz Varlığı	Üretici Söz Varlığı
Kelime Defteri	Cümle Kurma
Sözlük Kullanma	Açıklama
Bağlamdan Tahmin	Metin Oluşturma
Bulmaca	Konuşma
Eşleştirme	Boşluk Doldurma
Dinleme/izleme	Çağrışım
Not Etme	Kelime Oyunu
Resim	Kavram Haritası

İncelenen etkinliklerde “kelime defteri”, “sözlük kullanma”, “bağlamdan tahmin”, “bulmaca”, “eşleştirme”, “dinleme/izleme”, “not etme” ve “resim” olmak üzere bu yöntem ve teknikler okuma ve dinleme metinlerinden hareket edilerek kullanılmıştır. Bunların dışında “cümle kurma”, “açıklama”, “metin oluşturma”, “konuşma”, “boşluk doldurma”, “çağrışım”, “kelime oyunu” ve “kavram haritası” olmak üzere bu yöntem ve teknikler konuşma ve yazma becerilerinden hareket edilerek kullanılmıştır. Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin içerdiği yöntem ve teknikler tespit edildikten sonra bu yöntem ve tekniklerin söz varlığı türü açısından kullanım oranları belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada geçerliği ve güvenirliliği sağlamak amacıyla ders kitaplarından oluşan veri seti araştırmacılar tarafından ayrıntılı bir şekilde iki defa okunmuş, incelenen kitaplarda yer alan ya da araştırmacıların birtakım öznel yargılarından kaynaklı etkinin azaltılması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 273). Ardından araştırmacılar dışında başka bir alan uzmanı da veri setinden rastgele seçtiği ders kitabı üzerinde inceleme yapmıştır. Ortaya çıkan verilerin güvenirliliğini belirleyebilmek için Miles ve Huberman’ın (2019) önerdikleri formül $(P \text{ (Uzlaşma Yüzdesi\%)}) = [Na \text{ (Görüş Birliği)} / Na \text{ (Görüş Birliği)} + Nd \text{ (Görüş Ayrılığı)}] \times 100$ kullanılarak yapılan hesaplama sonucunda, kodlayıcılar arası uyumun %89 olduğu tespit edilmiştir. Miles ve Huberman’a (2019) göre, kodlayıcı güvenirliliği için en az %80’lik bir uyum aranmalıdır. Araştırmacının kodlayıcı güvenirliliğine ilişkin sonuçları iç tutarlığın yüksek olduğunun önemli bir göstergesidir.

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.

Bulgular

Bu bölümde ortaokul Türkçe ders kitaplarında söz varlığını kazandırmaya yönelik geliştirilen etkinlikler; öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler açısından incelenmiş ve aynı zamanda bu yöntem ve tekniklerden hareketle etkinliklerin alıcı ve üretici söz varlığını geliştirme durumlarına yer verilmiştir:

Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yönelik Bulgular

Anıttepe Yayıncılık tarafından yayımlanan ve ortaokul 5. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitabının etkinlikleri incelenmiştir. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek amacıyla etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler Tablo 3’te sunulmuştur:

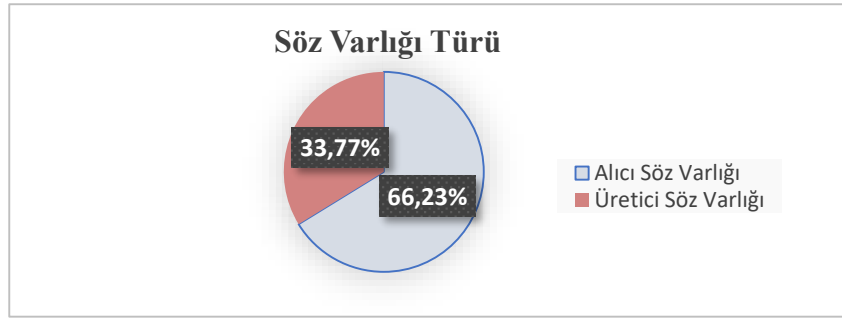
Tablo 3.

Söz Varlığı Öğretimine Ait Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Sıklığı ve Söz Varlığı Türü (5. Sınıf)

Yöntem ve Teknikler	Söz Varlığı Türü	f
1. Kelime Defteri	Alıcı	46
2. Cümle Kurma	Üretici	30
3. Sözlük Kullanma	Alıcı	18
4. Açıklama	Üretici	14
5. Bağlamdan Tahmin	Alıcı	13
6. Eşleştirme	Alıcı	11
7. Bulmaca	Alıcı	10
8. Konuşma	Üretici	4
9. Metin Oluşturma	Üretici	2
10. Dinleme/izleme	Alıcı	1
11. Not Etme	Alıcı	1
12. Çağrışım	Üretici	1
Toplam		151

Tablo 3’te görüldüğü üzere 5. sınıflar için geliştirilen söz varlığı etkinliklerinde toplam 12 yöntem ve teknik kullanılmıştır. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek amacıyla Türkçe ders kitabında en fazla kullanılan yöntemin “kelime defteri” (f=46) olduğu görülmüştür. Bu yöntemi; “cümle kurma” (f=30), “sözlük kullanma” (f=18), “açıklama” (f=14), “bağlamdan tahmin” (f=13), “eşleştirme” (f=11), “bulmaca” (f=10), “konuşma” (f=4) ve “metin oluşturma” (f=2) yöntemi takip etmiştir. Söz varlığı etkinliklerinde “dinleme/izleme” (f=1), “not etme” (f=1) ve “çağrışım” (f=1), en az kullanılan yöntemlerdir.

Ortaokul 5. sınıflara ait söz varlığı etkinliklerinde yer alan 12 yöntem ve tekniğin toplam kullanılma sayısı (f=151) tespit edilmiştir. Etkinliklerde kullanılan “kelime defteri”, “sözlük kullanma”, “bağlamdan tahmin”, “eşleştirme”, “bulmaca”, “dinleme/izleme” ve “not etme” olmak üzere toplam 7 yöntem-tekniğin okuma ve dinleme becerilerinden hareketle alıcı söz varlığını geliştirmek amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir. Bunların dışında “cümle kurma”, “açıklama”, “konuşma”, “metin oluşturma” ve “çağrışım” olmak üzere toplam 5 yöntem-tekniğin konuşma ve yazma becerilerinden hareketle üretici söz varlığını geliştirmek amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir. Kullanılan yöntem ve tekniklerin söz varlığını geliştirme durumu Grafik 1’de gösterilmiştir:



Grafik 1. Söz Varlığı Türü Açısından Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Oranı (5. Sınıf)

Grafikte görüldüğü üzere 5. sınıfta okutulan Türkçe ders kitabında alıcı söz varlığını geliştiren yöntem ve tekniklerin kullanılma oranı %66,23 (f=100) iken üretici söz varlığını geliştiren yöntem ve tekniklerin kullanılma oranı %33,77 (f=51) olarak bulunmuştur.

Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yönelik Bulgular

MEB Yayınları tarafından yayımlanan ve ortaokul 6. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitabının etkinlikleri incelenmiştir. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek amacıyla etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4.

Söz Varlığı Öğretimine Ait Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Sıklığı ve Söz Varlığı Türü (6. Sınıf)

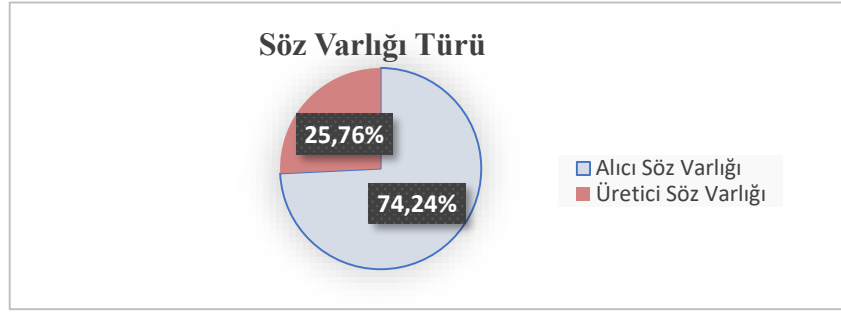
Yöntem ve Teknikler	Söz Varlığı Türü	f
1. Kelime Defteri	Alıcı	39
2. Sözlük Kullanma	Alıcı	20
3. Eşleştirme	Alıcı	13
4. Cümle Kurma	Üretici	11
5. Bulmaca	Alıcı	10
6. Metin Oluşturma	Üretici	10
7. Bağlamdan Tahmin	Alıcı	7
8. Konuşma	Üretici	7
9. Dinleme/İzleme	Alıcı	5
10. Not Etme	Alıcı	4
11. Açıklama	Üretici	3
12. Boşluk Doldurma	Üretici	2
13. Kelime Oyunu	Üretici	1
Toplam		132

Tablo 4'te görüldüğü üzere 6. sınıflar için geliştirilen söz varlığı etkinliklerinde toplam 13 yöntem ve teknik kullanılmıştır. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek amacıyla Türkçe ders kitabında en fazla kullanılan yöntemin “kelime defteri” (f=39) olduğu görülmüştür. Bu yöntemi; “sözlük kullanma” (f=20), “eşleştirme” (f=13), “cümle kurma” (f=11), “bulmaca” (f=10), “metin oluşturma” (f=10), “bağlamdan tahmin” (f=7), “konuşma” (f=7), “dinleme/izleme” (f=5), “not etme” (f=4), “açıklama” (f=3) ve “boşluk doldurma” (f=2) yöntemi takip etmiştir. Söz varlığı etkinliklerinde “kelime oyunu” (f=1), en az kullanılan yöntemdir.

Ortaokul 6. sınıflara ait söz varlığı etkinliklerinde yer alan 13 yöntem ve tekniğin toplam kullanılma sayısı (f=132) tespit edilmiştir. Etkinliklerde kullanılan “kelime defteri”, “sözlük kullanma”, “eşleştirme”, “bulmaca”, “bağlamdan tahmin”, “dinleme/izleme”, “not etme” olmak üzere toplam 7 yöntem-tekniğin okuma ve dinleme becerilerinden hareketle alıcı söz varlığını geliştirmek amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir. Bunların dışında “cümle kurma”, “metin oluşturma”, “konuşma”, “açıklama”, “boşluk doldurma” ve “kelime oyunu” olmak üzere toplam 6 yöntem-tekniğin konuşma

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Söz Varlığı Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler Açısından Değerlendirilmesi

ve yazma becerilerinden hareketle üretici söz varlığını geliştirmek amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir. Kullanılan yöntem ve tekniklerin söz varlığını geliştirme durumu Grafik 2’de gösterilmiştir:



Grafik 2. Söz Varlığı Türü Açısından Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Oranı (6. Sınıf)

Grafikte görüldüğü üzere 6. sınıfta okutulan Türkçe ders kitabında alıcı söz varlığını geliştiren yöntem ve tekniklerin kullanılma oranı %74,24 (f=98) iken üretici söz varlığını geliştiren yöntem ve tekniklerin kullanılma oranı %25,76 (f=34) olarak bulunmuştur.

Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yönelik Bulgular

MEB Yayınları tarafından yayımlanan ve ortaokul 7. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitabının etkinlikleri incelenmiştir. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek amacıyla etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5.

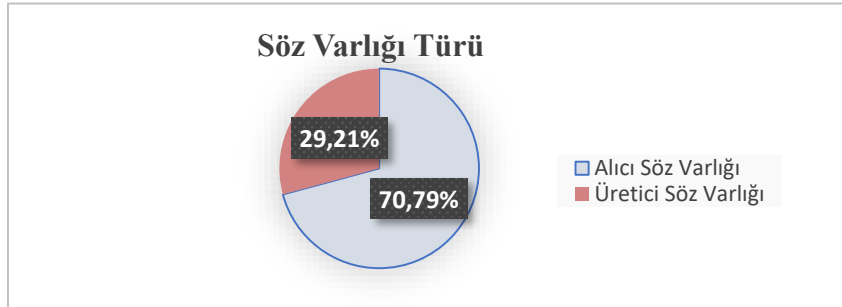
Söz Varlığı Öğretimine Ait Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Sıklığı ve Söz Varlığı Türü (7. Sınıf)

Yöntem ve Teknikler	Söz Varlığı Türü	f
1. Sözlük Kullanma	Alıcı	18
2. Bağlamdan Tahmin	Alıcı	18
3. Cümle Kurma	Üretici	13
4. Bulmaca	Alıcı	12
5. Not Etme	Alıcı	7
6. Açıklama	Üretici	6
7. Dinleme/izleme	Alıcı	5
8. Metin Oluşturma	Üretici	4
9. Konuşma	Üretici	2
10. Eşleştirme	Alıcı	2
11. Kavram Haritası	Üretici	1
12. Resim	Alıcı	1
Toplam		89

Tablo 5’te görüldüğü üzere 7. sınıflar için geliştirilen söz varlığı etkinliklerinde toplam 12 yöntem ve teknik kullanılmıştır. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek amacıyla Türkçe ders kitabında en fazla kullanılan yöntemlerin “sözlük kullanma” (f=18) ve “bağlamdan tahmin” (f=18) olduğu görülmüştür. Bu yöntemleri; “cümle kurma” (f=13), “bulmaca” (f=12), “not etme” (f=7), “açıklama” (f=6), “dinleme/izleme” (f=5), “metin oluşturma” (f=4), “konuşma” (f=2) ve “eşleştirme” (f=2) yöntemi takip etmiştir. Söz varlığı etkinliklerinde “kavram haritası” (f=1) ve “resim” (f=1) en az kullanılan yöntemlerdir.

Ortaokul 7. sınıflara ait söz varlığı etkinliklerinde yer alan 12 yöntem ve tekniğin toplam kullanılma sayısı (f=89) tespit edilmiştir. Etkinliklerde kullanılan “sözlük kullanma”, “bağlamdan tahmin”, “bulmaca”, “not etme”, “dinleme/izleme”, “eşleştirme” ve “resim” olmak üzere toplam 7 yöntem-tekniğin okuma ve dinleme becerilerinden hareketle alıcı söz varlığını geliştirmek amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir. Bunların dışında “cümle kurma”, “açıklama”, “metin oluşturma”,

“konuşma” ve “kavram haritası” olmak üzere toplam 5 yöntem-teknikğin konuşma ve yazma becerilerinden hareketle üretici söz varlığını geliştirmek amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir. Kullanılan yöntem ve tekniklerin söz varlığını geliştirme durumu Grafik 3’te gösterilmiştir:



Grafik 3. Söz Varlığı Türü Açısından Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Oranı (7. Sınıf)

Grafikte görüldüğü üzere 7. sınıfta okutulan Türkçe ders kitabında alıcı söz varlığını geliştiren yöntem ve tekniklerin kullanılma oranı %70,79 (f=63) iken üretici söz varlığını geliştiren yöntem ve tekniklerin kullanılma oranı %29,21 (f=26) olarak bulunmuştur.

Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Yönelik Bulgular

MEB Yayınları tarafından yayımlanan ve ortaokul 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitabının etkinlikleri incelenmiştir. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek amacıyla etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6.

Söz Varlığı Öğretimine Ait Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Sıklığı ve Söz Varlığı Türü (8. Sınıf)

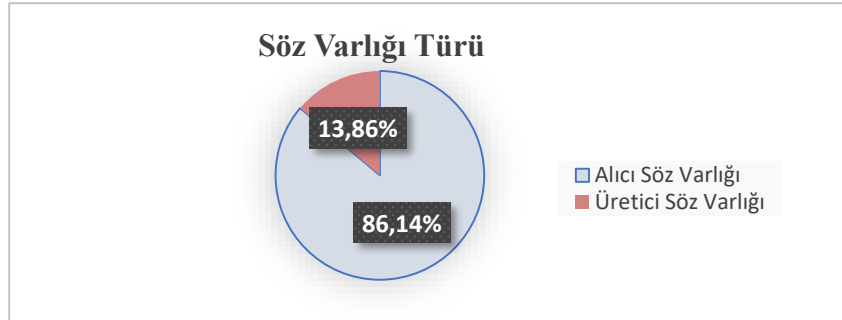
Yöntem ve Teknikler	Söz Varlığı Türü	f
1. Kelime Defteri	Alıcı	28
2. Sözlük Kullanma	Alıcı	15
3. Bağlamdan Tahmin	Alıcı	14
4. Bulmaca	Alıcı	12
5. Cümle Kurma	Üretici	10
6. Eşleştirme	Alıcı	8
7. Dinleme/İzleme	Alıcı	6
8. Not Etme	Alıcı	4
9. Açıklama	Üretici	2
10. Çağırışım	Üretici	1
11. Boşluk Doldurma	Üretici	1
Toplam		101

Tablo 6’da görüldüğü üzere 8. sınıflar için geliştirilen söz varlığı etkinliklerinde toplam 11 yöntem ve teknik kullanılmıştır. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek amacıyla Türkçe ders kitabında en fazla kullanılan yöntemin “kelime defteri” (f=28) olduğu görülmüştür. Bu yöntemi; “sözlük kullanma” (f=15), “bağlamdan tahmin” (f=14), “bulmaca” (f=12), “cümle kurma” (f=10), “eşleştirme” (f=8), “dinleme/izleme” (f=6), “not etme” (f=4) ve “açıklama” (f=2) yöntemi takip etmiştir. Söz varlığı etkinliklerinde “çağırışım” (f=1) ve “boşluk doldurma” (f=1) en az kullanılan yöntemlerdir.

Ortaokul 8. sınıflara ait söz varlığı etkinliklerinde yer alan 11 yöntem ve tekniğin toplam kullanılma sayısı (f=101) tespit edilmiştir. Etkinliklerde kullanılan “kelime defteri”, “sözlük kullanma”, “bağlamdan tahmin”, “bulmaca”, “eşleştirme”, “dinleme/izleme” ve “not etme” olmak üzere toplam 7 yöntem-teknikğin okuma ve dinleme becerilerinden hareketle alıcı söz varlığını geliştirmek amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir. Bunların dışında “cümle kurma”, “açıklama”, “çağırışım” ve “boşluk

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Söz Varlığı Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler Açısından Değerlendirilmesi

doldurma” olmak üzere toplam 4 yöntem-teknikğin konuşma ve yazma becerilerinden hareketle üretici söz varlığını geliştirmek amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir. Kullanılan yöntem ve tekniklerin söz varlığını geliştirme durumu Grafik 4’te gösterilmiştir:



Grafik 4. Söz Varlığı Türü Açısından Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Oranı (8. Sınıf)

Grafikte görüldüğü üzere 8. sınıfta okutulan Türkçe ders kitabında alıcı söz varlığını geliştiren yöntem ve tekniklerin kullanılma oranı %86,14 (f=87) iken üretici söz varlığını geliştiren yöntem ve tekniklerin kullanılma oranı %13,86 (f=14) olarak bulunmuştur.

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Genel Bulgular

5. sınıflarda Anıttepe Yayıncılık ile 6, 7 ve 8. sınıflarda MEB Yayınları tarafından yayımlanan Türkçe ders kitaplarının etkinlikleri incelenmiş ve ortaokulun bütün sınıf seviyelerinde söz varlığını geliştirmek amacıyla dört yıl boyunca kullanılan yöntem ve teknikler Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7.

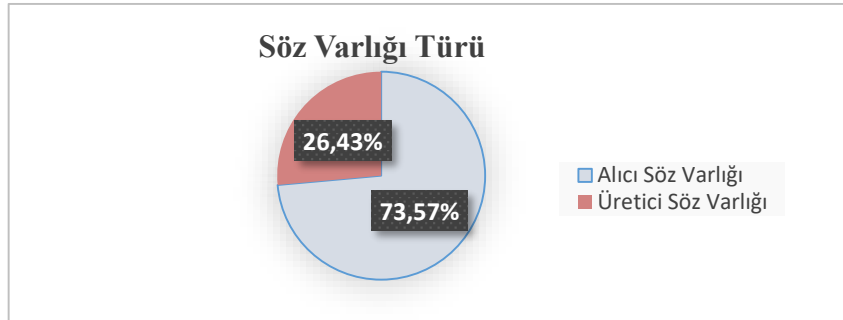
Söz Varlığı Öğretimine Ait Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Sıklığı ve Söz Varlığı Türü (5, 6, 7 ve 8. Sınıf)

Yöntem ve Teknikler	Söz Varlığı Türü	f
1. Kelime Defteri	Alıcı	113
2. Sözlük Kullanma	Alıcı	71
3. Cümle Kurma	Üretici	64
4. Bağlamdan Tahmin	Alıcı	52
5. Bulmaca	Alıcı	44
6. Eşleştirme	Alıcı	34
7. Açıklama	Üretici	25
8. Dinleme/İzleme	Alıcı	17
9. Metin Oluşturma	Üretici	16
10. Not Etme	Alıcı	16
11. Konuşma	Üretici	13
12. Boşluk Doldurma	Üretici	3
13. Çağırışım	Üretici	2
14. Kelime Oyunu	Üretici	1
15. Kavram Haritası	Üretici	1
16. Resim	Alıcı	1
Toplam		473

Tablo 7’de görüldüğü üzere 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için geliştirilen söz varlığı etkinliklerinde toplam 16 yöntem ve teknik kullanılmıştır. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek amacıyla Türkçe ders kitaplarında en fazla kullanılan yöntemin “kelime defteri” (f=113) olduğu görülmüştür. Bu yöntemi; “sözlük kullanma” (f=71), “cümle kurma” (f=64), “bağlamdan tahmin” (f=52), “bulmaca” (f=44), “eşleştirme” (f=34), “açıklama” (f=25), “dinleme/izleme” (f=17), “metin oluşturma” (f=16), “not

etme" (f=16), "konuşma" (f=13), "boşluk doldurma" (f=3) ve "çağrışım" (f=2) yöntemi takip etmiştir. Söz varlığı etkinliklerinde "kelime oyunu" (f=1), "kavram haritası" (f=1) ve "resim" (f=1) en az kullanılan yöntemlerdir.

Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflara ait söz varlığı etkinliklerinde yer alan 16 yöntem ve tekniğin toplam kullanılma sayısı (f=473) tespit edilmiştir. Etkinliklerde kullanılan "kelime defteri", "sözlük kullanma", "bağlamdan tahmin", "bulmaca", "eşleştirme", "dinleme/izleme", "not etme" ve "resim" olmak üzere toplam 8 yöntem-tekniğin okuma ve dinleme becerilerinden hareketle alıcı söz varlığını geliştirmek amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir. Bunların dışında "cümle kurma", "açıklama", "metin oluşturma", "konuşma", "boşluk doldurma", "çağrışım", "kelime oyunu" ve "kavram haritası" olmak üzere toplam 8 yöntem-tekniğin konuşma ve yazma becerilerinden hareketle üretici söz varlığını geliştirmek amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir. Kullanılan yöntem ve tekniklerin söz varlığını geliştirme durumu Grafik 5'te gösterilmiştir:



Grafik 5. Söz Varlığı Türü Açısından Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Oranı (5, 6, 7 ve 8. Sınıf)

Grafikte görüldüğü üzere 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarında alıcı söz varlığını geliştiren yöntem ve tekniklerin kullanılma oranı %73,57 (f=348) iken üretici söz varlığını geliştiren yöntem ve tekniklerin kullanılma oranı %26,43 (f=125) olarak bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında söz varlığı öğretimine yönelik kullanılan yöntem ve teknikleri belirlemek ve bu yöntem ve tekniklerin alıcı-üretici söz varlığını geliştirme durumunu tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamına dâhil edilen 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında söz varlığını öğretmeye yönelik belirlenen bütün yöntem ve tekniklerin toplam kullanılma sayısının 473 olduğu görülmüştür. İncelenen ders kitaplarında birbirinden farklı 16 yöntem ve teknik kullanıldığı; tüm sınıf düzeylerinde okutulan ders kitaplarında bu yöntem ve teknik seçimlerinin birbirine çok yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak niceliksel açıdan karşılaştırma yapmaktan ziyade söz varlığı öğretiminde niteliksel açıdan kullanılabilecek resim, fotoğraf, kavram haritası, kavram karikatürü vb. bazı görsel yöntem ve tekniklere ders kitaplarında yer verilmediği ya da çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Literatürde söz varlığı öğretimi alanında yapılan çalışmalarda da bu çalışmaya benzer olarak bazı yöntem-tekniğin çok fazla kullanıldığı, bazılarının ise hiç kullanılmadığı bulgularına (Yıldırım, 2006; Sarıca, 2014; Nurlu ve Sarıca, 2015; Karagöl ve Tarakçı, 2019; Şimşek ve Demirel, 2020) ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda benzer sonuçlara yer verilmesi, ileriki yıllarda hazırlanacak olan ders kitaplarında söz varlığı etkinliklerinde mümkün olduğu kadar farklı yöntemlerin kullanılması ve bu yöntemlerin kullanımında dengeli bir tutum sergilenmesi gerekliliğini gözler önüne sermektedir (Şimşek ve Demirel, 2020, s. 327).

Ders kitaplarındaki söz varlığı etkinliklerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin dağılımları sınıf düzeyleri açısından karşılaştırıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde kelime defteri, cümle kurma ve sözlük kullanma tekniklerinin çoğunlukla tercih edildiği görülmüştür. 6. sınıflar için hazırlanan ders kitabında kelime defteri, sözlük kullanma, eşleştirme ve cümle kurma tekniklerinin sıklıkla kullanıldığı; 7. sınıflar için geliştirilen söz varlığı etkinliklerinde en fazla kullanılan tekniklerin sözlük kullanma ve bağlamdan tahmin olduğu görülmüştür. 8. sınıflar için hazırlanan ders kitabında ise yine kelime defteri, sözlük kullanma, bağlamdan tahmin ve bulmaca tekniklerine sıklıkla

başvurulduğu görülmüştür. Konuyla ilgili literatürde gerek ilkokul gerekse ortaokul ders kitaplarına yönelik yapılan çalışmalarda benzer ya da ilişkili sonuçlar mevcuttur ve bu sonuçlar çalışmamızı destekler niteliktedir (Lüle Mert, 2013; Dilidüzgün, 2014; Nurlu ve Sarıca, 2015; Karagöl ve Tarakçı 2019).

Yöntem ve tekniklerin kullanım sıklığı açısından ders kitapları incelendiğinde öğrencilerin söz varlığını geliştirmek amacıyla Türkçe ders kitaplarında en fazla kullanılan yöntemin kelime defteri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır" ifadesinin yer alması nedeniyle bu yöntemin ders kitaplarında daha sık tercih edildiği düşünülmektedir (MEB, 2019, s. 24). Nitekim 7. sınıf ders kitabı dışında diğer ders kitaplarındaki her etkinlik için öğrencilerden sözlük oluşturmalarının istendiği görülmüştür. Öğrencinin kelimenin anlamını bulduktan sonra hatırlamasını kolaylaştırmak ve kelimelerin kalıcılığını sağlayıp aktif kelime dağarcığına eklenmesi için kullanılan bu teknik, mekanik araçların kullanıldığı bilişsel düzeyde bir tekniktir (Oxford, 2003; Pehlivan, 2003; Schmitt, 1997). Ancak Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretimine yönelik etkinliklerin çocuğun sadece bilişsel düzeyine değil; ilgilerine, dilsel gelişimine, duyuşsal yapısına uygun olarak hazırlanması gerektiği göz ardı edilmemelidir (Lüle Mert, 2009, s. 92).

Tüm sınıf seviyelerindeki kitaplarda kelime defterinden sonra en çok tespit edilen yöntem sözlük kullanmadır. Göçer (2010, s. 1014), öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinliklerini ve sözlük kullanımını irdelediği araştırmasında Türkçe derslerinde anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretiminde sözlükten kelimenin anlamının bulunması ve bunun bir cümlede kullanılması gibi mekanik etkinlikler zinciriyle yürütülen söz dağarcığını zenginleştirme çalışmalarının belirlenen hedefe ulaştırıcı olmaktan uzak olduğunu belirtmiştir. Acat (2008, s. 4) da yine sözlükten anlam bulunması yoluyla kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların belirlenen hedeflere ulaşılması noktasında yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında söz varlığını geliştirme etkinliklerinde sözlük kullanma çalışmalarının yetersiz kaldığı, öğrencilerin kelime öğretimi sürecini yeterince destekleyemediği söylenebilir.

İncelenen ders kitaplarında göze çarpan bir başka husus ise, bütün sınıf seviyelerinde söz varlığına ait etkinliklerde alıcı söz varlığını geliştiren yöntem ve tekniklerin kullanımının üretici söz varlığını geliştiren yöntem ve tekniklerden daha fazla yer almasıdır. Alıcı söz varlığıyla sezmek, kavramak, anlamak, öğrenmek, bilmek ihtiyaçları giderilirken üretici söz varlığıyla da bilgi vermek, izah etmek, nakletmek ihtiyaçları karşılanır (Çolakoğlu, 2021, s. 578). Dolayısıyla ders kitaplarındaki etkinliklerde yöntem ve tekniklerin alıcı ve üretici söz varlığını eş güdümlü bir şekilde geliştirmek ve zenginleştirmek suretiyle düzenli bir şekilde yer alması gerekmektedir.

Araştırmamızın bu sonuçları doğrultusunda söz varlığını geliştiren yöntem ve tekniklerin ders kitaplarında genelde birkaç etkinlik dışında farklılaşmadığı, öğretmenlere ve öğrencilere çeşitlilik sunmadığı söylenebilir. Söz varlığını zenginleştirmek amacıyla eğitim öğretim ortamlarında; günümüzde de önemini koruyan bağlamdan tahmin etme, sözlük kullanma ve cümle kurma gibi geleneksel yöntemlere başvurulabilmesinin yanı sıra kalıcı sözcük öğretimi için pratik, etkili, birden fazla duyuya hitap eden eğlenceli yöntemlere ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir. Elde edilen sonuçlara dayanarak ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı etkinliklerinde sürekli tekrar eden yöntem ve teknikleri kullanmak yerine farklı yöntem ve tekniklere göre hazırlanmış etkinliklere yer verilmesinin yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu durumun dersi tekdüze olmaktan çıkararak öğrencileri motive edeceği ve kalıcı bir öğrenme ortamının oluşmasına katkıda bulunacağı unutulmamalıdır. Ayrıca öğretilecek yeni kelimelerin sözlü ya da yazılı anlatımda daha çok kullanılmasını sağlayarak öğrencinin üretici söz varlığını destekleyecek yöntem ve tekniklere ders kitaplarında daha fazla yer verilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında kullanılmak üzere yayımlanan ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları ile sınırlıdır. Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklerin nitelikleri ve çeşitliliğini gözden geçiren çalışmaların belirli aralıklarla yapılması; bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara, ders kitabı yazarlarına ve yayınevlerine alandaki gelişmeler hakkında bilgi vermesi açısından önem arz etmektedir.

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

Çalışmaya birinci yazar %50, ikinci yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ya da ilişki yoktur.

Kaynaklar

- Acat, M. B. (2008). Effectiveness of concept maps in vocabulary instruction. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 33, 1-16.
- Baş, B. ve Karadağ, Ö. (2012). Söz varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye’de yapılan temel araştırmalar. *Millî Eğitim*, 41(193), 81-105.
- Ceylan S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Çolakoğlu, B. K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında haber bültenlerinde en sık kullanılan ilk 2.000 söz varlığı unsurunun yer alma durumu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 577-588. DOI: 10.16916/aded.872499
- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretme yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 233-258. DOI: 10.14520/adyusbd.771
- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Göçer, A. (2010). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies (Elektronik)*, 5(1), 1007-1036.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime Öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 265-301). Ankara: Pegem Akademi.
- Karagöl, E. ve Tarakçı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(222), 149-171.
- Kır, T., Kırmızı, E. ve Yağız, S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Lüle Mert, E. (2009). Anadili eğitimi ve öğretimi sürecinde sözvarlığı belirleme çalışmalarının önemi ve “deyim” kazandırmaya yönelik etkinlik önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 83-93.
- Lüle Mert, E. (2013). İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 13-31.
- Maden, A. (2019). Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ndaki sözcük öğretimine yönelik içerikler üzerine bir araştırma. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(79), 17-42. DOI: 10.17753/Ekev1121.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Türkçe dersi öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nurlu, M. ve Sarıca, A. (2015). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki sözcük çalışmalarının yöntem-teknik ve Türkçe öğretimi kazanımları açısından incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(10), 19-37.

- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Millî Eğitim Söz Varlığı Özel Sayısı*, 45(210). 11-29.
- Onan, B. (2020). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Oxford, R. (2003). *Language learning styles and strategies: an overview*. Proceedings of GALA (Generative Approaches to Language Acquisition) Conference, 1-25.
- Pehlivan, A. (2003). Türkçe ders kitaplarında sözcük dağarcığını geliştirme sorunu ve çözüm yolları. *Dil Dergisi*, 122, 84-91.
- Sarıca, A. (2014). *İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarındaki sözcük çalışmalarının yöntem-teknik ve Türkçe öğretim programındaki kazanımlar açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. in N. Schmitt And M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (77-85). Cambridge: Cambridge University Press.
- Şimşek, Ş. ve Demirel, İ. F. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(Ek), 317-330.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayınları.
- Yıldırım, A. F. (2006). *İlköğretim ikinci sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarındaki kelime öğretim teknikleri üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 753-773.

Extended Abstract

Introduction

People express their feelings, thoughts, needs and desires through language. Words are the most basic indicator of a person's success in using the language. With a rich vocabulary, individuals can use their native language at the desired level and develop comprehension and speaking skills. Therefore, the richness of one's vocabulary also brings with it his/her richness of thinking and expression (Lüle Mert, 2013, p.15). Vocabulary consists of meaningful language units that are lexical and lexical units in the language such as a dichotomy, idiom, proverb, etc. (Karadağ, 2013, p.8). While the vocabulary of individuals is enhanced under the influence of their family and the environment, their vocabulary is also systematically developed at school. Indeed, according to Yangın (2002, p. 17), knowledge of a word involves its correct pronunciation, spelling and proper usage when talking and writing, as well as understanding what it means when you read or hear it. Thus, the power of understanding and telling is directly related to a rich vocabulary. Vocabulary is divided into two parts: receptive vocabulary during listening and reading, and productive vocabulary during speaking and writing (Karadağ & Maden, 2014, p. 272). A child's learning the meaning of a new word, phrase or proverb is related to receptive vocabulary whereas using this word, phrase or proverb is part of productive vocabulary.

The Curriculum of Turkish Language Course "seeks to ensure that students enjoy language and raise awareness towards it by enriching their vocabulary through what they read, listen or watch; and help them develop their feelings, thoughts and imagination." (MEB, 2019, p. 8). Although vocabulary is linked to all basic language skills, it emerges as one of the acquisitions of reading skills in the curriculum, and various acquisitions for vocabulary are included in the curriculum (MEB, 2019). The key tools that help achieve these acquisitions are listening and reading texts. Rich text examples and activities in Turkish language textbooks intend to improve the vocabulary of students systematically (Maden, 2019, p. 19). That said, it is essential that such textbooks include texts and activities with a remarkably rich vocabulary. Several methods and techniques are needed to design the vocabulary activities in Turkish language textbooks to improve the receptive and productive vocabulary as well as the frequency of a word's use among students.

This study, thus, intends to thoroughly investigate the methods and techniques used to help construct vocabulary in activities in the Turkish language textbooks followed in the 2021-2022 academic year, and the capability of these methods and techniques to develop receptive and productive vocabulary. To that end, this study seeks answers to the following questions in order to evaluate the activities designed for vocabulary teaching in the Turkish language textbooks for secondary school level, which are included in the sample of this study:

1. What are the methods and techniques in these activities aimed at teaching lexical and extra-lexical units?
2. How are these methods and techniques used distributed in terms of their capability to improve receptive and productive vocabulary?

Method

Overall, this study aims to examine the methods and techniques used in activities aimed at teaching vocabulary in the Turkish language textbooks for secondary school level. Document review refers to the analysis of written materials containing information about what is intended to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2018, p. 189). Drawing on qualitative research pattern, this study obtains its data through document analysis.

The data set of this study consists of the Turkish language textbooks for 5th, 6th, 7th, and 8th grade secondary school level in use starting from the 2021-2022 academic year. The activities designed for the texts in these textbooks have been discussed considering vocabulary acquisitions.

This study utilizes content analysis method to analyze and interpret the data. "The principal purpose of content analysis is to identify concepts and relationships that can explain the collected data" (Yıldırım & Şimşek, 2018, p. 242). To examine the secondary school textbooks in the data set of this study, the "Evaluation Form for Methods and Techniques Used in Vocabulary Teaching" has been specifically developed by the researchers for use in this study. The data analyzed based on the research problem are presented in tables in the findings section. This study has examined the activities for vocabulary teaching in the Turkish language textbooks and identified the frequency of using the methods and techniques in these activities. Besides, it has determined the capability of methods and techniques that are used based on listening, reading, speaking, and writing in developing receptive and productive vocabulary in the activities related to vocabulary teaching.

It is notable that the methods and techniques, including "vocabulary notebook", "using a dictionary", "guessing from context", "puzzle", "matching", "listening/watching", "note-taking" and "painting", in the activities examined were performed using reading and listening texts. In addition, the methods and techniques, including "sentence construction", "explanation", "text formation", "speech", "filling in the blanks", "connotation", "word play" and "concept map", were based on speaking and writing skills. After identifying the methods and techniques in the activities in the Turkish language textbooks for 5th, 6th, 7th, and 8th grade secondary school level, this study has determined the use of these methods and techniques for two types of vocabulary.

To ensure the validity and reliability of this study, the resulting data set of textbooks has been thoroughly reviewed twice by researchers, so that the effect of judgments in the textbooks in the set or the subjective judgments of the researchers themselves can be minimized (Yıldırım & Şimşek, 2018, p. 273). Then, another field expert examined a textbook that s/he chose randomly from the data set. To yield the reliability of the resulting data, this study used the formula suggested by Miles and Huberman (2019), which is $P \text{ (Percentage of Agreement\%)} = [Na \text{ (Agreement)} / Na \text{ (Agreement)} + Nd \text{ (Disagreement)}] \times 100$ and found out that the agreement ratio between the coders is 89%.

Findings and Discussion

This study intended to identify the methods and techniques for vocabulary teaching in the activities in the Turkish language textbooks for secondary school level, and to determine the capability of these methods and techniques in developing productive and receptive vocabulary. It revealed that the textbooks for 5th, 6th, 7th, and 8th grade secondary school level used all these

methods and techniques for vocabulary teaching for 473 times. It then concluded that a total of 16 individual methods and techniques are used in the textbooks and that these methods and techniques in the textbooks for all grades are of very similar nature. Another remarkable finding is that some visual methods and techniques for qualitative, rather than quantitative, comparison in vocabulary teaching, such as painting, photographing, concept map, concept cartoons, and so forth, are rarely present or absent at all in the textbooks. It is similarly reported in the research on vocabulary teaching in the relevant literature that some methods and techniques are abundantly used whereas others are absent (Yıldırım, 2006; Sarıca, 2014; Nurlu & Sarıca, 2015; Karagöl & Tarakçı, 2019; Şimşek & Demirel, 2020). The similar findings yielded in this study clearly indicate the need to include as many different methods and techniques as possible for vocabulary teaching in the activities, and to have a balanced distribution of such methods and techniques in the textbooks designed in the future (Şimşek & Demirel, 2020, p. 327).

This study also compared the methods and techniques for vocabulary teaching in the textbooks by different grades and found that the Turkish language textbooks for 5th graders most frequently used the techniques of vocabulary notebook, sentence construction and using a dictionary. Also, the Turkish language textbooks for 6th graders most frequently benefited from the techniques of vocabulary notebook, using a dictionary, matching and sentence construction; the most favored techniques in the textbooks for 7th graders are using a dictionary and guessing from context. The textbooks for 8th graders frequently used the techniques of vocabulary notebook, using a dictionary, guessing from context and crossword. The studies on textbooks both for primary school level and for secondary school level in the relevant literature have reported similar or related findings, which support the findings of this study (Lüle Mert, 2013; Dilidüzgün, 2014; Nurlu & Sarıca, 2015; Karagöl & Tarakçı 2019).

This study also examined the frequency of using these methods and techniques for vocabulary teaching in the Turkish language textbooks and revealed that the most frequently used method is vocabulary textbook. The second most used method, after vocabulary textbook, in the textbooks for all graders is using a dictionary. A yet another remarkable finding is that the methods and techniques intended to develop receptive vocabulary in the textbooks for all graders outnumber those intended to develop productive vocabulary. Therefore, it is necessary that methods and techniques to develop and enrich productive receptive vocabulary in a coordinated way should be systematically included in the activities in these textbooks.

It is also clear that traditional methods such as guessing from context, using a dictionary and sentence construction, which are still relevant and important today, should be used in combination with easy-to-use, effective, and fun methods that appeal to more than one sense for permanent learning of words in the educational environments designed to enrich vocabulary. Based on the findings of this study, it would be useful to benefit from different and diverse methods and techniques, instead of repetitive methods and techniques, in designing the vocabulary activities in the Turkish language textbooks for secondary school level. Making the lecture more engaging and interesting, this would also motivate students, and contribute to their permanent learning. Moreover, using the new words to be taught more frequently in oral and written expression, and including more methods and techniques that will support productive vocabulary in the textbooks would also contribute in this regard.

EK-1

SÖZ VARLIĞI ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLERİ DEĞERLENDİRME FORMU

[illegible]



Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konuları: Yapılandırmacı Yaklaşım Öncesi ve Sonrası

*Filiz METE**
*Seher ÇİÇEK***
*Ahmet ASAR****

Öz

Değişen öğretim yaklaşımları çerçevesinde yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe ders kitapları ile yapılandırmacı yaklaşım öncesi Türkçe ders kitapları arasında dil bilgisi konuları ve konuların ele alınışında farklılık olup olmadığını araştıran çalışmada, 1992-1995 yılları arasında hazırlanan 6, 7 ve 8. sınıflar için Türkçe ders kitapları ile 2018 ve 2019 yıllarında hazırlanan ders kitapları doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiştir. Elde edilen veriler dil bilgisinin alt alanları olan anlam, ses, biçim ve kelime, söz dizimi konuları ve terimlerine göre taranıp tablolar hâlinde sunulmuştur. Sonuç olarak, 2005 yılı öncesi hazırlanan kitaplarda dil bilgisi terimlerinin yoğun olduğu, bilgilerin doğrudan verildiği, dil bilgisi konularının 6. ve 7. sınıflarda yoğunlaştığı, 8. sınıfta dil bilgisi konularının tekrar edildiği; 2005 yılı sonrası hazırlanan ders kitaplarında ise dil bilgisi konularının aşamalandırıldığı ve sadece yeni dil bilgisi konularının öğretimi için gerekli bilgilerin tekrarlandığı, ilgili bilgilerin doğrudan verildiği ve bu doğrudan bilgilerin etkinliklerin sonunda yer aldığı ve dil bilgisi öğretiminin genellikle anlam bilgisinden hareketle öğretilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim yaklaşımları, dil bilgisi öğretimi, ders kitapları, Türkçe ders kitapları.

Grammar Topics in Turkish Textbooks: Before and After the Constructivist Approach

Abstract

The aim of this study is to reveal whether there is a difference between the Turkish textbooks prepared according to the constructivist approach within the framework of changing teaching approaches and the Turkish textbooks before the constructivist approach in the handling of grammar subjects. For this purpose, Turkish textbooks for grades 6-7-8 grade between 1992 and 1995 and Turkish textbooks in 2018 and 2019 were examined by document analysis method. The data obtained were scanned according to the sub-fields of grammar, meaning, sound, form and word, syntax topics and terms, and were presented in tables. As a result, it was understood that grammar terms were intense in the books prepared before 2005, the information was given directly, the grammar topics were concentrated in the 6th and 7th grades, and the grammar topics were repeated in the 8th grade. In the textbooks prepared after 2005, it was understood that grammar subjects were graded and only the necessary information for teaching new grammar subjects was repeated, the relevant information was given directly and this information was included at the end of the activities, and grammar teaching was generally tried to be taught based on semantic knowledge.

Keywords: Teaching approaches, grammar teaching, course textbooks, Turkish course textbooks.

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

** Dr. Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Düzce, sehertabak123@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1501-2675

*** Dr. Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Düzce, asar4267@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6949-2176

Giriş

Her dilin kendine has bir yapısı ve dil bilgisi kuralları vardır. Dil bilgisi bir dili ses, biçim, köken, sözdizimi ve anlam boyutlarıyla inceleyen; dilin bu boyutlarına ilişkin özelliklerini ortaya koymaya çalışan bilim dalıdır (Dolunay, 2010, s. 277). Tarihi itibarıyla harfleri okuma, yazma sanatı şeklinde ele alınan dil bilgisi zamanla bir kurallar bütünü olarak görülmüş, günümüzde ise dile ait yapıları inceleyen ve bu yapılarda ortaya çıkan anlam ve görevleri işleyen çok geniş bir alan hâline gelmiştir (Güneş, 2013a, s. 71). Dilâçar'a (1971, s. 83) göre dil bilgisi; dilin kullanılışında yerleşmiş olan kurallara göre dilin seslerini, şekillerini, sözcüklerini, yapı ile dizi işlem yollarını, yöntemlerini, kelime sınıflarını, çekimlerini, cümledeki görev ve bağlantılarını inceleyen bilim dalıdır.

MÖ 335'li yıllarda Hintlilere dil bilgisi öğretildiği, Batı'da dil bilgisinin kurucusunun Aristoteles olarak kabul edildiği bilgileri dil bilgisinin çok eski bir alan olduğunu göstermektedir. 18. yüzyıla kadar mantık bilimi ile ilişkilendirilen dil bilgisi; 19. yüzyıldan itibaren dil ile alakalı olduğu düşüncesiyle kendine özgü bir disiplin olarak eğitim alanına girmiştir. Böylece dili farklı açılardan ele alan görüşlere göre eğitim dil bilgisi veya okul dil bilgisi gibi (Güneş, 2013a) çeşitli dil bilgisi türleri ortaya çıkmıştır. Bilimsel ve klasik dil bilgisi, dilin sistemine göre yazılmış bir dilin ana ilkelerini, kurallarını ortaya koyar. Öğretici dil bilgisi yani okul dil bilgisi ise genel dil bilgisini göz önünde bulundurarak alışkanlık ve kullanıştan kopmadan dilin kurallarını örnek ve alıştırma ile öğretir (Dilâçar, 1971, s. 119). Öğretim aşamasında ise öğretme yöntemi çağın gereklerine göre değişir ve bireyi ve zihnini temele almayan öğretim yöntemleri terk edilir (Güneş, 2015, s. 2). Bu bağlamda, dil bilgisi öğretimi çağın getirdiği anlayışlara göre zaman içerisinde değişmiş ve farklı öğretim yaklaşımlarına göre şekillenmiştir.

Dünyada çeşitli gelişmeler sonucu birçok öğrenme yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Richards ve Rodgers'a (1999) göre yaklaşım; dil öğrenim ile ilgili varsayım ve inanışların belirlendiği düzlemdir. Bu konuda üç temel yaklaşım kabul edilmektedir: Davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve yapılandırıcı yaklaşım. Güneş (2011, s. 133) bu yaklaşımlardan davranışçı yaklaşımın ve geleneksel yaklaşımların birbirine çok yakın yaklaşımlar olduğunu, bu yaklaşımların dili kurallar bütünü olarak ele aldığı, dil öğretiminin dil bilgisi öğretimi ile eş kabul edildiği ve dinleme ve konuşma alanları üzerinde gerektiği kadar durulmadığından bahseder. Davranışçı yaklaşımın ise öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağlamında açıkladığından dile de aynı şekilde yaklaştığı görülmektedir. Bu yaklaşımda dinle-konuş mantığının uygulandığı ve öğrenmede uyarıcı-tepki ilişkisinin kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Günümüzde kullanılan Türkçe Dersi Öğretim Programı ve öğretim materyallerine yön veren yaklaşım yapılandırıcı yaklaşımdır. Yapılandırıcı yaklaşım, öğrenenin bilişsel süreçleri ile öğrenmenin merkezinde olduğunu; mevcut bilgileri, isteği, ilgisi ve karşılıklı etkileşim süreçleri ile kendi stratejilerini sorgulayarak uzman öğrenici durumuna geldiğini benimseyen bir yaklaşımdır (Dilidüzgün, 2009, s. 274). Karadüz'e (2010) göre yapılandırıcı yaklaşımda nelerin öğretileceği değil, bireyin nasıl öğreneceği ön plana çıkar. Zihinsel becerileri geliştirecek ve öğreneni aktif hâle getirecek etkinlikler esastır. Bu yaklaşımda Piaget'nin öğrenmeye bakış açısı olan özümseme ve alışma bağlamının etkin olduğu görülmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrenme, çevresel etkileşimde ortaya çıkan yeni bilgileri özümseme veya önceden var olan şemaların değiştirilerek yeni bilgiye uyumudur. Yaklaşımın en önemli özelliği bilginin anlamlandırılması ve geliştirilmesidir (Erdem ve Demirel, 2002, s. 84). Yaklaşım, beceri ve etkinlik temelli olmak üzere iki bakış açısını kapsamaktadır. Bu bağlamda, öğrenenin geçmiş yaşantılarında oluşturduğu bilişsel şemaları harekete geçirecek zihinsel hazırlık çalışmaları ve zengin etkinlikler kullanmayı gerektirmektedir. Geleneksel yaklaşımlarda ise durum neredeyse tam tersidir. Geleneksel dil bilgisi öğretiminde okuma ve yazmanın geliştirilmesi için yıllarca öğrencilere dil bilgisi kuralları ezberletilmiş, dil bilgisi öğrenciler için sıkıcı bir ders olmuş ve öğrenci birçok tanım ezberlemek zorunda kalmıştır (Güneş, 2013b).

Ders Kitapları

Eğitim öğretim sürecinin vazgeçilmez ve ana kaynağı ders kitaplarıdır. Kullanılan ders kitaplarının öğretici niteliğinin yanında mevcut programın yaklaşımına uygun olması ve programın kazanımlarına ulaştırmaya elverişli olması gerekir. Buna göre Türkçe ders kitaplarında dil bilgisine ilişkin konuların sunumu, görsellerin tasarımı yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak probleme dayalı

öğrenme yaklaşımı, çoklu zekâ, aktif öğrenme gibi işlevsel yaklaşımlara uygun olmalıdır (Karadüz, 2006, s. 23).

Dil Bilgisi Öğretimi

Bir dilde anlama ve anlatma becerilerinin doğru bir şekilde kullanılabilmesi için o dilin dil bilgisine hâkimiyet önemlidir (Ömeroğlu ve Onan, 2021, s. 979). Türkçe öğretiminde hedef, öğrencilerin dil becerilerinin üst düzeyde geliştirilmesidir. Dil becerilerinin geliştirilmesinde ise yardımcı ve destekleyici en önemli alan dilin yapısı ve kurallarını içeren etkili bir dil bilgisi öğretimidir. Türkçe öğretimiyle ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda ortaya çıkan bir husus ise öğrencilerin genellikle dil bilgisi öğretiminden hoşlanmadıkları ve öğretmenlerin bu konuda zorlandıkları gerçeğidir. Topal'a (2021) göre yaşanan bu güçlük, genellikle Türkçe Dersi Öğretim Programında var olan eksikliklerden veya düz anlatım yöntemi dışında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmamasından kaynaklanmaktadır. Sağır (2002) da konuyla ilgili çalışmasında okullarda dil bilgisi öğretimi esnasında ders kitaplarının aynen takip edildiğini; ders kitabı, defter ve yazı tahtası haricinde herhangi bir araç kullanılmadığını; öğretmenin ve öğrencilerin dil bilgisinden sıkıldığını belirtmektedir. Bu çalışmada Sağır'ın belirttiği döneme ait Türkçe ders kitapları ile yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak hazırlanmış programa uygun olduğu varsayılan günümüz Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konularının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla araştırma şu şekilde oluşturulmuştur:

2005 yılı, yani yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası hazırlanan Türkçe ders kitaplarının kapsadığı dil bilgisi konuları ve terimleri ile konuların işlenişinde farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası Türkçe dersinde kullanılan ders kitaplarında yer alan dil bilgisi konuları ve terimleri nelerdir?

2. Yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası Türkçe dersinde kullanılan ders kitaplarında dil bilgisi konularının ele alınışında farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenme öncesi ile sonrası süreçlerde hazırlanan Türkçe derslerinde kullanılan kitap içeriklerinin dil bilgisi konuları bağlamında incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre desenlenmiştir. Bu yöntemin temel koşulu, araştırma amacına uygun dokümanların elde edilmesinden sonra (Karasar, 2012) araştırılacak konuyla ilgili yazılı, basılı veya sözlü doküman içeriklerinin analiz edilmesidir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224). Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Buna göre 2005 yılı yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği 2005 yılı sonrası hazırlanan Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konuları ile terimleri ve bu konuların işlenişini betimlemek amacıyla eski ve yeni Türkçe ders kitapları araştırma dokümanları olarak temin edilmiştir. Daha sonra bu ders kitaplarında dil bilgisi konuları ile terimlerin ve dil bilgisi konularıyla ilgili etkinliklerin betimsel analizi sınıf seviyesine uygun olarak dil bilgisinin alt boyutlarına göre incelenmiştir. Böylece, belirlenen Türkçe ders kitapları doküman incelemesi yöntemi ile taranmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı, 2005 yılı öncesi ve sonrasında Talim ve Terbiye Kurulunun onayı ile Türkçe dersi için okutulan ortaokul ders kitaplarıdır. Çalışmanın evrenini Türkçe ders kitapları oluştururken örneklemi 1992-1995 yıllarında yayınlanmış rastgele seçilen ikişer 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitabı ile 2005 yılı sonrasında hazırlanan ve günümüzde okutulan rastgele seçilmiş ikişer 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Buna göre ortaokulun her sınıf seviyesinden

ikişer tane olmak üzere toplam 12 adet Türkçe ders kitabı araştırmanın veri toplama aracını oluşturmuştur.

İncelemeye tabi tutulan kitap künyeleri şöyledir:

1.	6. sınıf	Birkan, A., Aykun, S., İleri, İ. ve Gökyayla, R. (1993). Ortaokullarda Türkçe Dersleri 1. İstanbul: Ders Kitapları Anonim Şirketi.
2.	6. sınıf	Gül, M. ve Köktürk, M. (1994). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı. Ankara: Yıldırım Yayınları.
3.	7. sınıf	Özaltun, C., Aksakal, M., Aslan, S. ve Yıldırım, V. (1995). İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 7. İstanbul: Başarı Yayıncılık.
4.	7. sınıf	Özoğuz, İ. (1994a). Türkçe 7 Orta 2 Ders Kitabı. İstanbul: Serhat Yayınları.
5.	8. sınıf	Özoğuz, İ. (1994b). Türkçe 8 Orta 3 Ders kitabı. İstanbul: Serhat Yayınları.
6.	8. sınıf	Çifci, M. ve Özbay, M. (1993). Ortaokul Türkçe Ders Kitabı 3. Ankara: Emel Yayınevi.
7.	6. sınıf	Şekerci, Y. (2018). 6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı. İstanbul: Eksen Yayıncılık.
8.	6. sınıf	Demirel, T. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: Ekoyay.
9.	7. sınıf	Kaya, B. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: Dersdestek.
10.	7. sınıf	Erkal, H. ve Erkal, M. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf. Ankara: Özgün.
11.	8. sınıf	Mete, G., Karaaslan, M., Kaya, Y., Ozan, Ş. ve Özdemir, D. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı: Devlet Kitapları.
12.	8. sınıf	Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı. İstanbul: MEB Yayınları.

Verilerin Analizi

Nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan betimsel analiz, araştırmanın dokümanlarını çözümlemek için kullanılmıştır. Bu veri analizinde önceden temalar belirlenir, dokümanlar analiz edilerek ulaşılan veriler uygun olan temanın altına kodlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre araştırmanın problemini çözümlemek için dil bilgisine ilişkin veriler dil bilgisinin anlam, ses, biçim ve kelime, söz dizimi alt boyutlarına göre analiz edilmiştir. Ders kitaplarından elde edilen veriler; uygun olan dil bilgisi alanına yerleştirilmiştir. Ayrıca ders kitaplarında bu konuların ele alınışı öğretim yaklaşımlarına göre betimlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada güvenirliliğin sağlanması için araştırmacılar verileri birbirinden bağımsız bir şekilde çözümlemiş ve kategorilere kodlamıştır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek ulaştıkları sonuçları karşılaştırmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre, sonuçların %90 oranında benzeşmesi gerekmektedir. Bu araştırmada yapılan betimsel analizlerin %92 oranında benzediği görülmüştür. Uyuşmazlık yaşanan verilerle ilgili olarak araştırmacılar bir araya gelip tartışmış ve nihayetinde görüş birliğine varmıştır. Bu bağlamda, farklı araştırmacıların görüşlerinden faydalanılarak, nesnel olmaya dikkat edilmiş; uzlaşa sağlanamayan durumlarda çalışma katılımcıları dışından uzman görüşler alınarak ve kitaplardaki verileri doğrudan aktararak çalışmanın geçerlik ve güvenirliliği konusunda önlemler 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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konuları ile terimlerinin yapılandırmacı yaklaşım öncesinde ve sonrasında farklı olup olmadığı hususuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular, dil bilgisi alanının alt boyutlarına uygun olarak oluşturulan tablolara verilmiştir. Daha sonra dil bilgisi konularının işlenişine yönelik farklılık olup olmadığı hususuna cevap aranmıştır.

Yapılandırmacı Yaklaşım Öncesi ve Sonrası Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Konuları

2005 yılı öncesi ve sonrasında okutulan Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi terimleri ve konuları sınıf düzeylerine göre ses bilgisi, anlam bilgisi, kelime ve biçim bilgisi, söz dizimi konuları ve terimleri aşağıdaki şekilde incelenmiştir.

2005 Yılı Öncesi ve Sonrası 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Konuları ve Terimleri

Tablo 1.

2005 Yılı Öncesi 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Anlam Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Anlam Bilgisi Konuları ve Terimleri
Ders Kitapları AŞ 1993	eş anlam (s.45), karşıt anlam (s.48), sözlük anlamı (s.104), mecaz anlam (s.164)
Yıldırım Yayınları 1994	mecaz anlam (s.3), eş anlam (s.3-7), zıt anlam (s.7), genel/özel anlamlı sözcük (s.12)

Tablo 2.

2005 Yılı Sonrası 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Anlam Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Anlam Bilgisi Konuları ve Terimleri
Eksen 2018	eş anlam (s.24), zıt anlam (s.57), gerçek anlam (s.114)
Ekoyay 2018	çok anlamlılık/gerçek/mecaz anlam (s.40), zıt anlam (s.259)

Tablo 1 ve 2'ye göre 2005 yılı öncesi ve sonrası 6. sınıf düzeyinde öğretimi yapılan anlam bilgisi konularının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 3.

2005 Yılı Öncesi 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Ses Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Ses Bilgisi Konuları ve Terimleri
Ders Kitapları AŞ 1993	hece (s.25), sesli/sessiz harf-ince/kalın sesli harf (s.33), sert/sessiz/sürekli/süreksiz/sessiz/yumuşak sessiz harfler (s.45), hecenin özellikleri (s.53), BÜÜK (s.58-96), hecelere ayırma (s.96)
Yıldırım Yayınları 1994	yansıma sözcük (s.2), ana dili/dil bilgisi/dil (s.4), sesteş sözcük (s.7), tonlama/vurgu (s.8), harf (s.32), alfabe/hece (s.33), sesli/sessiz harfler (s.33), ulama (s.36), ince/kalın/yuvarlak ünlüler (s.41), dar/düz/geniş ünlü/BÜÜK (s.41), sert/sürekli/yumuşak ünsüz (s.45), süreksiz sert ünsüzlerin yumuşaması (s.45), ünsüz benzeşmesi (s.56), ses düşmesi (s.58), kaynaşma/kaynaştırma harfleri (s.64), hece düşmesi (s.84)

Tablo 3'te görüldüğü gibi 2005 yılı öncesinde 6. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarında ses bilgisi terimlerinin yoğun olduğu görülmektedir.

Tablo 4.

2005 Yılı Sonrası 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Ses Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Ses Bilgisi Konuları ve Terimleri
Eksen 2018	hece/hece ölçüsü/hece sayısı (s.91), ses benzerliği/redif (s.91), kafiye/ölçü-vezin/aruz ölçüsü (s.91), ses uyumu/BÜÜK/KÜÜK (s.215), ünsüz benzeşmesi (s.215) ince/kalın ünlü (s.216)
Ekoyay 2018	ses değişimi (s.52), ses benzerliği/redif (s.53), tonlama/vurgu/kafiye-uyak (s.53)

Tablo 4'e göre ses bilgisi konu ve terimleri açısından Eksen ve Ekoyay Yayınları ders kitapları karşılaştırıldığında Eksen Yayınları (2018) ders kitabının daha ayrıntılı olarak ses bilgisi konularına yer verdiği söylenebilir. 2005 yılı öncesi Türkçe ders kitaplarında ise, Tablo 3 ve Tablo 4'ten görüldüğü üzere, ses bilgisine yönelik daha fazla bilgi ve terim yer almaktadır.

Tablo 5

2005 Yılı Öncesi 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Biçim ve Kelime Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Biçim ve Kelime Bilgisi Konuları ve Terimleri
Ders Kitapları AŞ 1993	soyut isim (s.5), birleşik kelime (s.53), isim/cins/özel/madde/mana/topluluk ismi (s.56), yapım eki/türemiş kelime (s.56), somut isim/akraba ismi (s.58), ek/kök/çoğul/hâl eki (s.63), de bağlacı (s.63), yalın hâl/belirtme/kalma/çıkma/yönelme hâli (s.66), isim (s.77), pekiştirme/niteleme sıfatı (s.77), miş'li geçmiş zaman/rivayet kipleri (s.77), belgisiz sıfat/belirtme/soru sıfatı (s.83), kişi zamiri (s.87), belgisiz zamir/işaret zamiri (s.93), zamir (s.96), ismin i hâli (s.96), fiil/mastar/zaman/şahıs eki (s.100), fiil kökü/zaman (s.107), şimdiki/ geçmiş/gelecek zaman (s.107), kelimedeki yapı/türeme (s.111), fiil çekimi (s.121), geniş zaman (s.128), kip eki (s.132), kiplerde olumsuzluk (s.133), ki bağlacı (s.136), isim türetme/zaman bildiren isim/ilgi zamiri (s.139), türemiş/zarflaştırılmış sıfat (s.143), olumlu/olumsuz fiil/soru fiili/soru edatı (s.146), sıfat/zarf (s.154), edat (s.157), bağlaç (s.160)
Yıldırım Yayınları 1994	tekil/çoğul/üçüncü tekil/üçüncü çoğul kişi (s.21), derecelendirme zarfı (s.35), fiil (s.49), 1. tekil/2. tekil/3. tekil kişi/1. çoğul/2. çoğul/3. çoğul kişi (s.52), sözcük/kelime (s.69), ek/kök/gövde/çekim eki/yapım eki (s.73), basit sözcük (s.78), birleşik /türemiş sözcük (s.79), ad/cins ad/özel ad/ortak ad/tür adı (s.92), tekil/çoğul /somut /soyut ad (s.99), madde/mana/topluluk adı (s.99), adın durumları/ismin hâlleri (s.103), sıfat/niteleme/belirtme sıfatı (s.113), belgisiz sıfat/sayı/soru/işaret sıfatı (s.117), asıl sayı/sıra sayı/kesir sayı/üleştirme sayı sıfatı (s.120), adlaştırmış sıfat (s.124), zamir/belgisiz zamir/kişi/işaret/soru zamiri (s.129), ek durumundaki zamir (s.129-137), iyelik/ilgi zamiri (s.137), eylem/mastar (s.149), fiilin kişisi/kişi ekleri (s.152), şimdiki/geçmiş/gelecek/geniş zaman (s.159), dilek kipi/haber/bildirme kipleri (s.160), fiil/olumlu/olumsuz fiil (s.164), fiillerin soru biçimi (s. 169), zarf/ belirteç/zaman zarfı (s.176), durum/hal/azlık-çokluk/ölçü/soru/yer-yön zarfı (s.177), edat/ilgeç (s.185), bağlaç (s.188)

Tablo 5'te görüldüğü gibi 2005 yılı öncesi Türkçe ders kitaplarında biçim ve kelime bilgisi konuları ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır. 6. sınıf düzeyinde dilin en küçük birimlerinden başlanarak kelime türleri, türetme yöntemleri, fiil çekimi konularının tamamı verilmektedir. 2005 yılı sonrası Türkçe dersi öğretim programlarında 7. sınıf düzeyinde yer alan fiil çekimi konusu ile 6 ve 7. sınıf düzeyinde paylaştırılmış olan biçim ve kelime bilgisi konularının tamamının 6. sınıf düzeyinde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 6.

2005 Yılı Sonrası 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Biçim ve Kelime Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Biçim ve Kelime Bilgisi Konuları ve Terimleri
Eksen 2018	ünlem/asıl ünlem/ünlem değeri kazanmış sözcük (s.55), fiil/mastar eki (s.114), geçiş ve bağlantı ifadesi (s.117), iş/oluş/hareket fiili (s.138), isim-ad/sıfat-önad (s.139), tür/kelimenin türü (s.152), zamir-adıl (s.153), edat-ilgeç (s.184), bağlaç (s.185), gövde/kök/yapım/çekim eki/ek çeşitleri/kişi/çoğul/zaman/kip/durum/tamlama/iyelik-aitlik/fiil çekim/isim çekim ekleri/ fiilden isim yapan/fiilden fiil yapan/isimden fiil yapan/ isimden isim yapan ek (s.215), yalın hal/hâl eki/yönelme /bulunma/belirtme/ayrılma (s.217), 1. 2. 3. tekil kişi iyelik/1. 2. 3. çoğul kişi iyelik ekleri (s.219), basit/birleşik/türemiş kelime (s.240)
Ekoyay 2018	soru sözü (s.39), isim/fiil/ek/isim çekim eki (s.46), yalın hâl/çoğul/iyelik-aitlik/soru eki/ hâl ekleri/durum ekleri/ ilgi/ayrılma/yönelme/ bulunma/belirtme/yükleme hâli (s.48), geçiş ve bağlantı ifadesi (s.79), özel/cins/tekil/çoğul/topluluk/ somut/soyut isim/yardımcı ve tamamlayıcı öge (s.96), sıfat/sayı/soru/gösterme/ niteleme/belirsizlik/belirtme sıfatı (s.97), kök/çekim eki/görevli kelime/edat (s.148), bağlaç (s.149), ünlem (s.150), kelimedeki yapı/yapı bakımından kelime/yapım eki/ basit/birleşik/türemiş kelime (s.198), isim hâl eki /zamir-adıl/ belgisiz zamir/ kişi/dönüşlülük/işaret-gösterme/soru/ilgi zamiri/ki bağlacı/sıfat yapan ki (s.229)

Tablo 6'ya göre Eksen Yayınları (2018) ve Ekoyay Yayınları (2018) Türkçe ders kitabında biçim ve kelime bilgisine yönelik terim sayısının fazlalığı göze çarparsa da konu öğretiminde anlam bilgisinden yola çıkılarak etkinlikler yoluyla öğretimin benimsendiği söylenebilir. Biçim ve kelime bilgisi konusunda her iki döneme ait ders kitaplarında konu ve terim yoğunluğu fazladır ancak Tablo 5 ve 6 karşılaştırıldığında 2005 yılı öncesine ait ders kitaplarında bu yoğunluk çok daha fazladır.

Tablo 7.

2005 Yılı Öncesi 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Söz Dizimi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Söz Dizimi Konuları ve Terimleri
Ders Kitapları AŞ 1993	özne/yüklem/tümleç (s.20), cümlelerin ögeleri (s.36), cümlelerin ögeleri sıralama (s.53), isim tamlaması/tamlanan/tamlayan (s.72), sıfat tamlaması/ gizli özne (s.96), kurallı cümle (s.128)
Yıldırım Yayınları 1994	deyim (s.4), cümle/cümlelerin ögeleri/yüklem/özne/gizli özne/tümleç (s.13), özne-yüklem uygunluğu (s.21), nesne/belirtili/belirtisiz nesne/zarf tümlecisi/ dolaylı tümleç (s.26), cümle ögelerinin dizilişi (s.56), ad tamlaması/belirtili/belirtisiz/takısız/zincirleme ad tamlaması/tamlanan/ tamlayan (s.107), ad tamlaması (s.107), sıfat tamlaması (s.124), ad cümlesi/fiil cümlesi (s.172), çözümleme (s.197)

Tablo 7 incelendiğinde 2005 yılı öncesi ders kitaplarında söz dizimi konularının çok yoğun olduğu ve kelime gruplarından cümle konusuna ait geniş bir alanda dil bilgisi konularının işlendiği söylenebilir.

Tablo 8.

2005 Yılı Sonrası 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Söz Dizimi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Söz Dizimi Konuları ve Terimleri
Eksen 2018	kelime öbeği (s.114), kelime grubu/anlamalı cümle/kurallı cümle (s.122), söz öbeği/tamlama/ tamlanan/tamlayan/isim tamlaması/sıfat tamlaması (s.153), yargı (s.178)

Ekoyay 2018	özne/yüklem (s.34), eş görevli kelime/kelime grubu (s.39), öge (s.48), yargı (s.79), isim tamlaması/tamlayan/tamlanan/belirtili/belirtsiz/zincirleme isim tamlaması (s.127), sıfat tamlaması/söz birliği (s.129)
-------------	--

Eksen (2018) ile Ekoyay Yayınları (2018) Türkçe ders kitapları karşılaştırıldığında terim sayısının birbirinden farklı olduğu görülse de öğretimi yapılan dil bilgisi konuları ortaktır. 2005 yılı öncesi ve sonrası Türkçe ders kitapları karşılaştırıldığında söz dizimi alanında 2005 yılı sonrası dil bilgisi öğretiminin kelime grupları düzeyinde olduğu görülürken öncesine ait ders kitaplarında söz dizimi öğretiminin kelime gruplarının ve cümle bilgisinin neredeyse tamamını kapsadığı söylenebilir.

2005 Yılı Öncesi ve Sonrası 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Konuları ve Terimleri

Tablo 9.

2005 Yılı Öncesi 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Anlam Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Anlam Bilgisi Konuları ve Terimleri
Başarı 1995	eşanlam/karşıt anlam (s.24), benzetme (s.47), mecaz anlam (s.132)
Serhat 1994	eş anlam (s.21-125)

Tablo 9 incelendiğinde 2005 yılı öncesi Türkçe ders kitaplarında anlam bilgisi konularının 6. sınıfta yer alan anlam bilgisi konularının tekrarı niteliğinde olduğu söylenebilir.

Tablo 10.

2005 Yılı Sonrası 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Anlam Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Anlam Bilgisi Konuları ve Terimleri
Dersdestek 2018	gerçek anlam (s.68), anlatım bozukluğu/anlam belirsizliği/ anlamca çelişen ifade/ kelimenin yanlış anlamda kullanımı (s.82), anlam özelliği (s.103), gereksiz sözcük kullanımı/deyim yanlış anlamda kullanımı/mantık hatası (s.186), mecaz anlam (s.246), eş anlam (s.280)
Özgün 2019	mecaz anlam (s.15), örtülü anlam (s.25), anlam bakımından bozukluk (s.37), zaman anlamı (s.53), zıt anlam (s.62), dilek anlamı (s.67), gerçek anlam (s.71), anlam belirsizliği/deyim ve atasözlerinin yanlış kullanımı/mantık hatası kaynaklı anlatım bozukluğu (s.215), seslenme (s.259), gereksiz sözcük kullanımı/sözcüğün yanlış anlamda kullanımı/anlamca çelişen sözcük kullanımı (s.264)

Tablo 10 incelendiğinde 2005 yılı sonrası 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında anlam bilgisi konularının 2005 yılı öncesi ders kitaplarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. 2005 yılı öncesi ders kitaplarında eş anlam, mecaz anlam, sesteş gibi temel anlam bilgisi konularının dışına çıkmazken 2005 yılı sonrası kitaplarında mantık hatalarından, örtülü anlama kadar birçok anlam bilgisi konusu kitaplarda yer almaktadır.

Tablo 11.

2005 Yılı Öncesi 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Ses Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Ses Bilgisi Konuları ve Terimleri
Başarı 1995	harf/alfabe/hece (s.18), ses/ünlü/ünsüz (s.19), eş sesli kelime (s.24), dar/geniş/ince/kalın/yuvarlak/ düz ünlü (s.31), kelime vurgusu/cümlede vurgu/ulama/tonlama (s.43), ünsüz harfler/sert/yumuşak/sürekli/sürekli ünsüz/ünsüz yumuşaması/ünsüz benzeşmesi/ünlü düşmesi (s.49), yansıma kelime/n-m dönüşümü (s.54), BÜÜK / KÜÜK (s.75)
Serhat 1994	hece türleri (s.49), sesli-ünlü/dar/geniş/ince/kalın/düz sesliler/BÜÜK/KÜÜK (s.54)

Tablo 11 incelendiğinde 2005 yılı öncesi Türkçe ders kitaplarında ses bilgisi konularının ayrıntılı olarak sunulduğu görülmektedir. İki ders kitabı karşılaştırıldığında birbirinden farklı konuları içerdikleri, 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında ele alınan ses bilgisi konularının tekrar edildiği, daha sonra ses olayları şeklinde ses bilgisi konularının genişletildiği görülmektedir.

Tablo 12.

2005 Yılı Sonrası 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Ses Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Ses Bilgisi Konuları ve Terimleri
Dersdestek 2018	-
Özgün 2019	ses benzerliği (s.119), ses düşmesi/ses türemesi (s.170), sesteş (s.175)

Tablo 12 incelendiğinde 2005 yılı sonrası 7. sınıf Türkçe ders kitaplarından birinde hiçbir ses bilgisi konusu ele alınmamakta, diğer ders kitabında şiirde ses benzerliği, şiirde sesteş sözcük kullanımı, yazım kuralları konusunda ses düşmesi ve türemesi olarak ses bilgisi konusuna değinilmektedir.

Tablo 13.

2005 Yılı Öncesi 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Biçim ve Kelime Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Biçim ve Kelime Bilgisi Konuları ve Terimleri
Başarı 1995	fiil (s.35), -cık eki (s.58), ek/çekim eki/çoğul/iyelik ekleri (s.64), yapım eki/isimden fiil/isimden isim/fiilden fiil/fiilden isim türeten yapım eki (s.65), ismin hâl ekleri (s. 65-83), yapılarına göre kelimeler/basit/birleşik/türemiş kelimeler/şahıs ekleri/tamlama ekleri/kip ve zaman ekleri (s.66), cins isim/özel isim (s.70), tekil/çoğul isim/madde/mana/topluluk ismi (s.93), sıfat/yapılarına göre sıfatlar/basit/birleşik/türemiş sıfatlar/niteleme/belirtme/unvan sıfatları (s.98),fiilde mastar/fiilin zamanı/kişisi (s.105), haber kipleri/kişi ekleri/şimdiki zaman/öğrenilen geçmiş zaman/görülen geçmiş zaman/gelecek zaman/geniş zaman (s.111), de bağlacı (s.115), olumlu/olumsuz fiil (s.118), dilek/dilek şart/gereklilik/istek/emir kipi (s.133), yapılarına göre fiiller/basit/birleşik/türemiş fiiller/yardımcı fiiller (s.135), ek fiil/ek fiil çekimi/ek fiilin geniş zaman çekimi/miş'li/ di'li çekimi (s.150), zamirler/ek halindeki zamirler/belirsizlik/işaret/soru/ilgi/iyelik/şahıs zamirleri (s.157), bağlaç olan ki/sıfat türeten ki (s.158), bağlaç (s.168), yer-yön/zaman/soru/azlık-çokluk/durum zarfları (s.180), edatlar (s.186), gövde (s.190), pekiştirme sıfatı (s.197)
Serhat 1994	isim/özel isim/sıfat/yapım/çekim ekleri (s.59), kök/basit yapılı/birleşik/türemiş kelime (s.64), kelimedeki yapı/şahıs ekleri/çekimli fiil/şimdiki zaman/di'li geçmiş/miş'li geçmiş/gelecek /geniş zaman/emir/istek/dilek şart/gereklilik/haber kipleri (s.76), mastar/ek fiil ve çekimleri (s.84), olumlu/ olumsuz fiil/soru fiili (s.130), yapısına göre birleşik fiil/ yardımcı fiil (s.164), ek halinde zamir (s.173), zarflar (s.191)

Tablo 13 incelendiğinde 2005 yılı öncesi 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında biçim ve kelime bilgisi konularının yoğun bir şekilde yer aldığı görülmektedir. 2005 yılı öncesi 6. sınıf ders kitaplarında yer alan konuların tekrar edilip genişletilerek kelime ve biçim bilgisine ait geniş bir konu alanıyla ilgili konuların öğrencilere sunulduğu söylenebilir.

Tablo 14.

2005 Yılı Sonrası 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Biçim ve Kelime Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Biçim ve Kelime Bilgisi Konuları ve Terimleri
Dersdestek 2018	zaman zarfı (s.11), fiil/fiillerin anlam özellikleri/durum fiili/iş fiili/oluş fiili (s.16), geçiş ve bağlantı ifadesi (s. 47), mastar/ek/çekimli fiil/zaman anlamı katan-katmayan fiil/şimdiki zaman/gelecek zaman/geniş zaman/kip/ gereklilik/dilek/ bildirme kipleri (s.103), 1. 2. 3. tekil kişi/1. 2. 3. çoğul kişi (s.104), geçmiş zaman

	(s.108), eylem/sıfat/zarf/durum/yer-yön/miktar/soru zarfı (s.118), zaman eki/zaman ve anlam kayması/kip eki/haber kipi (s.160), yapılarına göre fiil/basit fiil/birleşik/ türemiş fiil (s.176), ek fiil/basit zaman/birleşik zaman (s.280)
Özgün 2019	mi soru eki (s.17), fiilin anlam özelliği (s.19), mastar eki/durum eki (s.26), geçiş ve bağlantı ifadesi (s.28), durum/iş-kılış/oluş fiili (s.38), fiil/emir kipi (s.45), şimdiki zaman (s.53), kip ekinin fiile kattığı anlam (s.59), ek olan ki/kalıplaşmış ki/ki bağlacı (s.63), tasarlama kipi/ istek kipi (s.64), kişi ekleri (s.66), dilek anlamı (s.67), çekimli fiil (s.78), 1. 2. 3. tekil kişi/1. 2. 3. çoğul kişi/gelecek zaman (s.85), dilek kipi/haber kipleri (s.92), olumsuz çekim/olumsuz fiil (s.96), geniş zaman (s.102), olumlu/olumsuz soru/ gereklilik kipi (s.108), zaman ve anlam kayması (s.116), isim/isim soylu/duyulan geçmiş zaman/ek fiilin duyulan geçmiş zamanı/ek fiilin geniş zamanı/öğrenilen geçmiş zaman/ek fiilin öğrenilen geçmiş zamanı/ek fiilin şartı-koşulu/şart kipi (s.125), basit zamanlı/birleşik zamanlı fiil (s.137), kök/ basit/ birleşik/türemiş fiil/yapım/çekim eki (s.151), fiil+fiille kurulan birleşik fiil/ isim+ yardımcı fiil/kurallı birleşik fiil/deyim halinde birleşik fiil (s.156), tezlik fiili (s.162), belirteç (s.171), sıfat/zarf/fiilimsi/zaman/zaman anlamı katan ek/durum/yer-yön/ miktar zarfı (s.194), zaman anlamı/soru zarfı (s.196), özel isim/pekiştirme/de bağlacı (s.226), soru eki (s.231), ek fiil (s.255), ünlem (s.259)

Tablo 14 incelendiğinde 2005 yılı sonrası 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında biçim ve kelime bilgisine ait konuların yoğunluğu dikkat çekmektedir ancak ders kitaplarında konu alanının fiiller, fiil çekimi, kiplik ve zarflar konusunda sınırlandırıldığı söylenebilir.

Tablo 15.

2005 Yılı Öncesi 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Söz Dizimi Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Söz Dizimi Bilgisi Konuları ve Terimleri
Başarı 1995	öznesine göre çatı (s.12), cümlelerin öğeleri/yüklem/kurallı cümle/devrik cümle/özne/gizli özne (s.36-110), nesne/belirtili/belirtisiz nesne/tümleç/dolaylı tümleç/zarf tümleci/edat tümleci (s.38), isim tamlaması/takısız isim tamlaması/belirtili/belirtisiz/zincirleme isim tamlaması (s.84), anlamına göre cümle/olumlu/olumsuz cümle/soru/şart/ünlem cümlesi (s.105), fiil çatıları/nesnesine göre çatı/etken/edilgen/geçişli/geçişsiz (s.143), yüklemine göre cümleler/fiil cümlesi/isim cümlesi (s.152)
Serhat 1994	özne (s.13), tümleç (s.14), cümle türleri/cümlede yapı/dolaylı tümleç (s.18), zarf tümleci (s.22), nesne/belirtili/belirtisiz nesne (s.26), cümlede vurgu/kurallı cümle/devrik cümle (s.39), cümlelerin temel öğeleri/tümleç (s.65), fiil cümlesi/isim cümlesi (s.121), anlamına göre cümle/yüklemine göre cümle/ünlem cümlesi (s.144), öge dizilişine göre cümle/ temel cümle/basit cümle/birleşik cümle/ fiilimsi/yan cümle (s.157), isim cümlesi (s.173), gerçek özne/geçişli/geçişsiz fiiller/fiil çatısı/etken/edilgen fiil (s.178)

Tablo 15 incelendiğinde 2005 yılı öncesi 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında söz dizimi konularının kelime gruplarından başlanılarak cümle ile ilgili söz dizimi konularının neredeyse tamamını kapsayacak şekilde sunulduğu görülmektedir. Günümüz Türkçe Dersi Programında 8. sınıf düzeyinde yer alan konuların 2005 yılı öncesi Türkçe ders kitaplarında 7. sınıf düzeyinde ele alındığı söylenebilir.

Tablo 16.

2005 Yılı Sonrası 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Söz Dizimi Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Söz Dizimi Bilgisi Konuları ve Terimleri
Dersdestek 2018	soru cümlesi (s.118), kelimenin yanlış yerde kullanımı (s.186)
Özgün 2019	ikileme (s.17), özne (s.19), yargı (s.35), yüklem (s.37), ara cümle/ara söz/eş değer öge/sıralı cümle (s.259)

Tablo 16 incelendiğinde 2005 yılı sonrası Türkçe ders kitaplarında söz dizimine ait konuların yer aldığı görülür, ancak bu konulardan ara cümle, eş değer öge, sıralı cümle terimleri virgülün kullanım alanlarında; özne terimi ise fiillerin anlam özellikleri konusunda yer almakta; söz dizimi konusu işlemek amacıyla kullanılmamaktadır. Türkçe Öğretim Programına göre 8. sınıf düzeyinde yer alan söz dizimine ait sıralı cümle gibi terimlerin 7. sınıf düzeyinde yer alması ayrıca eleştirilebilir.

2005 Yılı Öncesi ve Sonrası 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Konuları ve Terimleri

Tablo 17.

2005 Yılı Öncesi 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Anlam Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Anlam Bilgisi Konuları ve Terimleri
Serhat 1994	gerçek anlam/mecaz anlam (s.18), eş anlam (s.34), zıt anlam (s.107), sözlük anlamı (s.178), yakın anlam (s.182)
Emel 1993	eş anlamlı (s.14), anlamdaş (s.14-106), gerçek anlam/yakın anlam/mecaz (s.18), mecaz anlam (s.21-46), karşıt anlam (s.48-66), terim anlam (s.53), çok anlamlılık (s.62-83)

Tablo 17 incelendiğinde 2005 yılı öncesi Türkçe ders kitaplarında 8. sınıf anlam bilgisi konularının 6. ve 7. sınıf düzeyinde işlenen anlam bilgisi konularının tekrarı niteliğinde olduğu söylenebilir.

Tablo 18.

2005 Yılı Sonrası 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Anlam Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Anlam Bilgisi Konuları ve Terimleri
MEB 2018	anlam belirsizliği/anlatım bozukluğu (s.224)
MEB 2019	anlatım bozukluğu (s.249)

Tablo 18 incelendiğinde 2005 yılı sonrası 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan anlam bilgisi konularının 7. sınıf düzeyinde öğretimine başlanılan anlatım bozuklukları konusunun devamı niteliğinde olduğu görülür.

Tablo 19.

2005 Yılı Öncesi 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Ses Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Ses Bilgisi Konuları ve Terimleri
Serhat 1994	hece (s.9), kelime vurgusu (s.10), hece ölçüsü/redif/kafiye/durak (s.18), cümle vurgusu (s.19), dil (s.70), ses (s.169), kafiye düzeni (s.198)
Emel 1993	kafiye (s.10), cümlede vurgu (s.10-35), sesteş (s.10-42), kelimedeki vurgu (s.11), hece/açık hece/kapalı hece (s.14), redif/tam kafiye (s.42), BÜÜK/KÜÜK/hece ölçüsü (s.79), durak/hece (s.83), ünsüz/sert ünsüz/ünsüz yumuşaması (s.109), ses düşmesi (s.122), ünlü düşmesi (s.128), ünlü/kaynaştırma ünsüzü (s.154), ses artması (s.163)

Tablo 19'a göre 2005 yılı öncesi 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında ses bilgisi konularının 6 ve 7. sınıf konularının tekrarı niteliğinde olduğu ve böylece 2005 yılı öncesi Türkçe ders kitaplarında 6 ve 7. sınıfta yer alan bir konunun 8. sınıfta tekrarının yapıldığı, asıl konuların 6 ve 7. sınıfta ele alındığı söylenebilir.

Tablo 20.

2005 Yılı Sonrası 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Ses Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Ses Bilgisi Konuları ve Terimleri
MEB 2018	vurgu (s.103)
MEB 2019	vurgu/tonlama (s.86)

Tablo 20’de görüldüğü üzere 2005 yılı sonrası 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında önceki sınıfların ses bilgisi konusunun aynen tekrar edilmediği, bilginin gruplandırılmış anlamlı bütünler hâlinde sunulmaya çalışıldığı söylenebilir.

Tablo 21.

2005 Yılı Öncesi 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Biçim ve Kelime Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Biçim ve Kelime Bilgisi Konuları ve Terimleri
Serhat 1994	basit kelime/birleşik/türemiş kelime (s.31), zarf (s.34), basit zamanlı fiil/birleşik zamanlı fiil (s.42), ek fiil (s.42,47), zarflar (s.179) isim/hâl zarfı/yer-yön zarfı/sıfat/niteleme sıfatı (s.185), benzetme edatı (s.192), eş görevli kelime (s.196), kök halinde kelime/ek/yapım eki (s.199), gövde/türemiş kelime (s.202), yapısına göre sıfat (s.213), mastar/çekimli fiil (s.214)
Emel 1993	ek/kök/yapım eki (s.11), isim/fiil/mastar/di’li geçmiş zaman (s.18), iyelik eki/iyelik zamiri/mi’nin pekiştirme işlevi/tamlanan/tamlayan eki/mi soru eki/sıfat fiil (s.26), şimdiki zaman/geniş zaman (s.30), sıfat (s.34), isim hal ekleri (s.38), çoğul eki (s.42), isimden isin yapan ek/olumlu/olumsuz sıfat (s.46), türemiş kelime/de bağlacı (s.49), bağ fiil (s.54), şahıs eki (s.56), yardımcı fiil/birleşik fiil (s.58), zamir/soru zamiri/belirsizlik zamiri/işaret zamiri (s.61), isim soylu (s.62,) dilek kipi/gerekliklik kipi (s.67), birleşik fiil/birleşik fiilin olumsuzu/yeterlilik fiili/yönelme hâl eki (s.70), basit zaman/gelecek zaman/miş’li geçmiş zaman (s.79), 1. 2. 3. tekil kişi/1. 2. 3. çoğul kişi (s.83), imek fiili (s. 86), isim/somut/soyut isim/ad durum ekleri/çekim eki (s.87), zaman eki (s.89), kip/emir kipi/dilek kipleri/dilek-şart kipi/istek kipi/tasarlama kipleri (s.93), zarf (s.94), edat/edat grubu/fiilden fiil yapan ek/fiilden isim yapan ek (s.103), denkleştirme/ karşılaştırma/ sıralama bağlacı (s.112), soru zarfı (s.113), çekimli fiil (s.116), cevap edatı (s.119), bağlaç (s. 122), niteleme sıfatı/hâl/durum zarfı/nasılık nicelik zarfı (s.126), birleşik isim/yer zarfı (s.129), yardımcı zaman/zaman zarfı/birleşik zaman/esas zaman/esas zamanın tarzı (s.132), azlık-çokluk zarfı/belirli geçmiş zaman/şart birleşik zamanı/rivayet birleşik zamanı/hikaye birleşik zamanı (s.138), olumsuzluk eki (s.142), gövde/kelimede yapı (s.149), tamlama eki (s.156), tezlik/süreklilik/ki bağlacı/yaklaşma (s.181), türemiş isim (s.188)

Tablo 21’e göre 2005 yılı öncesi 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında 6 ve 7. sınıf ders kitaplarında yer verilen biçim ve kelime bilgisi konularının tamamının tekrar edildiği söylenebilir.

Tablo 22.

2005 Yılı Sonrası 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Biçim ve Kelime Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Biçim ve Kelime Bilgisi Konuları ve Terimleri
MEB 2018	fiil (s.11), isim/hareket ismi/iş ismi (s.13), kalıcı isim/kök/olumsuz fiil (s.21), geçiş ve bağlantı ifadesi (s.31), isim fiil/adlaşmış sıfat fiil/fiilimsi/sıfat fiil/ zarf fiil (s.32), ek (s.45), çekimli fiil (s.54), kişi eki (s.66), ek fiil/yardımcı fiil (s.193), zaman eki (s.193), zamir eksikliği (s.244)
MEB 2019	çekimli eylem (s.1), ek, fiil, fiil kökü/fiil özelliği (s.18), türeme (s.20), tür/mastar/ hareket/iş/oluş fiili (s.26), geçiş ve bağlantı ifadesi (s.64)

Tablo 22'ye göre 2005 yılı sonrası 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bir önceki sene konularının tekrarının değil, yeni konuların ele alındığı fakat önceki konularla ilişkili noktaların tekrarına yer verildiği söylenebilir.

Tablo 23.

2005 Yılı Öncesi 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Söz Dizimi Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Söz Dizimi Bilgisi Konuları ve Terimleri
Serhat 1994	deyim (s.18), dolaylı tümleş (s.20), yüklem/özne (s.23), nesne/belirtili/belirtisiz nesne (s.28), zarf tümleci (s.34), fiil cümlesi/isim cümlesi (s.48), hikaye birleşik zaman/rivayet birleşik zaman/şart birleşik zamanı (s.52), ek fiil di'li çekim/ek fiil geniş zaman/ek fiil miş'li çekim/ek fiil şartı (s.56), kurallı cümle/devrik cümle (s.64), cümlelerin ögeleri (s.67), etken/edilgen çatı/geçişli/geçişsiz/belirtili/belirtisiz (s.78), gerçek özne/dönüşlü fiil (s.83), işteş fiiller (s.84), ettirgen/oldurgan fiiller (s.88), fiilimsi (s.96), bağ fiil/isim fiil/sıfat fiil (s.104), basit cümle/birleşik cümle/sıra ve bağlı cümle (s.121), temel cümlecik/yan cümlecik (s.125), sıra cümlecikleri (s.130), girişik cümle (s.155), olumlu/olumsuz cümle/soru cümlesi/ ünlem cümlesi/anlamına göre cümle (s.170), zincirleme isim tamlaması (s.209)
Emel 1993	devrik cümle/kurallı cümle (s.11,43), cümle ögeleri/belirtili nesne/zarf tümleci (s.14), deyim (s.17), özne/özne grubu (s.18), ikileme (s.25-30), dolaylı tümleş (s.31,35), yüklem (s.35), olumlu/olumsuz cümle/soru cümlesi/tümleş (s.43), geçişli/geçişsiz fiil (s.53), nesne (s.61), yargı (s.70), edilgen fiil (s.73), isim cümlesi (s.79), iyelik grubu/isim tamlaması/sıfat tamlaması (s.82), belirtili/belirtisiz/takisız/zincirleme isim tamlaması (s.93), olumlu/olumsuz yargı/soru yargısı (s.106), emir cümlesi (s.113), fiil cümlesi (s.115), şart cümlesi (s.119), basit cümle (s.122), esas cümle/şartlı birleşik cümle/ki'li birleşik cümle/yardımcı cümle (s. 132), iç içe birleşik cümle (s.142), gizli özne/birleşik cümle (s.146), sözde özne (s.173), işteş fiil (s.181), özne-yüklem uygunluğu/ etken/ ettirgen/dönüşlü fiil (s.184)

Tablo 23'te yer alan terimler ve konular incelendiğinde söz dizimi konusunda cümle ile ilgili 7. sınıfta işlenmiş hemen hemen her konunun tekrar edildiği ve konular ve terimler karşılaştırıldığında 8. sınıf ders kitabında yer alan yeni bir konunun olmadığı görülmektedir.

Tablo 24.

2005 Yılı Sonrası 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Söz Dizimi Bilgisi Konuları ve Terimleri

Ders Kitabı	Söz Dizimi Konuları ve Terimleri
MEB 2018	yargı (s.12), fiilimsi bulunan cümle (s.49), belirtili/belirtisiz nesne (s.76), yer tamlayıcısı/yüklem (s.81), cümle ögeleri (s.90), özne/özne-yüklem ilişkisi/çatı özelliği/ nesne-yüklem ilişkisi/etken/edilgen çatı (s.114), geçişli/geçişsiz fiil (s.131), devrik cümle (s.149), fiil cümlesi/isim cümlesi/kurallı cümle (s.155), olumlu/olumsuz cümle/soru cümlesi/olumlu/olumsuz soru cümlesi/ünlem cümlesi (s.163), özne-yüklem uyumsuzluğu/sözcük grubu/tamlama yanlışlığı/tek yüklemli cümle (s.175), bağlaç olan cümle/birden fazla yüklemli olan cümle (s.179), zarf tamlayıcısı (s.206)
MEB 2019	özne/yer tamlayıcısı/yüklem (s.7), olumsuz soru cümlesi (s.22), isim fiil (s.26), sıfat fiil-ortaç (s.31), zarf fiil/bağ fiil (s.50), belirtili/belirtisiz nesne (s.103), zarf tamlayıcısı (s.120), cümle ögeleri (s.129), etken/edilgen fiil (s.160), nesne-yüklem ilişkisi (s.171), özne-yüklem ilişkisi (s.185), fiil cümlesi/geçişli/geçişsiz/isim cümlesi/gizli özne (s.191), kurallı cümle/devrik cümle (s.198), fiilimsi/fiilimsi bulunan cümle/tek yüklemli cümle/birden çok yüklemli cümle/bağlacı olan cümle (s.205), olumsuz cümle/olumlu soru cümlesi (s.224), olumlu cümle (s.233), anlatım bozukluğu (s.249)

Tablo 24 incelendiğinde 2005 yılı sonrasında kullanılan Türkçe ders kitaplarında 7. sınıf konularından farklı söz dizimi konularının ele alındığı, bir önceki sene işlenen konulara yer verilmediği söylenebilir.

Yapılandırmacı Yaklaşım Öncesi ve Sonrası Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Konularının İşlenişi

Bu bölümde yapılandırmacı yaklaşım öncesinde ve sonrasında kullanılan Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konularının işlenişine yönelik bulgular ele alınmıştır.

2005 Yılı Öncesi ve Sonrası 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Konularının İşlenişine İlişkin Bulgular

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmaya başlamasından önceki döneme ait olan Ders Kitapları Anonim Şirketi (Birkan vd., 1993) tarafından yayımlanan Ortaokullarda Türkçe Dersleri 1 isimli ders kitabında etkinlikler hazırlık çalışmaları, metin üzerinde çalışmalar ve uygulama olmak üzere üç bölüm şeklinde ele alınmaktadır. Dil bilgisi etkinlikleri uygulama bölümünün içinde bir alt bölüm olarak yer almaktadır. Kitabın ön sözünde bu bölümlere ait işleniş hakkında bilgi ve açıklamalar verilirken uygulama bölümünde yer alan dil bilgisi bölümünün işleniş hakkında hiçbir açıklamanın yapılmadığı görülmektedir.

Dil bilgisi bölümünde önce konuya ait bilgi ve örnek verilmektedir:

“1- Bir düşünceyi, bir duyguyu, dileği veya bir haberi tam olarak anlatmak için kurulan kelime dizisine cümle denir (Birkan vd., 1993, s. 16).”

Yapılan bilgi verme işleminden sonra örnekler sıralanmaktadır:

“Gazi Mustafa Kemal Atatürk, 1881 yılında Selânik’te doğdu.

Mustafa, bir türlü çiftlik hayatına alışamadı.

Okumak istiyordu. (Birkan vd., 1993, s. 16)”

Yapılan örnekleme işinden sonra konuya bağlı diğer bilgilerin sayısal madde işaretleri ile verilmeye devam ettiği, bilgi verme işlemlerinin sonunda ise sorular yoluyla öğrenmenin pekiştirilmeye çalışıldığı görülmektedir:

“Aşağıdaki yazıda kaç cümle var? Her cümle kaç kelimeden oluşuyor? (Birkan vd., 1993, s. 16).”

Ders kitabının 45. sayfasındaki ses sınıflandırma tablosu ve 51, 94, 127 ve 163. sayfalarında yer alan değerlendirme soruları bölümlerindeki yirmi soruluk çoktan seçmeli sorular haricinde bilginin öğrenci tarafından söylenmesi ve yazılması şeklinde etkinlikler yer almaktadır.

Yıldırım Yayınları (Gül ve Köktürk, 1994) 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı isimli kitabında etkinlikler ön hazırlık, sözcük çalışması, metnin kavranması, tür ve anlatım özellikleri, dil çalışmaları, dil bilgisi, sözlü-yazılı anlatım, değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır. Ana dil tanımından başlayarak cümle ve cümlelerin öğelerinden 6. sınıf konularına giriş yapıldığı görülen kitapta dil çalışmaları bölümü dil bilgisinden ayrılmış sadece anlam bilgisi konularının işlendiği bir bölüm olarak ilgi çekicidir. Yıldırım Yayınları’nın “Dil Çalışmaları” başlığı altında anlam bilgisine yönelik konu işlenişinin de örnekler üzerinden çıkarım yapma ve bilgiyi kendi bilgisi haline getirme dışında (çünkü açıklamaları kendisi yapmakta, genelleme konusunda sezdirme bir yaklaşım izlenmekte) sezdirme bir anlayışla ele alındığı söylenebilir.

Ders kitabında dil bilgisine ait terimlerin yoğunluğu yanı sıra terimler kullanılarak konulara ilişkin, kelime başında iki ünsüz bulunmaz, birleşik kelimelerde büyük ünlü uyumu aranmaz, b, c, d, g sesleri kelime sonunda bulunmaz gibi açıklamaların ve bilgilerin doğrudan verildiği görülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım sonrası kullanılan Türkçe ders kitaplarında anlam bilgisi konuları gerçek anlam, mecaz anlam gibi temel konular dışında anlam bütünlüğünü bozan ifadeler, farklı anlam özellikleri kuran ifadeler gibi daha geniş açıdan ele alınmaktadır. 2005 yılı öncesi ders kitaplarında eş anlam konusunun işlenişine bakıldığında eş anlamın tanımının yapıldığı ve bu tanımdan hareketle büyük ve sandalye kelimelerinin eş anlamlılarının bulunması istenmektedir (Birkan vd., 1993, s. 45). Gül ve Köktürk (1994, s. 3) de benzer bir yol izleyerek gerçek anlam tanımını verip örnekler üzerinde açıklama yaptıktan sonra soru yoluyla konuyu pekiştirmektedir.

2005 yılı öncesine ait her iki ders kitabında da ses bilgisi konuları, ünlü ve ünsüzlerle ilgili bilgiler ayrıntılı şekilde yer almaktadır. Ünsüzlerle ilgili özellikler verilmekte ve örnek kelimeler üzerinde bu özellikler öğrenciye sorulmaktadır (Birkan vd., 1993, s. 45). Önce bilgi verilmekte, tanım yapılmakta, bilgi açıklanmakta sonra bilginin anlaşılması ve örnekler üzerinde uygulama yapılması istenmektedir. Gül ve Köktürk (1994) de benzer yöntemlerle konuyu ele almaktadır.

Biçim ve kelime bilgisi konularının işleniş açısından değerlendirildiğinde yine bilginin öncelikli olarak verildiği buna bağlı olarak sorular sorulduğu ve boşluk doldurma şeklinde etkinliklerin yer aldığı görülmektedir (Birkan vd., 1993, s. 83).

2005 yılı öncesine ait her iki ders kitabı da söz dizimi konularının işleniş açısından değerlendirildiğinde yüklem, özne ve tümleç tanımlarının yapılarak öğrencilerden örnek cümlelerde bu öğeleri göstermesi istenmektedir (Birkan vd., 1993, s. 20).

Ekoyay Yayınları (Demirel, 2018) Türkçe ders kitabında Türkçenin dönemsel söyleyiş özelliği olan -ğ-sesinden -v- sesine dönüşüm ses değişimi olarak verilmekte ve öğrenciden buna benzer örnekler vermesi istenmektedir. Örnek şiir üzerinde kafiye ve redifin farklı renklerle gösterilerek konunun öğretilmeye çalışıldığı görülmektedir. Öğrencinin örneği anlaması ve verilen şiirde örneğe uygun uygulama yapması beklenmektedir. Ekoyay Yayınları (2018) Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan kelimelerin anlamlarının tahmin edilmesi ve sözlükten bulunarak karşılaştırılması, kelime veya deyimlerin anlamları ile eşleştirilmesi, çoktan seçmeli sorular, karışık olarak verilen kelimelerden cümle oluşturma, anlamı bilinmeyen kelimelerin tespit edilerek bu kelimeleri kullanarak bulmaca oluşturulması gibi çeşitli etkinliklerle anlam bilgisine yönelik konuların öğretimi esas alınmaktadır. Ders kitabının 46. sayfasında karışık olarak verilen kelimelerden cümleler oluşturulması istenmekte, oluşturulan cümlelerden hareketle kelimelerin bir araya gelmesini sağlayan unsurların çekim eki olduğu sezdirilmektedir. Etkinliğin devamında çekim eklerinin cümleye kattığı anlamlar verilerek hangi ekin verilen anlamı karşıladığının bulunması istenmektedir. Ders kitabının 48. sayfasında ise isim çekim eklerinin tablo halinde verildiği görülmektedir. Ders kitabının 54. sayfasında hâl eklerinin tespit edilmesine ve ekin anlamının belirlenmesine yönelik etkinlik bulunmaktadır. Yine ders kitabının 62. sayfasında çekim ekleri ile ilgili çalışmalar etkinlikler yoluyla sürdürülmektedir. Tema değerlendirme bölümünde (s. 70-72) çekim ekleri ile ilgili eklerin anlamından yola çıkılarak hazırlanmış çoktan seçmeli, boşluk doldurma şeklinde sorular yer almaktadır. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin öğretiminde örnek cümleler içinde yer alan geçiş ve bağlantı ifadelerinin çıkartılarak cümlelerin okunması istenmekte böylece geçiş ve bağlantı ifadelerinin görevinin sezdirilmesi amaçlanmaktadır. Çoğul eki öğretimi anlamdan yola çıkılarak ekin görevlerinin sıralandığı ve öğrenciden cümle içinde yer alan ekin kattığı anlamın sıralanan anlamlarla eşleştirilmesi istenmektedir (s. 89). Ders kitabında doğrudan bilgiler verilmektedir ancak verilen bu bilgiler etkinliğin bir parçası şeklindedir. Örneğin sıfatların ve isimlerin öğretiminde örnekler vasıtasıyla öğrenciden ismin görevini fark etmesi, işlevini sorgulaması ve açıklaması istenmekte, sonra doğrudan bilgi verilmektedir (s. 94-95). Özetle Ekoyay Yayınları (2018) Türkçe ders kitabında dil bilgisi öğretiminin fark ettirme, anlama, sorgulama, açıklama, uygulama ve üretme yolları ile öğrencinin aktif şekilde öğrenmesine yönelik hazırlandığı söylenebilir. Ekoyay Yayınları (2018) Türkçe ders kitabında isim tamlamalarının öğretiminde isim tamlaması örneğinde tamlama ekleri renkli olarak verilmiştir. Öğrenciden isim tamlaması kurma yolunu anlaması, verilen kelimeleri örnekten yola çıkarak isim tamlaması olarak yapılandırması beklenmektedir. Söz dizimi konusunun öğretiminde izlenilen yolun öğrencinin örneği anlaması, analiz etmesi, açıklaması, örnekten yola çıkarak uygulama yapması ve uygulama sonucunda ortaya çıkan ürünün farklılığını kavraması şeklinde olduğu söylenebilir.

Eksen Yayınları (Şekerci, 2018) Türkçe ders kitabında da benzer şekilde anlam bilgisi konularının çeşitli etkinliklerle öğretilmeye çalışıldığı görülmektedir. Eksen Yayınları (Şekerci, 2018) 6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı'nda her temanın giriş bölümünde temaya hazırlık kapsamında temada yer alabilecek kavram ve konuların neler olabileceği sorulmaktadır. Ders kitabında etkinliklerin hazırlık çalışmaları ve gelecek derse hazırlık bölümleri haricinde okuma metinleri için hazırlık, okuma, konuşma, yazma ve dinleme başlıkları altında ele alındığı görülmektedir. Metinle ilgili anlama soruları bu kitapta da yer almaktadır. Eksen Yayınları (2018) ders kitabında 2005 yılı öncesi

ders kitaplarında olduğu gibi “Öğrenelim” başlığı altında bilgiler doğrudan verilmektedir. 2005 yılı sonrasına ait ders kitaplarında bilgi doğrudan sunulsa bile bu sunumun öğretim etkinliklerinin sonunda yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda, 2005 yılı öncesi ders kitaplarında dil bilgisinin, bilginin sunumu yoluyla öğretiminin esas alındığı, 2005 yılı sonrası ders kitaplarında ise öğretim için öğrencinin aktif olarak etkinlikleri uygulaması gerektiği söylenebilir.

2005 Yılı Öncesi ve Sonrası 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Konularının İşlenişine İlişkin Bulgular

Başarı Yayıncılık (Özaltun vd., 1995) tarafından yayımlanan İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 7 isimli kitabın etkinliklerin metin öncesinde araştırma soruları ve ödevlerin verildiği “Hazırlık Bölümü”, metin sonrası “Söz ve Sözcük Çalışmaları, Düşünme ve Kavrama Soruları, Tür ve Şekil Özellikleri, Dil Bilgisi Çalışmaları, Yazma ve Tartışma Konuları, Şairimizi/Yazarımızı Tanıyalım” bölümlerinden oluştuğu ancak bölümlerin işleniş hakkında kitapta herhangi bir bilgilendirme ve açıklamanın yer almadığı anlaşılmaktadır. Etkinlikler bölümünü daha geniş olarak ele alan bu ders kitabında dil bilgisi bölümünün daha ayrıntılı bilgiler verecek şekilde düzenlendiği görülmektedir:

“1. Dil, insanlar arasındaki en yaygın anlaşma aracıdır. Her devletin resmî bir dili vardır. Bizim devletimizin resmî dili Türkçedir. Türkçe, çok eski, köklü ve zengin bir dildir. Dünya dilleri, ses sistemleri, kelime yapıları ve cümle düzenleri bakımından farklılıklar gösterirler. Türkçe, Ural-Alтай dilleri ailesinden Altay kolundan olup bitişken bir dildir (Özaltun vd., 1995, s.13).”

Konu anlatımının ve örneklerinin ayrıntılı bir şekilde verildiği kitapta anlatımların hemen sonrasında, kelimeleri cümlede kullanınız (Özaltun vd., 1995), kelimenin hangi anlamda kullanıldığını söyleyiniz (Özaltun vd., 1995) gibi çalışma yönlendirmelerinin olduğu görülmektedir. Dil bilgisi etkinlik bölümü ayrı bir dil bilgisi kitabı gibidir. Cümlelerin öğelerinin anlatıldığı 22-24. sayfalarda anlatımın yüklem, özne, gizli özne, tümleç, tümleç çeşitleri, nesne, belirtili nesne, belirtisiz nesne, dolaylı tümleç, zarf tümleci ve edat tümleci olarak cümlelerin öğelerinin tamamı anlatılmaktadır. Diğer dil bilgisi konularının da bu şekilde ayrıntılı olarak açıklandığı görülmektedir.

Dil bilgisi bölümünde yoğun bir şekilde yer alan bu terimlerin yanında konulara ilişkin bilgilerin ve açıklamaların da -cık ekinin kattığı anlamlar gibi doğrudan verildiği görülmektedir.

Serhat Yayınları (Özoğuz, 1994a) Türkçe 7 Orta 2 Ders Kitabı isimli Türkçe ders kitabı incelendiğinde etkinliklerin “Yazarı Tanıyalım, Metne Hazırlık, Kelime ve Deyimler Üzerinde Çalışalım, Metni Okuyup Cevaplandırınız; Tür, Plan ve Anlatım Üzerinde Çalışalım; Güzel Dilimizi Öğrenelim, Anlatınız; Gözlem Yapınız, Yazınız” gibi bölümlerden oluştuğu görülmektedir. Anlam bilgisine ilişkin konuların tamamı “Kelime ve Deyimler Üzerinde Çalışalım” bölümünde yer almaktadır. Dil bilgisi konuları ise “Güzel Dilimizi Öğrenelim” bölümünde yer almaktadır. Dil bilgisi konularının bu ders kitabında da doğrudan bilgilerin sunulması yoluyla öğretilmeye çalışıldığı, “Cümlede bir iş, oluş, hareket bildiren kelimeye yüklem, yüklem bildirdiği işi, oluşu, hareketi yapanı belirten kelimeye de özne denildiğini hatırlayınız (Özoğuz, 1992, s. 13).” şeklinde bir önceki senelerde öğrenilen konulara atıf yapıldığı da görülmektedir. Ders kitabında cümle tamamlama, boşluk doldurma şeklinde etkinlikler yer almaktadır.

Anlam bilgisi konularının işleniş değerlendirildiğinde konuya ait bilgi ve açıklamanın önce verildiği, kelimelerin ve deyimlerin anlamlarının verilerek “Bunları Öğreniniz” şeklinde açıklamaların yer aldığı görülmektedir (Özoğuz, 1994, s.29). Aynı durum Özaltun ve diğerleri (1995) için de geçerlidir. Sayfa 18’de tümleç öğretimi kısmında “Yukarıdaki cümlelerin tümleçleri birbirine benzemiyor. Birinci cümledeki barışta, savaşta ikinci cümledeki zindanda kelimeleri yer, üçüncü cümledeki bu gün kelimeleri zaman bildiriyor. Demek ki tümleçlerin de çeşitleri vardır (Özoğuz, 1992, s.18).” şeklinde çıkarımlar da doğrudan sunulmaktadır.

2005 yılı sonrası 7. sınıf Türkçe ders kitaplarından Dersdestek Yayınları (Kaya, 2018) incelendiğinde kitapta yer alan temalar ve temaların işlenişine ilişkin açıklamaların bulunduğu görülmektedir. Dil bilgisi işlenişinde “Çekimli fiillerin cümleye nasıl bir anlam kattığını yazınız (Kaya, 2018, s.103) anlam bilgisinden hareket edilerek işlendiği görülmektedir. Etkinlikte master halinde fiiller verilmiş, çekimli fiillerle masterlar arasında nasıl bir fark olduğu sezdirilmeye çalışılmış ve bu ilişkinin kullanılarak verilen çekimli fiillerin cümleye kattığı anlamın fark edilmesi amaçlanmıştır. Ders

kitabında fark ettirme, çıkarım yapma gibi becerilerin ders kitabı yazarlarınca doğrudan verilmediği, öğrenciye bırakıldığı söylenebilir.

2005 yılı sonrası 7. sınıf Türkçe ders kitaplarından Özgün Yayınları (Erkal ve Erkal, 2019) incelendiğinde Dersdestek Yayınları'ndaki gibi kitapta yer alan temalar ve temaların işlenişine ilişkin açıklamaların bulunduğu görülmektedir. Dil bilgisi konularının işlenişinde "Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili sözcükleri inceleyiniz. Fiil olanları sarı, isim olanları yeşil yaprağa örnekteki gibi yazınız (Erkal ve Erkal, 2019, s. 18)." şeklinde örneklerin tamamının öğrenci tarafından incelenerek farklılıklarına göre gruplandırılması istenmektedir. Bu anlamda 2005 yılı sonrası Türkçe ders kitapları konuları örnekleyip örneklerden yola çıkarak hazır çıkarımları sunan etkinlikler yerine öğrencinin farklılık ve benzerlikler gibi çıkarımları kendisinin yapmasını istemekte, aktif olarak sürece katılım sağlamasını, bilgiye ulaşmasını hedeflemektedir diyebiliriz. Bütün bu amaçların yanı sıra ders kitabında "Öznenin kendi isteğiyle yaptığı bir işi ve bu işten etkilenen varlıkları gösteren fiillere "iş (kılış) fiilleri" denir (Erkal ve Erkal, 2019, s. 19)." şeklinde terimlere yönelik açıklama ihtiyacı da duyulduğu görülmektedir.

2005 Yılı Öncesi ve Sonrası 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Konularının İşlenişine İlişkin Bulgular

Serhat Yayınları'nın Türkçe 8 Orta 3 Ders Kitabı (Özoğuz, 1994b) isimli incelenen kitabında etkinliklerin Metne Hazırlık Yapınız, Metni Okuyup Cevaplandırınız; Tür, Plân ve Anlatım Üzerinde Çalışalım, Güzel Dilimizi Öğrenelim şeklinde sabit etkinlik bölümlerinin, değişen edebi metin örnekleri ve konulara göre farklı etkinlik başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Düşününüz, yazınız; yazarı tanıyalım, tanıtınız, açıklayınız, eğitsel kollar, sınıfta tartışınız gibi konu başlıkları da farklı etkinlik başlıklarına örnek gösterilebilir.

Dil bilgisi konularının ise "Güzel Dilimizi Öğrenelim" başlığı altında ele alındığı görülmektedir. Dil bilgisi konularının anlatımında genel olarak önceki senelerde işlenen dil bilgisi konularına atıf yapıldığı görülmektedir:

"1. Cümlede, iş, hareket, oluş anlatan kelimelerin yüklem görevine girdiğini biliyorsunuz, Aşağıdaki cümlelerin yüklemeleri çekimli birer fiildir. Bu fiillerden hangileri basit zamanlı, hangileri birleşik zamanlıdır? (Özoğuz, 1994, s. 42)."

"1. Geçen yıl öznesine ve nesnesine göre fiillerin çatısını öğrenmiştiniz. Gerçek özne alan fiillere etken, gerçek özne almayan fiillere edilgen fiiller demiştik (Özoğuz, 1994, s. 77)."

8. sınıflara yönelik hazırlanan bu kitapta 6. ve 7. sınıflara yönelik hazırlanan ders kitapları kadar yoğun dil bilgisi konularının işlenmediği dil bilgisi etkinlik bölümlerinden alınan konular ve terimlerden anlaşılmaktadır. Etkinliklerdeki açıklamalara bakılınca 8. sınıf ders kitabının 6. ve 7. sınıflarda öğretilenlerin tekrarı niteliğinde olduğu anlaşılmaktadır.

Emel Yayınları'nın Ortaokul Türkçe Ders Kitabı (Çifci ve Özbay, 1993) isimli incelenen kitabında Kelimeleri Tanıyalım, Metni Kavrayalım, Şiiri Kavrayalım, Tür Bilgisi, Dilimizi Öğrenelim, Uygulama gibi etkinlik başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Dil bilgisi etkinlikleri Dilimizi Öğrenelim başlığı altında ele alınmaktadır. Bu ders kitabında da dil bilgisi konuları önce açıklanıp sonra bu açıklamaya göre öğrencilerin soruları cevaplaması istenmektedir. "Aşağıdaki kelimelerden birileri heceleri bakımından diğerlerinden farklı bir yapıdadır. Farklı kelimeyi bulunuz. Farkın nerede olduğunu söyleyiniz (Çifci ve Özbay, 1993, s. 14)." şeklinde ve "Aşağıdaki kelimeleri anlamdaş olacak şekilde eşleştiriniz (Çifci ve Özbay, 1993, s. 14)." şeklinde günümüz ders kitabındaki etkinliklere benzer etkinliklerin yer aldığı söylenebilir. Ancak bu ders kitabında da genellikle önce dil bilgisi terimlerine yönelik bilgilendirme yapılarak bu bilgiden yola çıkarak uygulama yapılması istenmektedir.

MEB Devlet Kitaplarına ait (Mete vd., 2018) 8. sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde organizasyon şeması şeklinde etkinliklere yönelik açıklamaların yer aldığı görülmektedir. Dil bilgisi konularının işlenişinde ise hiçbir açıklama yapılmadan doğrudan "Aşağıdaki cümlelerde geçen zarf-fiillerin altını çizip cümleye kattığı anlamı yay ayrıç içine yazınız" (Mete vd., 2018, s.27) şeklinde etkinliklere yer verilmesi dikkat çekicidir. Ayrıca, verilen örnekten hareketle çıkarım yapılarak uygulanması gereken etkinliklere yer verilmektedir.

MEB 2019 8. sınıf Türkçe ders kitabı (Eselioğlu vd., 2019) incelendiğinde organizasyon şeması şeklinde etkinliklere yönelik açıklamaların yer aldığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

1992 ve 1995 yıllarında ders kitabı olarak kullanılmak üzere Talim Terbiye Kurulunca onaylanan ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konularının 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında yoğunluk gösterdiği, 8. sınıf ders kitaplarında ise önceki senelerde öğrenilenlerin tekrar edildiği görülmektedir.

6. sınıf yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrasında kullanılan Türkçe ders kitaplarında anlam bilgisi alanına ait konu ve terimlerin aynı olduğu, ses bilgisi konularının yapılandırmacı yaklaşım öncesinde kullanılan ders kitaplarında çoğunluğunun yer aldığı, biçim ve kelime bilgisi açısından yine yapılandırmacı yaklaşım öncesi dilin en küçük birimlerinden başlanılarak kelime türleri, türetme yöntemleri, fiil çekimi konularının tamamının verildiği belirlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım sonrası ise ders kitaplarında terim yoğunluğu olsa da fiil çekimi konusuna değinilmediği görülmektedir. Ancak şunu belirtmek gerekir ki biçim ve kelime bilgisi konusunda her iki döneme ait ders kitaplarında konu ve terim yoğunluğu bulunmaktadır. Söz dizimi açısından değerlendirme yapıldığında yapılandırmacı yaklaşım öncesinde ders kitaplarında söz dizimi konularının neredeyse tamamına yer verildiği görülürken yapılandırmacı yaklaşım sonrasında söz dizimi konuları kelime grupları düzeyinde ele alınmıştır.

7. sınıf yapılandırmacı yaklaşım öncesi kullanılan Türkçe ders kitaplarında anlam bilgisi konularının 6. sınıf konularının tekrarı şeklinde olduğu; yapılandırmacı yaklaşım sonrası kullanılan kitaplarda ise anlam bakımından bozukluk, anlam belirsizliği, anlamca çelişen sözcük kullanımı gibi genişletilerek ele alındığı görülmektedir. Ses bilgisi konuları açısından yapılandırmacı yaklaşım öncesi kullanılan ders kitaplarında 6. sınıf kitabında yer alan ses bilgisi konularının tekrar edildiği görülürken, yapılandırmacı yaklaşım sonrası kullanılan ders kitaplarında şiirde ses benzerliği, şiirde sesteş sözcük kullanımı, yazım kuralları konusunda ses düşmesi ve türemesi dışında ses bilgisi konusunun yer almadığı belirlenmiştir. Biçim ve kelime bilgisi alanında yapılandırmacı yaklaşım öncesi kullanılan kitaplarda yapım eklerinden, çekim eklerine; kelime yapılarından isimlerin özelliklerine kadar geniş bir alanda dil bilgisi konuları yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım sonrası ise biçim ve kelime bilgisi terimleri yoğun olsa da konu olarak fiil çekimleri dışına çıkmamıştır. Söz dizimi konularında da yapılandırmacı yaklaşım öncesinde kullanılan kitaplarda kelime gruplarından, cümlelerin öğelerine kadar geniş bir dil bilgisi konusu yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım sonrasında ise söz dizimi konularına neredeyse yer verilmediği söylenebilir. Ayrıca, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre 8. sınıf düzeyinde yer alan ara eş değer öge, sıralı cümle gibi terimlerin bu düzeyde yer alması da eleştirilebilir.

8. sınıf Türkçe ders kitaplarında anlam bilgisi alanına ait konu ve terimlerde yapılandırmacı yaklaşım öncesi 6. ve 7. sınıf kitaplarında yer alan konuların tekrarı niteliğinde olduğu, yapılandırmacı yaklaşım sonrası ise anlam bilgisinin sadece anlam belirsizliği ve anlatım bozukluğu düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım öncesi kullanılan ders kitaplarında ses bilgisi konularının 6. ve 7. sınıfta yer alan ses bilgisi konularının tekrarı niteliğinde olduğu; yapılandırmacı yaklaşım sonrası ise vurgu ve tonlama konuları ile sınırlı olduğu görülmektedir. Biçim ve kelime bilgisi alanında da konu tekrarı şeklinde aynı durum söz konusudur. Yapılandırmacı yaklaşım sonrasında ise biçim ve kelime bilgisi konularının fiilimsi konusuyla sınırlı kaldığı söylenebilir. Söz dizimi konusunda da yapılandırmacı yaklaşım öncesi ders kitaplarında bir önceki sene konularının tekrarının yapıldığı, yapılandırmacı yaklaşım sonrası kitaplarda ise cümle bilgisi konusunun ele alındığı görülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım öncesinde okutulan Türkçe ders kitaplarında örnek metinler öncesi yer alan hazırlık çalışmaları şeklindeki bölümde, öğrenciyi araştırmaya sevk edecek soruların yer aldığı görülürken dil bilgisi etkinliklerinde bilginin doğrudan verildiği, konunun örneklendirildiği ve soru yoluyla pekiştirildiği sonraki sınıfta ise bu bilgilerin tekrar ettirildiği ortaya çıkmaktadır. Dil bilgisi etkinliklerinin konu anlatımı, örnekleme ve soru sorma ve kısmen de boşluk doldurma biçiminin dışına çıkmadığı görülmektedir. Alt sınıf seviyesinde dil bilgisi konularının yoğun olması ortaokul son sınıfta ise yoğunluğunun azalması dikkat çekicidir. Bu ders kitaplarında yer alan etkinliklerin

geleneksel öğretim yöntemlerinden Dilbilgisi Yaklaşımına çok yakın olduğu, konuların tekrarının ise Davranışçı Yaklaşımla öğrenme anlayışına yakın olduğu söylenebilir. Etkinliklerin tek tip olduğu, dil bilgisi öğretiminde zengin öğrenme yöntemlerinin ders kitaplarında yer almadığı ortaya çıkmaktadır. Dil bilgisi alanına ait terimler tanımlanmakta, konu geniş bir şekilde açıklanarak sunulmakta, örnekler verilmektedir. Anlam bilgisine ait çalışmalarda kelime veya deyim anlamı verilererek, bu kelime ve deyimleri öğreniniz ve cümlede kullanınız, şeklinde yönergeler yer almaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmaya başlanılmasından önce hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciden beklenen fark etme, analiz etme, çıkarımda bulunma, bilgiye ulaşma, açıklama ve genelleme gibi becerilerin hazır olarak sunulduğu ve bu ders kitaplarının hazırlanış yaklaşımında öğrencinin sadece alıcı olarak görüldüğü söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmaya başlanması ile değişen Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminde ise anlam bilgisinden yola çıkılarak öğretimin esas alındığı görülmektedir. Bu bağlamda, kitapların dil bilgisi öğretimini fark ettirme, analiz etme, ilişkilendirme, farklılıkları görme, sorgulama, açıklama, uygulama ve üretme yolları ile öğrencinin aktif şekilde öğrenmesine yönelik hazırlandığı söylenebilir. Ders kitabında öğrencinin kazanması gereken becerilerin ders kitabı yazarlarınca doğrudan verilmediği öğrencinin etkinlikler yoluyla kazanacağı biçimde düzenlendiği söylenebilir. Her ne kadar 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında dil bilgisi olarak ayrı bir alan yer almasa da yapılandırmacı yaklaşım sonrası okutulan Türkçe ders kitaplarında da dil bilgisi terimleri yoğun olarak yer almaktadır. Söz konusu dil bilgisi terimlerine yönelik açıklamaların da genellikle etkinliklerden sonra yer aldığı belirtilmelidir.

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.

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada çıkar çatışması oluşturacak herhangi bir durum söz konusu değildir.

Kaynaklar

- Birkan, A., Aykun, S., İleri, İ. ve Gökyayla, R. (1993). *Ortaokullarda Türkçe dersleri 1*. İstanbul: Ders Kitapları Anonim Şirketi.
- Çifci, M. ve Özbay, M. (1993). *Ortaokul Türkçe ders kitabı 3*. Ankara: Emel Yayınevi.
- Demirel, T. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ekoyay.
- Dilâçar, A. (1971). Gramer: Tanımı, adı, kapsamı, türleri, yöntemi, eğitimdeki yeri ve tarihçesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 19, 83-145.
- Dilidüzgün, Ş. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ilköğretim Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarında metin-odaklı görevlerin yeri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 274-290.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 275-284.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacı yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erkal, H. ve Erkal, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf*. Ankara: Özgün.
- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Gül, M. ve Köktürk, M. (1994). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Yıldırım Yayınları.

- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2013a). Dilbilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Journal of Language and Literature Education*, 2(7), 71-92.
- Güneş, F. (2013b). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187.
- Güneş, F. (2015). Davranıştan beceriye Türkçe öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 1-14.
- Karadüz, A. (2006). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının "öğreticilik" kavramı bağlamında eleştirisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 13-31.
- Karadüz, A. (2010). Yapılandırıcı paradigma bağlamında Türkçe derslerinde öğrenme ortamları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 135-154.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, B. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Dersdestek.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Mete, G., Karaaslan, M., Kaya, Y., Ozan, Ş. ve Özdemir, D. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Ömeroğlu, A. F. ve Onan, B. (2021). Türkçe dil bilgisi tutum ölçeğinin (TDTÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 978-992.
- Özaltun, C., Aksakal, M., Aslan, S. ve Yıldırım, V. (1995). *İlköğretim Türkçe ders kitabı 7*. İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Özoğuz, İ. (1994a). *Türkçe 7 orta 2 ders kitabı*. İstanbul: Serhat Yayınları.
- Özoğuz, İ. (1994b). *Türkçe 8 orta 3 ders kitabı*. İstanbul: Serhat Yayınları.
- Richards, J. ve Rodgers, T. (1999). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Sağır, M. (2002). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi. *Türk Dili*, 601, 56-59.
- Şekerci, Y. (2018). *6. sınıf ortaokul Türkçe ders kitabı*. İstanbul: Eksen Yayıncılık.
- Topal, S. (2021). Türkçe dersi 7. sınıf kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre güçlük düzeyi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(88), 29-44.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Turkish Language Curriculum has moved away from the behaviorist approach adopted before 2005, and since that date, new programs and teaching materials have been guided by a constructivist approach. Indispensable and main source of education and training process is textbooks. In addition to the instructive nature of the textbooks used, they should be suitable for the approach of the current program and should be suitable for reaching the achievements of the program. Accordingly, the presentation of grammar topics in Turkish textbooks and the design of visuals should be in accordance with functional approaches such as problem-based learning approach, multiple intelligences, and active learning in accordance with the constructivist approach.

In this study, it is aimed to comparatively examine the grammar topics in Turkish textbooks belonging to the pre-constructivist approach and today's Turkish textbooks, which are assumed to be suitable for the program prepared based on the constructivist approach. For this purpose, the research was created as follows: In order to determine whether there is a difference in the grammar topics and terms covered by the Turkish textbooks prepared before and after the constructivist approach in 2005, the answers to the following sub-problems were sought.

- What are the grammar topics and terms in the textbooks used in Turkish lessons before and after the constructivist approach?

- Is there a difference in the handling of grammar topics in the textbooks used in Turkish lessons before and after the constructivist approach?

The study was designed according to document analysis, one of the qualitative research methods. The data obtained for this purpose are first described in a systematic and clear way. Accordingly, old and new Turkish textbooks were provided as research documents in order to describe the grammar topics and terms and the processing of these subjects in the Turkish textbooks prepared before the constructivist approach in 2005 and after 2005 in which the constructivist approach was adopted. Then, descriptive analysis of grammar topics and terms and activities related to grammar topics in these textbooks were examined according to the sub-dimensions of grammar in accordance with the grade level.

The universe of the study consists of Turkish textbooks, the sample consists of two randomly selected 6-7-8. Grade course Turkish textbooks published in 1992-1995 and two randomly selected Turkish textbooks prepared after 2005 and used today. Accordingly, a total of 12 Turkish textbooks, two from each grade level of the secondary school, constituted the data collection tool of the research.

Among the textbooks taught before and after the constructivist approach in terms of semantics in the 6th grade Turkish textbooks, when evaluated in terms of phonology, it is seen that the majority of the topics related to phonetics are included in the textbooks taught before the constructivist approach. When evaluated in terms of morphology and vocabulary, in the textbooks taught before the constructivist approach, starting from the smallest units of the language at the 6th grade level, all the subjects of word types, derivation methods, verb conjugation are given. Although there is a term density in the 6th grade Turkish textbooks taught after the constructivist approach, it is seen that the subject of verb conjugation is not included. However, it should be noted that there is a density of topics and terms in the textbooks of both periods in terms of form and vocabulary. When evaluated in terms of syntax, it is seen that almost all of the syntax topics are included in the 6th grade Turkish textbooks taught before the constructivist approach, while the syntax topics in the 6th grade Turkish textbooks taught after the constructivist approach remain at the level of word groups.

Among the textbooks used before and after the constructivist approach in terms of topics and terms belonging to the field of semantics in the 7th grade Turkish textbooks, in the form of the repetition of the 6th grade topics in the 7th grade Turkish textbooks before the constructivist approach; In the 7th grade Turkish textbooks used after the constructivist approach, it is seen that semantic issues are widely discussed, such as semantic disorder, ambiguity, and the use of words that conflict with meaning. When evaluating in terms of phonology, it is seen that the phonology subjects in the 6th grade Turkish course books taught before the constructivist approach are repeated in the 7th grade Turkish textbooks used before the constructivist approach, while the phonetic similarity in poetry in the 7th grade Turkish coursebooks taught after the constructivist approach is observed. Phonology is not included in the use of homophones, spelling rules, except for sound drop and derivation. In the 7th grade Turkish textbooks taught before the constructivist approach in the field of morphology and vocabulary; Grammar topics are covered in a wide range from word structures to the properties of nouns. Although the terms of morphology and vocabulary are intense in the 7th grade Turkish textbooks taught after the constructivist approach, verb conjugations are not excluded as the subject. There is a wide range of grammar topics from word groups to sentence elements in the 7th grade Turkish textbooks taught before the constructivist approach in syntax issues. We can say that syntax topics are almost not included in the 7th grade Turkish textbooks taught after the constructivist approach, but the inclusion of terms such as intermediate equivalent item and sequential sentence at the 8th grade level according to the 2019 Turkish Curriculum can be criticized.

Among the textbooks taught before and after the constructivist approach in terms of topics and terms belonging to the field of semantics in the 8th grade Turkish textbooks, the 6th and 7th grades of the semantic subject in the 8th grade Turkish textbooks used before the constructivist approach. We can say that semantics in the 8th grade Turkish course books taught after the constructivist approach are only at the level of ambiguity and expression disorder. It is stated that

the phonetics topics in the 8th grade Turkish textbooks used before the constructivist approach are the repetitions of the 6th and 7th grade phonetic topics; It can be said that the 8th grade Turkish textbooks taught after the constructivist approach are limited to emphasis and intonation. In the field of morphology and vocabulary, the same situation exists in the form of subject repetition in the 8th grade Turkish textbooks used before the constructivist approach. We can say that in the 8th grade Turkish textbooks taught after the constructivist approach, the subjects of morphology and vocabulary are limited to the verb-like subject. On the subject of syntax, it is seen that the previous year's topics are repeated in the textbooks used before the constructivist approach.

In the Turkish textbooks used before the constructivist approach, it is seen that there are questions that will prompt the student to research in the section in the form of preparatory studies before the sample texts, while it is revealed that the information is given directly in the grammar activities, the subject is exemplified and reinforced through questions, and this information is repeated in the next class. It is seen that grammar activities do not go beyond the way of explaining the subject, exemplifying and asking questions, and partially filling in the blanks. It is noteworthy that grammar subjects are intense at the lower grade level and their intensity decreases in the last year of secondary school. It can be said that the activities in these textbooks are very close to the Grammar approach, which is one of the traditional teaching methods, and the repetition of the subjects is close to the understanding of learning with the Behavioral Approach. It turns out that the activities are uniform and rich learning methods in grammar teaching are not included in the textbooks.

It can be said that in the Turkish textbooks prepared before the implementation of the constructivist approach, the skills expected from the student in the constructivist approach such as noticing, analysing, making inferences, reaching information, explaining and generalizing are presented ready-made, and in the preparation approach of these textbooks, the student sees only as a buyer.



Okul Öncesi Öğrenci Annelerinin Etkileşimli Okuma Deneyimleri

*Ergün YURTBAKAN**
*Elif Gül YURTBAKAN***

Öz

Çalışmanın hedefi; etkileşimli okuma uygulamasına katılan okul öncesi dönemdeki çocukların annelerinin uygulama ile ilgili deneyimlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımının fenomenoloji deseninden faydalanılmıştır. Çalışmaya uygun durum örnekleme yolu ile seçilen çocuğu okul öncesi dönemde bulunan 7 anne katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme aracı ile elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Analiz sonunda annelerin çocukları ile ara sıra geleneksel yöntemle kitap okuduklarını bunun sonunda çocuklarının sadece dinleme becerilerinde gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Etkileşimli okumanın, geleneksel okumadan daha eğlenceli olması nedeni ile farklılaştığını söyleyen anneler, etkileşimli okumanın çocuklarının hayal dünyasını geliştirmesi nedeniyle bundan sonraki okumalarında etkileşimli okumayı tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. Etkileşimli okumanın kendilerinin empati duygularını, çocuklarının ise bilişsel açıdan dinleme, konuşma, anlama becerilerini; duyuşsal açıdan mutluluk duygusunu geliştirdiğini; sosyal alanda ise arkadaşlık ilişkilerini güçlendirdiğini vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli okuma, okul öncesi öğrencileri, anne

Dialogic Reading Experiences of Preschool Student Mothers

Abstract

The aim of the study is to determine the experiences of mothers of preschool children participating in dialogic reading practice. The phenomenology pattern of the qualitative research approach was used in the research. Seven mothers whose children were in the pre-school period participated in the study, which was selected through appropriate case sampling. The data obtained with the semi-structured interview tool were analyzed with descriptive analysis. At the end of the analysis, they stated that mothers occasionally read books with their children using the traditional method, and at the end of this, only the listening skills of their children improved. Mothers who said that dialogic reading differs from traditional reading because it is more fun, stated that they would prefer dialogic reading in their future readings because dialogic reading develops their children's imagination. They emphasized that dialogic reading improves their empathy, their children's cognitive skills of listening, speaking and understanding, and their emotional happiness, and strengthens friendships in the social field.

Keywords: Dialogic reading, preschool students, mother

Giriş

Hızla gelişen ve değişen dünyada her geçen gün yeni bilgiler üretilmektedir. Üretilen bu bilgileri yakından takip etmenin yollarından biri de okumadır. Kimilerine göre yazılı bir metnin takip edilmesi, beyinle algılanması; kimilerine göre de özel bir eğitime ihtiyaç duyulan ve birbiri içine girmiş farklı etkenlerin bir araya gelerek oluşturduğu bir süreç olan okuma (Yalman, Özkan & Kutluca, 2013), erken

* Dr., Trabzon Faruk Başaran Bilim ve Sanat Merkezi, Trabzon, gamsiz6436@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-8811-6320

** Öğretmen, Trabzon Osman Altıntaş Ortaokulu, Trabzon, elifgul.1987@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-0322-2613

yaşta kazandırılması gereken bir beceridir (Sukhram & Hsu, 2012). Özellikle okul öncesi dönemin önemli öğrenme uzamlarından biri olan ev ortamlarında ebeveynler, bu becerinin kazandırılmasında temel rol üstlenmektedir (Yin-Mee & Gan, 1998). Bu görevi üstlenen ebeveynler öncelikle çocuklarının okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmalıdırlar (Collins & Svensson, 2008). Bunu ise güçlü okuma motivasyonuna sahip olmakla sağlayabilecekleri gibi (Evans, Valleley & Allen, 2002), okumanın önemi hakkındaki bilgi ve değerlerini onlarla paylaşarak da yapabilirler. Bu sayede de onların okuma tutumları gelişir (McCarty vd., 2001). Bilgi ve değerleri paylaşmalarının yanında, çocuklarına kendileri okuyarak da model olabilirler (Dökmen, 1994).

Aileler çocuklarının sonraki yaşamlarında okumalarını istiyorlarsa; çocukların okuyacağı kitapları seçmelerine izin vererek (Darling, 2005) evlerinde kitaplıklar oluşturabilirler (Van Ours, 2008). Okul öncesi dönemdeki çocukları ile birlikte baskı uygulamaksızın bu kitapların resimlerini yorumlamalıdırlar (Marlow, 1992). Akademik başarı kaygısı taşımayan, çocukların keyif alması için okunan bu kitaplar (Beach, 2015); hoş, samimi, sıcak, çekici ve davetkâr bir okuma ortamında olması gerekmektedir (Angeletti, Hall & Warmac, 1996). Evdeki kitaplarla yapılan bu uygulamanın sıklığı ile okumaya başlama zamanları sayesinde çocukların bilişsel (DeBaryshe, Binder & Buell, 2000), dil gelişimleri desteklenmekte (Dexter & Stacks, 2014) akademik başarıları artmaktadır (Beck & Juel, 1992).

Çocukların öğrenmesinde önemli bir beceri olmasına rağmen okuma konusunda çocukların birçoğu yetkin olamayabilirler (Evans, Valleley & Allen, 2002). Bunun için de aileler, okumanın nasıl geliştirileceğini bilmeli (Fletcher, 2017), ailelerin tatillerde yetkin olmayan öğrencilere yönelik faaliyetler düzenlemeleri gerekmektedir (Schreder, Hupp, Everett & Krohn, 2012). Okuma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu kanıtlanan etkileşimli okuma, bu uygulamalardan biridir (Whalon, Delano & Hanline, 2013). Standart kitap okuma davranışlarında yapılan çeşitli değişikliklere dayanan (Akoğlu, Ergül & Duman, 2014), kitapların tekrarlı okunmasının güvenli yollarından biri olan etkileşimli okuma (Graham-Doyle & Bramwell, 2006), ailelerin evlerde önceden yaptıkları okuma aktivitelerini değiştirebilir (Mol, Bus, Jong & Smeets, 2008). Bu okuma türünde yetişkin aktif dinler, sorular sorar, bilgiler ekler (Whitehurst & Lonigan, 1998), çocukların yaşamlarındaki hikâyeler açısından sorular sormalarını sağlar (Zevenbergen, Worth, Dretto & Travers, 2016). Etkileşimli okuma uygulamaları sırasında aileler, çocuklarının kitaptaki resimleri kolayca görebilecekleri ve rahat olabilecekleri bir pozisyonda oturmalarını sağlamalıdırlar (Ergül, Sarıca & Akoğlu, 2016). Sonra çocuklarının ilgilerini hikâyeye çekmek için uyarıcı olarak birtakım tonlamalar yapmalı, yüz ifadelerini metnin içeriğine göre kullanmalıdırlar (Vukelich, Christie & Enz, 2014). Sohbet eder gibi bir havada karşılıklı olarak hikâye hakkında konuşurken (Laboo, 2005), kitap hakkında her şeyi sormalı, öğrencilerin verdikleri cevapları değerlendirmelidirler. Eğer öğrencinin verdiği cevap doğru değilse soruları genişletilmeli, cevap doğru ise de yanıtı tekrarlayarak çocuklarını ödüllendirilmelidirler (Morgan & Meier, 2008). Bu sayede çocukların konuşma, detaylı betimleme ve gördüklerini yorumlama cesaretleri artar (Ganotice, Downing, Mak, Chan & Lee, 2017). Böylece öyküyü anlatan kişi rolünü üstlenen çocuklar, daha sonraki öykülerin okunması esnasında öyküyü anlatma sorumluluğu almaya daha istekli olurlar (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer & Samwel, 1999).

Çocukları aktif olarak sürece katan etkileşimli okuma (Blom-Hoffman, O'neil Pirazzi & Cutting, 2006), uzaktan veya yüz yüze gerçekleştirilebilir (Beschoner & Hutchison, 2014). Bu sürecin sonunda; çocukların okuma tutumları gelişir (Kotaman, 2008; LaCour, McDonald; Tissington & Thomason, 2013; Lever & Senechal, 2011; Sperling & Head, 2002), fonolojik farkındalıkları artar (Elmonayer, 2013), daha fazla kelime ile karşılaşmaları sayesinde kelime tanıma bilgileri artar (Hargvare & Senechal, 2000), anlamaları kolaylaşır (Reese, Leyva, Sparks & Grolnick, 2010), dil gelişimi başlaması ile birlikte (Blom-Hoffman, O'neil Pirazzi & Cutting, 2006), sözlü iletişim becerileri artar (Brannon & Dauksas, 2012); sayı, şekil, harf gibi sembollerin kullanımını anlar (Er, 2016) ve okuryazarlık becerileri artar (Vally, 2012).

Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında; çocuklar ile ailelerin yaptığı etkileşimli okuma uygulamalarının; ailelerin okuma deneyimlerini (Zevenbergen, Whitehurst & Zevenbergen, 2003), çocuklara olan faydalarını (Lonigan ve diğerleri, 1999), çocukların okuma tutumlarına etkisini (Kotaman, 2008), aile ile çocuk arasındaki ilişkiyi belirlemeye (Ganotice, vd., 2017) ve aile ile çocuk arasındaki sözlü iletişim becerisini artırmaya yönelik çalışmaların yapıldığı görülmüştür (Brannon &

Dauksas, 2012). Fakat ülkemizde okul öncesi dönemdeki çocukların ailelerine yönelik etkileşimli okumanın önemi hakkında bilgi vermek (Er, 2016) ve ebeveynlerin çocukları ile birlikte gerçekleştirdikleri etkinliği incelemek (Işıkoğlu-Erdoğan, 2014) amacıyla bir çalışmanın yapıldığı saptanmıştır. Gerek yurt içinde gerek yurt dışında çocukları ile etkileşimli okuma uygulaması yapan ailelerin duygularını anlamaya yönelik fazla çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca çalışmada etkileşimli okuma uygulamasının her hafta okulda öğretmen, anne ve çocukları ile birlikte yapılması çalışmayı özgün kılmaktadır. Etkileşimli okuma uygulamalarına katılan annelerin bu uygulamaya yönelik görüşlerini belirlemenin, etkinliğin uygulanabilirliği ve işlevselliği açısından önemli olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Problemi:

Etkileşimli okuma faaliyetine katılan okul öncesi öğrenci annelerinin faaliyet hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Alt Problemler:

1. Ailelerin çocuklarına daha önce kitap okuma durumları ve çocukların kitap okuma sırasında sergiledikleri davranışlar nelerdir?
2. Etkileşimli okumanın annelerde yarattığı değişiklikler nelerdir, ailelerin çocuklarına kitap okuyacağı zaman seçeceği kitap okuma türü ve gerekçesi nedir?
3. Annelere göre etkileşimli okumanın rutin okumadan farkı nedir ve hangisi daha faydalıdır?
4. Anneler evde etkileşimli okuma faaliyeti düzenlediğinde etkinliğe kimleri katabilmektedirler ve etkileşimli okuma uygulamasına katılan aile üyelerinde gözlemlenen davranışlar nelerdir?
5. Annelere göre etkileşimli okuma çocuklara neler kazandırmaktadır?
6. Anneler, çocuklarının kitap okuyacakları zaman hangi okuma türünü seçmektedir, neden?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Etkileşimli okuma uygulamasına çocuklarıyla birlikte katılan annelerin uygulama süresince edindikleri deneyimleri ve bugüne kadar yaptıkları okuma faaliyetinden farklılıklarını ortaya koymak amacıyla araştırmada nitel araştırma yaklaşımının olgubilim (fenomenoloji) deseninden yararlanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmaya 2019-20 eğitim-öğretim yılı ilk döneminde Trabzon ili Ortahisar ilçesinde bir okulda okul öncesi dönemde eğitim alan 7 öğrencinin annesi uygun durum örneklemesi yoluyla seçilmiştir. Uygun durum örneklemesi araştırmaya hız kazandırmak ve kolay veri toplamak amacıyla uygun durumdaki kişilerin seçilmesine denir (Ekiz, 2009). Annelerin programa devam edebilecek olanlardan seçilmesi sebebiyle uygun durum örneklemesine başvurulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Demografik Bilgileri

Ebeveyn	Eğitim Durumu	Meslek	Çocuk Sayısı	Gelir Durumu
V1	İlkokul	Ev Hanımı	3	Orta
V2	Lise	Ev Hanımı	1	Orta
V3	Lise	Ev Hanımı	2	Orta
V4	İlkokul	Ev Hanımı	2	Orta
V5	Ortaokul	Ev Hanımı	2	İyi
V6	İlkokul	Ev Hanımı	3	Orta
V7	Lise	Ev hanımı	3	Orta

Araştırmaya katılan annelerin, 3' ünün ilkokul, 3' ünün lise, 1'inin ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. Çoğu ev hanımı olan annelerin 3' ünün iki çocuk sahibi, 3' ünün üç çocuk sahibi olduğu görülmektedir. Annelerin sosyoekonomik durumları incelendiğinde, 6' sının orta gelirli, 1' inin iyi gelirli olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çocuklarıyla birlikte okulda etkileşimli okuma uygulamasına katılan annelerin uygulama sonrasındaki deneyimlerini ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; araştırmacının görüşme sorularını önceden hazırladığı, ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin veren görüşme tekniğidir (Ekiz, 2009). Araştırma kapsamında annelere yönelik hazırlanan ve iki kısımdan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunun birinci kısmında annelerin demografik özelliklerini (cinsiyet, eğitim durumu, meslek, çocuk sayıları, gelir düzeyleri) belirlemeye yönelik 5 soru yer almaktadır. Görüşme formunun ikinci kısmında annelerin etkileşimli okuma deneyimlerini ortaya koymak amacıyla (Çocuğunuza daha önceden kitap okuyor muydunuz, nasıl okuyordunuz, hangi sıklıkta okuyordunuz, çocuğunuz kitap okumanızı istiyor muydu, kitap okurken çocuğunuz hangi davranışları sergiliyordu; etkileşimli okuma ile tanıştıktan sonra etkileşimli okuma sizde ne gibi değişiklikler yarattı; size göre etkileşimli okumanın rutin okumadan farkı ne, hangisinin daha faydalı olduğunu düşünüyorsunuz, neden; evde etkileşimli okuma yaparken aile üyelerinden kimler katılıyor, onlar etkileşimli okuma hakkında ne düşünüyorlar; etkileşimli okumanın çocuğunuza bilişsel, duyuşsal, sosyal, dinleme, konuşma, dil, özbakım neler kazandırdığını düşünüyorsunuz ve gözlemleyebiliyorsunuz; çocuğunuz sizden kendisine kitap okumasını istese hangi okuma türünü seçersiniz, neden?) soruları sorulmuştur.

İşlem / Verilerin Toplanması

2017-18 eğitim-öğretim yılının ikinci dönemi başında yapılan ebeveyn toplantısında etkileşimli okumadan bahsedilmiş, annelerin konuya ilgi göstermeleri üzerine, istemeleri halinde 8 haftalık bir program uygulanabileceğinden bahsedilmiştir. Annelerden gönüllü olarak katılma sözü alındıktan sonra uygulamanın yapılabilmesi için haftanın bir günü ve saati kararlaştırılmıştır. Uygulamanın birinci haftasında annelere etkileşimli okumanın önemi, nasıl yapılacağı ve literatürde çocuklara ne gibi kazanımlar sağladığını belirten küçük seminer verilmiştir. Geri kalan 7 haftalık süreç için 2 konu alanı uzmanının görüşleri doğrultusunda her bir hafta bir uygulamanın yapılacağı 7 kitap seçilmiştir. Seçilen kitapların her birine yönelik araştırmacılar tarafından bir uygulama planı hazırlanmış ve hazırlanan bu planlar yine iki konu alanı uzmanının görüşüne sunulmuştur. Konu alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda çıkarılması gereken bölümler çıkarılmış, eklenmesi tavsiye edilen etkinlikler eklenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir ve yedi hafta boyunca araştırmacılar eşliğinde anneler ve çocuklarıyla birlikte gerçekleştirilmiştir. Uygulama örneği aşağıda gösterilmiştir.

Tombik Ayı Kaybolunca

Uygulama öncesi:

✓ Parmak oyunu oynatılır. Parmak boyunda ayı, fare, tavşan, baykuş, porsuk resimleri çıkartılır. Baş parmağa ayı resmi yapıştırılır ve "Benim adım tombik ayı." denir. İşaret parmağına fare resmi yapıştırılır ve "Benim adım minik fare" denir. Orta parmağa tavşan resmi yapıştırılır "Benim adım zıp zıp tavşan." denir. Baykuş resmi yüzük parmağa yapıştırılır ve "Benim adım bilge baykuş." denir. Serçe parmağa porsuk resmi yapıştırılır "Benim adım porsuk" denir.

Parmaklar sallanarak "Biz çok iyi arkadaşız", işaret parmağı yok anlamında sallanarak "Birbirimizi üzmez, kızmazız", eller birbirine kenetlenerek "Birbirimizi koruruz ve çok severiz" denilir.

✓ Öğrencilere kitabın adı söylenir, ön ve arka sayfaları incelenilerek kitap hakkında bilgi alınmaya çalışılır.

Uygulama Sırası:

✓ Tombik ayı neden yiyecek toplamaya gidiyor? Sizce yiyecek olarak ne toplayacaktır?

Okul Öncesi Öğrenci Annelerinin Etkileşimli Okuma Deneyimleri

- ✓ Bir kişi tombik ayı olur. Tombik ayı sınıfta yiyecek ararken diğer çocuklardan rüzgâr sesi çıkartmaları istenir bu sırada tombik ayıdan üşüme rolü yapması istenir. Sonra çocuklardan fırtına sesi çıkarmaları istenir. Sonra ardışık rüzgâr, fırtına, rüzgâr, fırtına... denilerek ses çıkarmaları istenir.
 - ✓ Daha önce yerlere atılan yiyecek resimlerinden tombik ayı birkaç tane yer ve doymaz ve etrafına bakınırken üşümeye başlar. Tombik ayı üşür mü? Neden üşüyordur? Tüyleri olmasına rağmen neden üşüyordur?
 - ✓ Hava kararınca tombik ayı ne yapacak?
 - ✓ Çocuklardan yine rüzgâr ve fırtına sesi çıkartmaları istenir ve hem hava karardı hem de fırtına arttı tombik ayıya ne olacak?
 - ✓ Ormandan nasıl sesler gelir? Herkesten istediği sesi çıkarması istenir ve tombik ayının bu sesleri duyduğunda ne yapacağı sorulur. Sonra tombik ayı bir ağacın arkasına saklanır. Tombik ayı ağacın arkasında ne yapacaktır?
 - ✓ Tombik ayı sürekli değişik yönlerde kafasını çevirerek değişik ses tonlarında (Korkmuş, endişeli, korkutucu) kim var orda sorusu sorar. Öğrenciler yine ormanda gerip sesler çıkarırlar.
 - ✓ Sınıfın perdeleri çekilir, ışıklar kapatılır ve tombik ayının şimdi ne yapacağı sorulur.
 - ✓ Tombik ayının kendisinin ne yapacağını canlandırması istenilir.
 - ✓ Tombik ayı sınıfın dışına bir yere saklanır, diğer çocuklar bu sırada gözlerini kapatır ve tombik ayıyı aramaya başlarlar.
 - ✓ Tombik ayıyı bulamıyorlar. Öğrenciler değişik duygularda (telaşlı, korkmuş, endişeli) tombik ayının nerede olabileceği hakkında kendi aralarında konuşmaya başlarlar.
 - ✓ Öğrencilerin tahmin ettikleri yerlere bakılır, tombik ayı hala yoktur ve nerede olabileceği tekrar tahmin ettirilir.
 - ✓ Tombik ayıyı aramaya çıkan hayvanlar birbirlerini kaybetmemek için ne yapabilirler?
 - ✓ Öğrenciler birbirlerine önceden getirilen ipe bağlanılır.
 - ✓ Sizce tombik ayı ne yapıyordur? Ne hissediyordur? Kimseye haber vermeden gitmesi doğru mu?
 - ✓ Öğrencilere karanlıkta tombik ayıyı aramak için yanımıza ne almalıyız, neden?
 - ✓ Öğrencilerden birisi porsuk olur öne geçer ve eline bir fener verilir ve aramaya koyulur. Hep bir ağızdan “Tombik ayı nerdesin?” diye sürekli bağırlır.
 - ✓ Tombik ayı sizin sesinizi duymuş mudur? Duymuşsa ne yapar? Duymazsa ne yapmalısınız?
 - ✓ Tombik ayıdan “buradayım” diye kısık sesle bağırması istenir ve hayvanların onu duyup duyamayacağı, hangi hayvanların bu kısık sesi duyabileceği nedeniyle sorulur. Tombik ayının sesi bir yerden geliyor fakat göremiyoruz, neden?
 - ✓ Ormanda kalabalık ağaçların arasındaki tombik ayıyı kim görebilir? Neden?
 - ✓ Tombik ayının arkadaşları “seni bulduk” diye bağırır. Fakat tombik ayı onları göremiyordur, neden?
 - ✓ Tombik ayıya arkadaşları sarılır ve sizce tombik ayı arkadaşlarını gördüğünde ne hissetmiş olabileceği sorulur?
 - ✓ Tombik ayı arkadaşlarıyla birlikte ne yapmıştır?
 - ✓ Tombik ayı ve arkadaşları masal çemberine oturur ve tombik ayı rolündeki öğrenciden başından geçenleri anlatması istenir. Sonra birbirlerine sarılarak uyunur.
- Uygulama Sonrası:
- ✓ Arkadaşları tombik ayıyı bulmasalardı tombik ayıya ne olurdu ve sizce ne yapmalıydı?
 - ✓ Sen kaybolsaydın ne hissederdin ve ne yapardın?
 - ✓ Öğrencilerden hikayedeki hayvanlardan istediğini seçmeleri istenir ve insanlara ne söylemek istedikleri sorulur ve bunu hikayedeki uyak kavramına dikkat çekilerek şiir şeklinde yazmaları istenir.

Verilerin Analizi

Program sonunda annelerin etkileşimli okuma deneyimlerini ortaya koymak amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, annelerin müsait olduğu günlerde yapılmış ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Her biri ortalama 5-10 dakika süren yedi görüşme toplam 60-70 dakika sürmüştür. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen bu görüşmeler bilgisayar ortamında yazıya döküldükten sonra öğrenci

annelerine eklemek veya çıkarmak istedikleri bölümlerle ilgili işlem yapmaları için geri verilmiştir. Annelerin ekleme ve çıkarma işlemlerinden sonra elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Geçerlik ve Güvenirlik

Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Kodlamalardaki güvenirlilik Miles ve Huberman (1994) formülüyle hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre güvenirlilik; ortak sonuçların, ortak sonuçlarla uymayan sonuçların toplamına bölünüp, yüz ile çarpılması sonucu elde edilir (Miles & Huberman, 1994, s. 64). Güvenirlilik çalışması sonucu kodlama arasındaki uyumun %90 olduğu görülmüştür. Analiz sonuçları gerektiği yerde tablo şeklinde sunulmuş ve buna destek olması amacıyla katılımcıların görüşme kayıtlarından elde edilen alıntılara yer verilmiştir.

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.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde annelerin daha önce çocuklarına kitap okuma durumları ve bu esnada çocuklarının sergiledikleri davranışlar, etkileşimli okumanın aile içinde yol açtığı değişiklikler, ebeveynlere göre etkileşimli okumanın rutin okumadan farkının neler olduğu, etkileşimli okuma uygulamasına aileden kimlerin katıldığı ve katılan aile üyelerinin etkileşimli okumaya ilişkin görüşleri, etkileşimli okumanın çocuklara kazandırdıkları, ebeveynlerin hangi okuma türünü seçecekleri gerekçesiyle birlikte belirlenmeye çalışılmıştır ve tablolarda gösterilmiştir.

Ailelerin Çocuklarına Kitap Okuma Durumları ve Bu Esnada Çocukların Sergiledikleri Davranışlar

Aşağıda annelerin daha önce çocuklarına kitap okuma durumları, kitap okurken seçtikleri tür, çocukları ile kitap okuma sıklıkları, çocuklarına kitap okuma esnasında çocuklarının isteme durumları ve okuma esnasında çocuklarının sergiledikleri davranışlar gösterilmiştir.

Tablo 2.

Annelerin Daha Önce Kitap Okuma Durumları, Seçtikleri Okuma Türü, Okuma Sıklıkları, Çocukların Motivasyonu ve Okuma Esnasında Sergiledikleri Davranışlar

Ebeveyn	Daha Önce Okuma Durumları	Okuma Türü	Okuma Sıklığı	Çocuğun Motivasyonu	Çocukların Sergilediği Davranışlar
V1	Evet	Rutin	Ara sıra	Haftada bir	Dinleyip, yorumluyor
V2	Evet	Rutin	Sürekli	İstiyor	Dinliyor, mutlu oluyor.
V3	Evet	Etkileşimli	Sürekli	İstiyor	Soru soruyor, mutlu oluyor.
V4	Hayır	Rutin	Ara sıra	Haftada bir	Dinliyor, soru soruyor.
V5	Evet	Rutin	Sürekli	İstiyor	Bazen dinliyor, bazen sıkılıyor.
V6	Evet	Rutin	Sürekli	Haftada bir	Dinliyor, görsel okuyor.
V7	Hayır	Rutin	Ara sıra	Haftada bir	Dinliyor, soru soruyor, sorulara cevap veriyor
Toplam	7				

Annelerin daha önce çocuklarına kitap okuduğu, kitap okurken daha çok standart okuma türünü seçtikleri görülmektedir. Sürekli kitap okuyan annelerden 4'ünün çocuğunun kendilerinden

haftada bir, 3'ünün sürekli kitap okumalarını istediğini belirttikleri görülmektedir. Annelerden 5'i çocuklarına kitap okurken, çocuklarının kendilerini dinlediğini, 3'ünün çocukların kendilerine sorular sorduğunu, diğer 2'sinin kitap okurken çocuklarının mutlu olduğunu 1'inin ise kitap okurken çocuğunun sıkıldığını belirttiği görülmektedir. Konuya ilişkin olarak V1 kodlu anne; "Haftada bir okuyordum. Dümdüz okuyordum. Çocuğum istediği zaman (haftada, ayda bir) olabilir. Çocuğum ben ona kitap okurken beni dinliyordu." diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Etkileşimli Okumanın Annelerde Yarattığı Değişiklikler, Ailelerin Çocuklarına kitap Okuyacağı Zaman Seçeceği Kitap Okuma Türü

Annelerin etkileşimli okuma uygulamasının aile içinde yarattığı değişikliklere yönelik görüşleri ve çocuklarına kitap okuyacakları zaman seçecekleri okuma türüne ilişkin ifadeleri gerekçeleriyle birlikte tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Etkileşimli Okumanın Annelerde Yarattığı Değişiklikler, Anne Seçecekleri Okuma Türü ve Gerekçesi

Anne	Annelerde Yarattığı Değişiklikler			Seçeceği Okuma Türü	Gerekçesi
	Empati	Mutluluk	Eğlenme		
V1	Evet	Evet	-	Etkileşimli okuma	Eğlenceli
V2	Evet	-	-	Etkileşimli okuma	Eğlenceli
V3	Evet	-	-	Etkileşimli okuma	Heyecanlı
V4	-	-	Evet	Etkileşimli okuma	Eğlenceli
V5	-	-	Evet	Etkileşimli okuma	Eğlenceli
V6	-	Evet	Evet	Etkileşimli okuma	Eğlenceli
V7	Evet	Evet	Evet	Etkileşimli okuma	Eğlenceli
Toplam	4	3	4	7	7

Annelerden 4'ü etkileşimli okuma ile birlikte empati duygusunun geliştiğini, 4'ünün etkileşimli okumanın kendilerini daha çok eğlendirdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Annelerin bundan sonraki süreçte çocuklarına kitap okuyacakları zaman hepsinin etkileşimli okuma türünü seçeceklerini ifade ettiği, gerekçe olarak ise çoğunun (6) etkileşimli okumanın eğlenceli olmasını ileri sürdüğü görülmektedir. Konuyla ilgili V6 kodlu anne;

"Ayı kaybolunca hikayesini çok sevdim, eve gelince burda yaptıklarımın aynısını yaptım. Kızım "Anne okula gidip bunları mı yapıyorsun? Sen böyle şeyler yapmazdın." dedi. Hepsi güldüler bana. Mutlu olduk, ben de eğlendim. Çok eğlenceli olduğu için ve okurken mutlu olduğumuz için bundan sonra etkileşimli okuma yapacağım." diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Etkileşimli Okumanın Rutin Okumadan Farkı, Faydalı Olan Okuma Türü ve Gerekçesi

Araştırmanın bu bölümünde annelerin etkileşimli okumanın rutin okumadan farklarının neler olduğuna yönelik görüşleri ile annelerin hangi okuma türünü faydalı bulduğuna yönelik düşünceleri ifade ettikleri gerekçeleriyle birlikte Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Etkileşimli Okumanın Rutin Okumadan Farkı, Annelerin Faydalı Bulduğu Okuma Türü ve Gerekçesi

Anne	Etkileşimli Okumanın Rutin Okumadan Farkı	Faydalı Olan Okuma Türü	Gerekçe
V1	Daha eğlenceli.	Etkileşimli okuma	Daha eğlenceli
V2	Daha mutlu edici, hayal dünyasını geliştiriyor.	Etkileşimli okuma	Girişimciliğini ve hayal dünyasını destekliyor.
V3	Anlamayı kolaylaştırıyor, hayal dünyasını geliştiriyor.	Etkileşimli okuma	Canlandırma var ve anlamayı kolaylaştırıyor
V4	Canlandırma var	Etkileşimli okuma	Canlandırma var.
V5	Görsel okuma var.	Etkileşimli okuma	Canlandırma var.
V6	Daha eğlenceli, canlandırma var.	Etkileşimli okuma	Canlandırma var ve yaratıcı düşünmeyi destekliyor.
V7	Anlamayı kolaylaştırıyor, hayal dünyasını geliştiriyor.	Etkileşimli okuma	Canlandırma var ve yaratıcı düşünmeyi destekliyor.

Tablo 4’te görüldüğü üzere annelerin 3’ü etkileşimli okumanın rutin okumaya göre çocuklarının daha çok hayal dünyasını geliştirdiğini, daha eğlenceli olduğunu (2), anlamayı daha çok kolaylaştırdığını (2), canlandırmaların olduğunu (2) belirtmişlerdir. Etkileşimli okumayı daha faydalı bulan annelerin 5’i gerekçe olarak canlandırmaların olmasını ileri sürmüştür. Hareketin yanında annelerin yaratıcı düşünceyi geliştirdiğini, az da olsa eğlenceli olduğunu, girişimciliği desteklediğini, hayal dünyasını geliştirdiğini, anlamayı kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak V2 kodlu anne düşüncelerini “Fark var. Çocuğumun hayal dünyası iyice gelişti. Daha hareketli ve aktif olmaya başladı. Girişkenliği iyice arttı. Etkileşimli okuma daha faydalı. Çünkü çocuk mutlu oluyor, hayal dünyası geliyor.” diyerek ifade ederken, V6 kodlu anne “Etkileşimli okuma daha eğlenceli, hareket ediyoruz, diğerinde sadece okuyoruz. Etkileşimli okuma daha faydalı. Daha farklı şeyleri düşünebiliyoruz, hareket ediyoruz, daha çok eğleniyoruz.” diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Annelerin Evde Etkileşimli Okuma Yapma Durumları, Evde Etkileşimli Okumaya Katılan Aile Üyeleri ve Aile Üyelerinde Gözlemlenen Davranışlar

Okulda etkileşimli okuma programına katılan annelerin evde bu programı aile üyelerine yapıp yapmadıkları, yaptıklarında uygulama katılanlar ve uygulama esnasında aile üyelerinde gözlemlenen davranışlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Annelerin Evde Etkileşimli Okuma Yapma Durumları, Evde Etkileşimli Okumaya Katılan Aile Üyeleri ve Etkileşimli Okumaya Katılan Aile Üyelerinde Gözlemlenen Davranışlar

Anne	Evde Etkileşimli Okuma Yapma Durumları	Katılan Aile Üyeleri	Etkileşimli Okumaya Katılan Aile Üyelerinde Gözlemlenen Davranışlar
V1	Yapmadık	Anne, Çocuk	Mutlu oldular, eğlendiler.
V2	Yaptık	Anne, Çocuk, Teyze, Kuzen	Mutlu oldular, eğlendiler.
V3	Yaptık	Anne, Baba, Çocuk, Kardeş	Eğlendiler.
V4	Yaptık	Anne, Çocuk, Kardeş	Eğlendiler.
V5	Yaptık	Anne, Çocuk, Kardeş	Eğlendiler.
V6	Yaptık	Anne, Çocuk, Kardeş	Eğlendiler.
V7	Yaptık	Anne, çocuk, kardeş	Mutlu oldular, eğlendiler.

Okulda etkileşimli okuma programına katılan annelerin çoğunun bu programı eve taşıdığı görülmektedir. Eve taşınan etkileşimli okuma programının çoğunlukla anne, çocuk ve kardeşler arasında gerçekleştiği görülmüştür. Anneler, etkileşimli okuma uygulamasına katılan aile üyelerinin

uygulama esnasında eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak V5 kodlu anne “Abisi, Sıraç ve ben yaptık. Abisi etkileşimli okuma sırasında eğlendi ve sonradan çocuğum ve abisi de etkileşimli okuma yapıyorlar.” derken, V6 kodlu anne “Abisi, ablası katılıyor. Ablası gülüyor. Bazen kızım abisine “Bana bu kitabı oku, öğretmenim abin sana okusun.” dedi diyor. Abisi normalde okumayı istemez. Kızım öyle deyince okuyor, o da eğleniyor.” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Etkileşimli Okumanın Çocuğa Kazandırdıkları

Annelerin etkileşimli okumanın çocuklarına neler kazandırdığına ilişkin görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Etkileşimli Okumanın Çocuğa Kazandırdıkları

Bilişsel Alanda Kazandırdıkları	Ebeveynler	f
Konuşma becerisi (İfade edici dil, dil gelişimi) gelişiyor.	V1, V2, V3, V7	4
Dinleme becerisi gelişiyor.	V1, V2, V5, V7	4
Anlaması kolaylaşıyor.	V4, V5, V6, V7	4
Görsel okuyabiliyor.	V6	1
Yaratıcı düşünebiliyor.	V4	1
Bilgileri sorgulayabiliyor.	V3	1
Yorum yapabiliyor.	V2	1
Duyuşsal Alanda Kazandırdıkları	Ebeveynler	f
Mutlu oluyor.	V1, V4, V5, V6	4
Duygularını kontrol edebiliyor.	V2	1
Empati duygusu gelişti.	V3, V7	2
Sosyal Alanda Kazandırdıkları	Ebeveynler	f
Arkadaşları ile iletişimi arttı.	V1, V3, V4, V5, V7	5
Girişimciliği artıyor.	V2, V3, V6	2

Tablo 6’da görüldüğü üzere anneler etkileşimli okumanın çocuklarının daha çok bilişsel alanda bulunan dinleme, konuşma, anlama becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Anneler, etkileşimli okumanın sosyal alanda çocuklarına mutluluk, merhamet duyguları kattığını ve duygularını kontrol edebilme özelliklerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca anneler etkileşimli okuma sayesinde çocuklarının sosyal alanda aktifleştiklerini, girişimciliklerinin arttığını ifade etmişlerdir.

Konuya ilişkin olarak V2 kodlu anne, “Etkileşimli okuma sayesinde çocuğumda daha aktif, duygularını kontrol edebilme, girişkenlik konusunda oldukça kendini geliştirdi. Kitapta geçen herhangi bir konu üzerinde evde de “Anne bu zararlıydı dimi?” demeye başladı. Kendini savunma mekanizması iyice gelişti. Konuşmasını bitirmeden sözünü kestiğim zaman “Anne ben konuşuyorum, müsaade eder misin?” diye tepkiler vermeye başladı. Dil gelişimi açısından kendini oldukça iyice geliştirdi. İşine gelenleri daha iyi dinlese de etkileşimli okuma sırasında çok iyi dinliyor ama genel anlamda iyi.” diyerek düşüncelerini belirtirken, V7 kodlu anne, “Kızımda önceden kendini ifade ederken zorluklar yaşıyordu. Kelimeleri telaffuz edemiyordu, sesini duyulabilir şekilde ayarlayamıyordu, bu okumadan sonra sesini kontrol edebildiğini fark ettim. Kelime telaffuzlarında da iyileşmeler oldu. Sorular sayesinde kitaptaki kişilerin duygularını anlayabiliyordu, hikaye sırasında arkadaşları ile etkileşime girmesinden dolayı arkadaşlık ilişkileri daha iyi oldu. Önceden hiç oynamadığı bir arkadaşı ile oynamaya başladı.” diyerek duygularını belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonunda daha önceden etkileşimli okuma uygulaması ile tanışmamış olan anneler, çocuklarına arada bir geleneksel yöntemle kitap okuduklarını bu da onların sadece dinleme becerisini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Eğlendirici olması nedeni ile geleneksel okumadan farklılaştığını ve çocuklarının hayal dünyasını geliştirmesi nedeniyle etkileşimli okuma uygulamasını seçeceğini ifade eden anneler, kendilerinin de bu süreçte eğlendiklerini ve empati duygularının geliştiğini ifade

etmişlerdir. Çocuklarına ise bilişsel yönden dinleme, konuşma ve anlama; duyuşsal alanda mutluluk; sosyal alanda ise arkadaşları ile iletişimlerinin güçlendiğini belirtmişlerdir.

Daha önce çocukları ile sürekli geleneksel okuma etkinliği gerçekleştiren aileler, çocuklarının haftada bir kendilerinden okumalarını istediğini bunun da onların dinleme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Geleneksel okumada, okul öncesi dönemde okumayı henüz öğrenmemiş çocuğun, ilgisini çeken bir kitabı ailesinden okumasını istemesi, kitabın içeriğini merak ediyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Kitabın içeriğini merak eden çocuklar da dikkatini dinlediği kitaba vermesi ile birlikte dinleme becerileri gelişebilir. Hatta aileleri ile birlikte okul öncesi dönemde kitap okuyan çocukların, okuma alışkanlıkları da gelişmektedir (Saracaloğlu, Bozkurt & Serin, 2003). Bunun nedeni ise ailelerin bu dönem çocuklarına kitapların resimlerini inceletmeleri, yorumlatmaları olabilir (Marlow, 1992). Bu sayede görsel okumaları gelişen çocuklar, okumayı öğrenme sürecinden sonra kitap okumayı ihtiyaçmış gibi hissedebilir. Bu bağlamda aileleri ile okul öncesi dönemde okuma faaliyeti gerçekleştiren çocukların okuma, dinleme gibi becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Anneler, çocuklarının hayal dünyasını geliştirdiği gerekçesi ile etkileşimli okumanın standart okumadan farklılaştığını ifade etmişlerdir. Başka araştırmalarda ise aileler etkileşimli okumanın standart okumadan, çocuklarında kelime öğrenmede etkili olması (Tsybina & Eriks-Brophy, 2010), yüksek derecede etkileşim olması (Huebner & Payne, 2010), kendileri ile iletişim kurmasına katkı sağlaması nedeni ile geleneksel okumadan farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Fung, Chow & McBride-Chang, 2005). Cohrssen, Niklas ve Tayler, (2016) ise etkileşimli okumanın okumayı öğretmeye dayanması nedeni ile geleneksel okumadan farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Aslında daha çok aile ve çocuk arasında etkileşime odaklanan etkileşimli okumada, geleneksel okuma formatındaki gibi oturup sessizce dinleme beklenilmemekte (Brannon & Dauksas, 2014), açık uçlu sorular ile (Towson ve diğerleri, 2017) çocukların kitaplarla gerçek hayattaki deneyimlerini birleştirmeleri sağlanmaktadır (Whitehurst, 1992). Bu bağlamda, etkileşimli okumanın aile ile çocuk arasındaki duygusal bağı artırdığı, bunun da düşünme ve okuma becerilerine olumlu yansıdığı sonucuna varılabilir.

Anneler etkileşimli okumayı, kendilerini eğlendirdiği ve empati duygularını geliştirdiği için tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. Böyle düşünmelerinin nedeni etkileşimli okumanın sohbet eder gibi bir havada gerçekleşmesi, yetişkin ve çocuğun hikâye hakkında konuşması, çocuğun kitapla ilgili sorular sorması, yetişkin ve çocuğun kitap okurken rollerini değiştirmesi sayesinde aralarında gerçekleşen bir çeşit oyun haline gelmektedir (Laboo, 2005; Towson, Gallagher & Bingham, 2016). Oyun haline gelen etkileşimli okuma hem annelerin hem de çocukların eğlenmesini sağlamaktadır. Etkileşimli okumaya katılan kişilerin yakın hayatlarını yansıtan soruların da sorulabilmesi kişilerin kitaptakilerle kendilerini özdeşleştirmelerine ve dolayısı ile onların yerine kendilerini koymalarına imkanlar tanımaktadır. Böylelikle etkileşimli okuma annelerin empati duygularına olumlu yansımaktadır. LaCour ve diğerleri, (2013) yaptığı araştırmada ise anneler, etkileşimli okumanın güven duygularını geliştirdiğini belirtmiştir. Duyuşsal alanda etkili olduğu anlaşılan etkileşimli okumanın, bilişsel alanda annelerin kullandıkları farklı stratejiler ve soru çeşitleri konusunda fayda sağladığı çoğu araştırmada ortaya çıkmıştır (Brickman, 2002; Feit, 2009; Halsey, 2008). Bu da etkileşimli okuma ile ilgili verilen eğitimin ne kadar faydalı olduğunu göstermektedir (Sim ve diğerleri, 2014).

Araştırmada evde yapılan etkileşimli okuma uygulamasına anneler; anne, çocuk ve kardeşin katıldığını belirtmişlerdir. Çoğu araştırmada da etkileşimli okumanın evde, çocuk ve anne arasında (Brickman, 2002; Yıldız-Bıçakçı, Er & Aral, 2017; Yıldız-Bıçakçı, Er & Aral, 2018) ya da çocuk ve aileden en az bir yetişkin arasında gerçekleştiği ortaya çıkmıştır (Irish, 2016). Feit'in, (2009) araştırmasında ise etkileşimli okumanın, çocuk ve babası arasında gerçekleştiği görülmüştür. Bu bağlamda evde etkileşimli okumanın çoğunlukla anne ve çocuk arasında gerçekleştiği düşünülebilir. Ülkemiz gibi gelişmekte olan ülkelerde, erkeklerin ailesinin bakımından sorumlu olması nedeniyle gününün büyük bir bölümünü çalışarak geçirmektedir. Yoğun iş temposu nedeni ile de eve yorgun gelen babalar, çocuğuna gerekli vakti ayıramayabilir. Bu durumda da etkileşimli okuma uygulamasının sorumluluğu annelere düşüyor olabilir. Fakat babalardan yoksun yapılmak zorunda kalınsa da araştırmadaki anneler bu süreçte eğlendiklerini ifade etmiştir. Bunun nedeni de yetişkinlerin deneyimlerini sadece eğitsel kazanç sağlama açısından değil, aynı zamanda çocuğunu öğrenmeye istekli hale getirerek, okumayı eğlenceli hale getirme çabasından kaynaklanıyor olabilir (Domack, 2005).

Araştırmadaki anneler etkileşimli okumanın bilişsel alanda dinleme, konuşma ve anlama becerisini artırdığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç farklı amaçlar için yapılan araştırmalarda; çocukların fonolojik farkındalıklarının (Davis, 2004), kelime bilgilerinin (Hargrave & Senecal, 2000; Petchprasert, 2014), okuma başarılarının (Wray & Medwell, 2015), matematik bilgilerinin (Purpura, Napoli, Wehrspann & Gold, 2017), dil gelişimlerinin arttığı (Yıldız-Bıçakçı, Er & Aral, 2018) sonuçlarına ulaşılması ile doğrulanmaktadır. Çünkü etkileşimli okumada; çocuklara sorular yoluyla konuşma fırsatları sağlama (Ergül, Sarıca & Akoğlu, 2016) yetişkinlere de çocuklarının söylediklerini genişletme sorumluluğu yükleme gibi özellikleri vardır (Graham-Doyle & Bramwell, 2006). Cevapları yönlendirilirken çocuklar, yetişkinleri anlamak adına dikkatlerini vererek dinliyor olabilir. Sorular yolu ile hikâyeyi anlamaya yönlendirilen çocukların hikâyeyi anlaması kolaylaşıyor, hem de konuşmaya teşvik edilmeleri ile konuşma becerileri gelişiyor olabilir. Anneler duyuşsal alanda çocukların etkileşimli okuma sürecinde daha mutlu olduklarını ifade etmişlerdir; Irish (2016) ise sürecin çocukların aileleri ile bağlarını; Kotaman (2008) da okuma tutumlarını arttırdığını tespit etmiştir. Ailelerin etkileşimli okuma sırasında yüz ifadelerini etkili kullanarak okuma sürecini zevkli hale getirmesi (Vukelich, Christie & Enz, 2014) ve etkinliğin sohbet eder gibi bir havada eğlenceli bir oyun halinde gerçekleşmesi (Laboo, 2005) ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal bağları ve okumaya karşı tutumu olumlu etkilediği düşünülebilir. Etkileşimli okumanın sosyal alanda sorunlara olumlu çözüm önermede (Çelebi-Öncü, 2016), sözlü iletişimi geliştirmede etkili olduğu daha önceki araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Atim & Azihar, 2012). Araştırmada ise annelerin çocuklarının, arkadaşları ile iletişimlerini geliştirdiklerini ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda etkileşimli okumanın aile ile çocuk arasında iletişimini geliştirmede (Ganotice ve diğerleri, 2017), zengin konuşma ilişkisi çıkarmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Aram, Fine & Ziv, 2013). Bu da ebeveyn ve çocuk arasında paylaşımlı gerçekleşen kitap okumanın doğal ve üretici öğrenme deneyimi olmasından kaynaklanmaktadır (Wray & Medwell, 2015).

Öneriler

1. Etkileşimli okumadan daha çok ailenin haberdar olabilmesi için ailelere yönelik seminerler verilebilir.
2. Evde etkileşimli okuma faaliyetinin daha etkili olabilmesi adına babaların da uygulamaya katılmaları gerekmektedir.
3. Ailelerin etkileşimli okuma uygulamasını ne kadar doğru yaptıklarını belirlemek adına video kayıtları alınıp, eksik yönlerine ilişkin tavsiyelerde bulunulabilir.
4. Etkileşimli okumanın yurt içinde yaygınlaştırılabilmesi için öğretmenlere ve ailelere yönelik etkileşimli okuma uygulaması ile ilgili seminerler verilebilir.
5. Okul öncesi dönemde etkileşimli okumanın dinleme, konuşma, erken okuryazarlık, fonolojik farkındalıklarına katkısını incelemeye yönelik 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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmaya 1. yazar %55, 2. yazar %45 katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Angeletti, N., Hall, C., & Warmac, E. (1996). Improving elementary students' attitudes toward recreational reading. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED398553.pdf> adresinden 01.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 111-122.
- Atim, A., & Azihar, Z. N. (2012). Mother-child dialogic discourse in shared reading sessions: Use of literal and inferential questions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 321-329.
- Beach, J. D. (2015). Do children read the children's literature adults recommend? A comparison of adults' and children's annual "best" lists in the united states 1975-2005. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 21(1), 17-41.
- Beck, I. L., & Juel, C. (1992). The role of decoding in learning to read. <https://pdfs.semanticscholar.org/aed9/5c4d2b4ddb11d4199e4ab91ac0ee41fb2219.pdf> adresinden 01.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Beschorner, B., & Hutchison, A. (2016). Parent education for dialogic reading: Online and face-to-face delivery methods. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 374-388.
- Blom-Hoffman, J., O'neil Pirozzi, T. M., & Cutting, J. (2006). Read together, talk together: The acceptability of teaching parents to use dialogic reading strategies via videotaped instruction. *Psychology in the Schools*, 43(1), 71-78.
- Brannon, D., & Dauksas, L. (2012). Studying the effect dialogic reading has on family members' verbal interactions during shared storybook reading. *SRATE Journal*, 21(2), 9-20.
- Brickman, S. O. (2002). *Effects of a joint book reading strategy on event start* (Unpublished doctoral dissertation). Oklahoma University, U.S.A.
- Cohrssen, C., Niklas, F., & Tayler, C. (2016). 'Is that what we do?' Using a conversationanalytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator-child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 361-382.
- Collins, F. M., & Svensson, C. (2008). If I had a magic wand I'd magic her out of the book: The rich literacy practices of competent early readers. *Early Years*, 28(1), 81-91.
- Çelebi-Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503.
- Davis, S. E. (2004). *An enhanced dialogic reading approach to facilitate typically developing pre-school Children's emergent literacy skills* (Unpublished master dissertation). East Tennessee State University, U.S.A.
- Darling, S. (2005). Strategies for engaging parents in home support of reading acquisition. WILEY fileDREAD%C4%B0NG%20FAM%C4%B0LYDARL%C4%B0NG.pdf adresinden 02.06.2018 tarihinde erişilmiştir.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C., & Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119-131.
- Dexter, C. A., & Stacks, A. M. (2014). A preliminary investigation of the relationship between parenting, parent-child shared reading practices, and child development in low-income families. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(3), 394-410.
- Domack, A. M. (2005). *The effect of a dialogic reading intervention on the emergent literacy skills of preschool students* (Unpublished master dissertation). Nebraska University, U.S.A.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229–1241, <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2012.703183>.
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erkenokuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204.
- Evans, J. H., Valleley, R. J., & Allen, K. D. (2002). ParentImplementation of an oral reading intervention: A case study. *Child ve Family Behavior Therapy*, 24(4), 39-50.
- Feit, S. (2009). *Exploring the power of the read-aloud relationship between White middle class fathers and their sons* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, U.S.A.
- Fletcher, J. (2017). What can we do to support reading for young adolescent students? *Education*, 45(2), 258-271.
- Fung, P. C., Chow, B. W. Y., & McBride-Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard-ofhearing kindergarten and early primary school-aged students in Hong Kong. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 82-95.
- Ganotice Jr. F. A., Downing, K., Mak, T., Chan, B., & Lee, W. Y. (2017) Enhancing parent-child relationship through dialogic reading. *Educational Studies*, 43(1), 51-66.
- Graham-Doyle B., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Halsey, H. N. (2008). *Investigation: Effects of dialogic reading using alfabet books on the alphabet skills, phonologic awareness and oral language of preschool children* (Unpublished doctoral dissertation). Massachusetts University, U.S.A.
- Hargrave, A. C., & Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75-90.
- Huebner, C. E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31,195-201.
- Irish, C. K. (2016). *Dialogic reading in the home environment: A multiple case study of six families* (Unpublished doctoral dissertation). George Mason University, U.S.A.
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-61.
- LaCour, M. M., McDonald, C., Tisington, L. D., & Thomason, G. (2013). Improving pre-kindergarten children's attitude and interest in reading through a parent workshop on the use of dialogic reading techniques. *Reading Improvement*, 50(1), 1-11.
- Laboo, L. (2005). Books and computer response activities that support literacy development. *Reading Teacher*, 59, 288-292.
- Lever, R., & Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners'oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Lonigan,C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- Marlow, E. (1992). *Helping your child in reading*. <http://eric.ed.gov/?id=ED345215> adresinden 16.06.2016 tarihinde erişilmiştir.
- McCarty, S., Nicastro, J., Spiros, I., & Staley, K. (2001). *Increasing recreational reading through the use of read-alouds*. 08.06.2016 tarihinde <http://eric.ed.gov/?id=ED453541> adresinden alınmıştır.

- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. London: Sage Publisher.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D.J.H. (2008). Added value of dialogic mother- child book reading: A meta-analyses. *Early Education and Development*, 19, 7-26.
- Morgan, P., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52(4), 11-16.
- Petchprasert, A. (2014). The influence of parents' backgrounds, beliefs about English learning, and a dialogic reading program on Thai kindergarteners' English lexical development. *English Language Teaching*, 7(3), 50-62.
- Purpura, D. J., Napoli, A. R., Wehrspann, E. A., & Gold, Z. S. (2017). Causal connections between mathematical language and mathematical knowledge: A dialogic reading intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(1), 116-137.
- Reese, E., Leyva, D., Sparks, A., & Grolnick, W. (2010). Maternal elaborative reminiscing increases low-income children's narrative skills relative to dialogic reading. *Early Education and Development*, 21(3), 318-342.
- Saraçoğlu, A. S., Bozkurt, N., & Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları*, 4(12), 148-157.
- Schreder, S. J., Hupp, S. D. A., Everett, G. E., & Krohn, E. (2012). Targeting reading fluency through brief experimental analysis and parental intervention over the summer. *Journal of Applied School Psychology*, 28(2), 200-220.
- Sim, S. S. H., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M., & Fielding-Barnsley, R. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184, 1531-1549.
- Sperling, A. R., & Head, M. D. (2002). Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 233-236.
- Sukhram, D. P., & Hsu, A. (2012). Developing reading partnership between parents and children: A Reflection on the reading together program. *Early Childhood Education*, 40, 115-121.
- Towson, J. A., Fetting, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic reading in early childhood settings: A summary of the evidence base. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 132-146.
- Tsybina, I., & Eriks-Brophy, A. (2010). Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development. *Journal of Communication Disorders*, 43, 538-556.
- Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth-combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 42(4), 617-627.
- Van Ours, J. C. (2008) When do children read books? *Education Economics*, 16(4), 313-328.
- Vulkelich, C., Christie, J. F., & Enz, B. J. (2014). *Helping young children learn language and literacy* (3rd Edition). Essex: Pearson.
- Whalon, K., Delano, M., & Hanline, M. F. (2013). A rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder: RECALL. Preventing School Failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 57(2), 93-101.
- Whitehurst, G. J. (1992). *Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers*. <http://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-way-read-aloud-young-children> adresinden 03.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Wray, D., & Medwell, J. (2015). Exploring a national bookgifting scheme: Parents' and children's reactions. *Education 3-13*, 43(2), 209-222.
- Yalman, M., Özkan, E., & Kutluca, T. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma: Dicle Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 14(2), 291-305.
- Yıldız-Bıçakçı, M., Er, S., & Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 53-68.
- Yıldız-Bıçakçı, M., Er, S., & Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin-Mee, C., & Gan, L. (1998). Reading practices in Singapore homes. *Early Child Development and Care*, 144(1), 13-20.
- Zevenbergen, A. A., Worth, S., Dretto, D., & Travers, K. (2016): Parents' experiences in a home-based dialogic reading programme. *Early Child Development and Care*, 188(6), 862-874.

Extended Abstract

Introduction

Reading is a skill that should be acquired at an early age. In the home environment, which is the most important place in the acquisition of reading skills, especially in the pre-school period, parents undertake it. For this reason, parents should primarily help their children develop a positive attitude towards reading. Sharing their knowledge and values about the importance of reading with their children contributes to the development of their children's reading attitudes. In addition, the fact that parents are a model for their children by reading supports the development of their reading attitudes.

Although reading is an important skill for children to learn, many children may not be proficient in it. For this reason, families should know how to improve reading and organize activities for children during the holidays. One of the reading activities that parents can do during the holidays is dialogic reading. Dialogic reading is a safe way to read books repeatedly. Adult actively listens, asks questions, adds information in dialogic reading.

There are not many studies in the country and abroad in which the family, teacher and child read together interactively. It is thought that the parents who experience this experience at school, experience positive emotions towards this activity, and it will help their children who have not started school to create reading awareness. In addition, it is thought that mothers will share their feelings with other mothers, which will draw their attention to interactive reading. For the reason, the aim of this study is to examine the experiences of mothers of preschool children who participated in dialogic reading practice. For this purpose, the study sought to answer the following questions: Have you done reading activities with your child before, what changes has dialogic reading made for you, Which book reading method would you choose when you are going to organize a reading activity with your child, what do you think is the difference between dialogic reading and traditional reading, how did dialogic reading benefit your child?

Method

In this study, the phenomenology pattern of qualitative research approach was used. Selected by appropriate case sampling method 7 mothers having children in the preschool period participated in the study. Data obtained with semi-structured interviewing tool were analyzed by descriptive analysis.

Result and Discussion

At the end of this study, mothers read books with their children in the traditional way from time to time, indicating that they were only positive in their listening skills. Mothers stated that dialogic reading is more fun than traditional reading and that they would prefer dialogic reading in their next reading with the reason that their children develop their dream world. They expressed that dialogic reading enhances their empathy, the children of dialogic reading develop their listening, speaking, understanding skills from a cognitive standpoint and their sense of happiness from a sensual standpoint and strengthened their friendship relationships in the social arena.

Mothers stated that interactive reading differs from standard reading on the grounds that it develops their children's imagination. In other studies; families, dialogic reading is more effective than standard reading in learning vocabulary, interacting and communicating in their children. Cohrssen, Niklas, & Tayler, (2016) on the other hand, concluded that dialogic reading differs from traditional reading because it is based on teaching reading. In fact, in dialogic reading, which focuses more on the interaction between the family and the child, it is not expected to sit and listen quietly as in the traditional reading format. In dialogic reading, open-ended questions allow children to combine their real-life experiences with books. In this context, it can be concluded that dialogic reading increases the

emotional bond between the family and the child, and this reflects positively on thinking and reading skills.

Mothers stated dialogic reading increased their listening, speaking and comprehension skills in the cognitive area. This result is supported by the results obtained in different studies that children's phonological awareness, vocabulary, reading success, mathematical knowledge and language skills increase. Mothers in the emotional field; stated that children are happier in the dialogic reading process. In other studies, it was concluded that interactive children improved their bonds with their families and their reading attitudes. In this context, it can be thought that dialogic reading in an entertaining way, like a conversation, positively affects the emotional bond between the parent and the child.



Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Konuşma ve Yazma Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Gülbüz ÇALIŞKAN*
Emine SUR**

Öz

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları konuşma ve yazma etkinliklerine yönelik görüşlerini belirlemek ve değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı yaş ve deneyim süresine sahip yirmi bir Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma kapsamında verileri toplamak için on bir açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan tematik içerik çözümlemesi sonucunda Türkçe öğretmenlerinin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için farklı etkinlikler, bu sürece katılımlarını sağlamak için farklı teknikler kullandıkları belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin teknoloji destekli uygulamaları ve konuşma becerisinin gelişimi için bu beceriye etkin katkı sağlayan bazı etkinlikleri kullanmadıkları görülmüştür. Öte yandan Türkçe öğretmenlerinin konuşma ve yazma becerilerinin önemini bilmelerine karşın bu becerileri değerlendirme noktasında yeterli çalışmalar yapmadıkları ve özellikle konuşma becerisinin gelişimine dönük ölçme ve değerlendirme işlemlerini gerçekleştirmedikleri söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma eğitimi, yazma eğitimi, Türkçe öğretmenleri, etkinlik

Evaluation of Turkish Teachers' Views on Speaking and Writing Activities in the Classroom

Abstract

This study aimed at specifying and assessing the opinions of Turkish teachers about speaking and writing activities they employ in the classroom. The study group of the research consisted of twenty-one Turkish teachers of different ages and experiences. A semi-structured interview form consisting of eleven open-ended questions was used to gather data within the scope of the research. The thematic content analysis method was utilized in the analysis of the data. As a result of the thematic content analysis, it was specified that Turkish teachers used different activities to improve their speaking and writing skills, and different techniques to ensure their participation in this process. In addition, it was obtained that teachers did not use technology-supported applications and certain activities contributing to speaking development. On the other hand, it could be said that although Turkish teachers were aware of the significance of speaking and writing skills, they did not carry out adequate studies in assessing these skills and did not conduct measurement and evaluation processes, especially for the improvement of speaking skills.

Keywords: Speaking education, writing education, Turkish teachers, activity

* Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Konya, gurbuzcaliskan06@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-7120-4428

** Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Konya, eminesur30@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000 0002 6594 8885

Giriş

Çağın gereksinimlerine yanıt verebilecek ve uyum sağlayabilecek nitelikte birey yetiştirmek günümüzde önem kazanmıştır. Bu anlamda bireylere 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, iletişim, bilgi medya ve teknolojilerini kullanma ile iş birliği yapabilme gibi üst düzey becerilerin kazandırılması ve bu becerilerin geliştirilmesi de hedeflenmektedir. Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmenin, demokrasi kültürü oluşturma ve bireylerde duyarlılık oluşturma en önemli yollarından birisi çağdaş eğitimidir (Aslan, 2011; Dewey, 2012; Sever, 2002). Çağdaş eğitim süreçleri içerisinde ana dili eğitiminin farklı ve özel bir konumu söz konusudur. Ana dili eğitimi okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini kapsamakla birlikte yaşama, bireye, çevreye ve düşünceye anlam katmaya olanak sağlayan bir araçtır (Sawyer, 2012). Bir ana dili eğitimi süreci olarak Türkçe öğretiminin önemli bir yeri vardır. Türkçe eğitimi ve öğretimi süreçleri düşünen, sorgulayan, eleştirebilen, yorumlayan, değerlendiren ve çıkarımda bulunan bireyler yetiştirmeyi de amaçlamaktadır (Aslan, 2010; Dilidüzgün, 2003; Sever, 2002). Bununla birlikte öğrencilerin anlama, anlatma ve dilbilgisi becerilerini nitelikli bir hale getirmek; onlara dinleme, okuma, konuşma ve yazma alışkanlığı; söz varlıklarını geliştirip dili etkili kullanma ve dil sevgisi ile bilinci kazandırmak da Türkçe öğretimin amaçları arasında yer almaktadır (Dilidüzgün, 2003; Dilidüzgün, 2004; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004; Öz, 2001).

Türkçe öğretim süreçlerinde anlama çalışmaları, okuma ve dinleme etkinlikleri ile gerçekleştirilirken; anlatma çalışmaları, yazma ve konuşma uygulamaları ile gerçekleştirilmektedir. Konuşma ve yazma becerileri önemini ve geçerliliğini hiçbir zaman kaybetmeyecek anlatmaya yönelik iletişim etkinlikleridir. Günlük yaşamda iletişim sürecinin önemli bir bölümü konuşma ve yazma ile gerçekleştirilmektedir. Verici dilsel etkinlikler olarak da bilinen yazılı ve sözlü anlatım süreçlerinin dil becerileri içerisinde daha uzun zaman diliminde ve daha zor gelişen uygulamaya dayalı beceriler olduğu söylenebilir (Aslan ve Çıldır, 2020). Bu nedenle öğrencilerin bu becerileri nitelikli bir biçimde kazanabilmesi için öğretim süreçlerinin işlevsel ve amaca uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Konuşma ve yazma etkinlikleri anlatma becerileri olarak kabul edilirken her iki becerinin farklı özelliklere sahip olduğu bilinmektedir. Yazma becerisinde yazılı simgeler ile, konuşma becerisinde ise seslerle iletişim gerçekleştirilir. Yazma becerisindeki noktalama işaretlerinin yerini konuşma becerisinde vurgu, tonlama ve boğumlama öğeleri almaktadır. Konuşma becerisine göre yazma daha planlı bir etkinliktir ve yazan kişi konuşan kişiye göre daha çok dikkatli olmalıdır, söyleyeceklerini çok iyi değerlendirip yazıya aktarmalıdır (Özbay, 2006: 124). Kimileri yazı dilinin konuşma dilinin bir yansıması olduğu düşüncesine sahipken, kimileri yazı dilinin konuşma dilinden daha değerli olduğunu, çünkü daha uygun bir anlatım biçimi olduğunu iddia etmektedir (Weigle, 2002). Bu farklılıklara karşın öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için yazma ve konuşma çalışmalarının önemli bir yeri vardır.

Yazma duyduklarımızı, düşündüklerimizi, izlenimlerimizi ve yaşadıklarımızı belli kurallarla yazı ile anlatmaktır (Sever, 2011). Yazma eylemi, bireylerin düşüncelerini, izlenimlerini, düşlerini ve duygularını yazılı işaretleri kullanarak kâğıda aktarmanın ötesinde; bilişsel, devinişsel ve duyuşsal becerileri de etkin kılan karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir. Bu süreç birçok beceriyi etkin kılmasına karşın özellikle bilişsel anlamda birçok etkinliği kullanmayı gerektirmektedir. Düşünmek, hazırlamak, seçenek ve çözümler üretmek, ilişkilendirmek, yanlışlar yapmak, yeniden yazmak, incelemek, gözden geçirmek, denetlemek ve yansıtmak gibi farklı türde birçok bilişsel etkinliği içeren yazma becerisini nitelikli bir noktaya getirebilmek için bu beceriye daha çok zaman ayrılmalıdır (Güneş, 2017; Scrivener, 2011).

Konuşma duygu, düşünce, izlenim, dilek ve bir konu hakkında zihinde tasarlandıklarımızın karşımızdakilere sözle iletilmesi, dil aracılığıyla aktarılması, açıklanması, dışa vurulması olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 1999; Sever, 2011; Taşer, 2000). Başka bir ifadeyle ise zihinsel bir çabayla başlayan, zihinsel bir uğraşla oluşturulan iletinin dil aracılığıyla başkalarıyla paylaşılması, karşındakine sunulması etkinliğidir (Adalı, 2003; Güneş, 2007; Yalçın, 2002). Konuşma eylemi de diğer dil becerileri gibi birçok zihinsel etkinlikler içeren bir etkinlik alanıdır. Bireyin konuşabilmesi için öncelikle karşındakini dinleyip anlaması ve sonrasında vereceği yanıtı düşünmesi zihnin etkin olmasını gerektirmektedir (Erdem, 2014). Bununla birlikte konuşma, doğum anından itibaren edinilmeye

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Konuşma ve Yazma Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

başlayan, bireyin sosyalleşmesi ve toplumsallaşması ile gelişen bir beceri olarak kabul edilmektedir. Başlangıçta aile çevresinde edinilen bu becerinin eğitim-öğretim ortamlarında geliştirilmesi gereklidir.

Yazma ve konuşma becerileri düşünsel ve bilişsel bir çaba gerektirdiğinden bireylerin küçük yaşlardan itibaren yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmek; onların etkili iletişim kurma, yorumlama, düşünme, sosyalleşme, üretilen düşünceler arasında ilişki kurma ve bunları düzenleyerek aktarma becerilerini nitelikli bir boyuta getirmektedir. Bu beceriler dilsel becerilerinin gelişimine katkı sağlamasının yanı sıra özellikle çocukların bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimlerine de katkı sağlamaktadır (Aslan ve Çıldır, 2020; Yılmaz, 2010). Çocukların yalnızca okul yaşamlarında değil, yaşamın her alanında duygu ve düşüncelerini etkili, tam ve doğru biçimde ifade etmelerine, isteklerini gerçekleştirmelerine, sorunlarını çözmelerine yardımcı olmaktadır. Bu anlamda Türkçe öğretimi süreçlerinde öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine, beğeni ve ilgilerine, gereksinimlerine uygun çeşitli konularda duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak anlatma çalışmaları gerçekleştirmek; çocuğun dil becerilerinin gelişmesine, düşünme becerilerinin etkinleşmesine, birey olma sürecinin nitelikli bir biçimde gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır.

Türkçe eğitimi süreçlerinde öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için göz önünde bulundurulması gereken temel ilkelerden birkaçı aşağıdaki gibi sıralanabilir (Aslan, 2017; Doğan, 2009; Göçer, 2014; Göçer, 2017; Göğüş, 1978; Karatay, 2011; Karadağ ve Maden, 2014; Kavcar, vd., 2004; Koç ve Müftüoğlu, 1998; Kurudayıoğlu, 2003; Özbay, 2011; Sever, 2011; Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2013; Turhan, 2016; Yılmaz, 2010):

- Öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine, bireysel farklılıklarına ve gelişim düzeylerine uygun, duyma ve düşünme sorumluluğu veren etkinlik ve uygulamalara yer verilmelidir. Bu uygulamalar ve etkinliklerin her aşamasında öğrencilerin düşünceleri gözetilmelidir.

- Öğrencilerin konuşmaya ve yazmaya duyuşsal anlamda isteklendirildiği, özgürlüklerini dizginlemeyen, kendi günlük yaşantılarından yola çıkan yazma ve konuşma etkinlikleri hazırlanmalıdır, sık sık uygulama yapılmalıdır.

- Konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek adına nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarını Türkçe eğitimi süreçlerinde işe koşarak öğrencilerin söz varlıklarının zenginleştirilmesine ve okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olunmalıdır.

- Konuşma ve yazma süreçleri; okuma, dinleme, dil bilgisi, sesletim, yazım ve noktalama etkinlikleri ile bütünlük içerisinde gerçekleştirilmelidir.

- Klasik müzik, kısa film, karikatür, resim, vb. çok uyaranlı işitsel, görsel ve dilsel metinlerden ve teknolojik olanaklardan/uygulamalardan yararlanarak konuşma ve yazma etkinlikleri ve çalışmaları gerçekleştirmelidir.

- Konuşma ve yazma becerilerinin kendine özgü ilke ve konuları uygulamalarla davranışa dönüştürülüp içselleştirilmelidir.

- Konuşma ve yazma uygulamaları değerlendirilip öğrencilerin konuşma ve yazma çalışmalarına ve gelişim süreçlerine yönelik dönüt, düzeltme ve pekiştirme etkinlikleri öğretmenler tarafından nitelikli bir biçimde yerine getirilmelidir.

Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin nitelikli bir biçimde öğrencilere kazandırılması Türkçe eğitiminin en önemli sorumluluklarından birisidir. Yazma ve konuşma eğitiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi, anlatma becerilerinin geliştirilmesi, günümüz koşullarına uygun nitelikli bir öğrenme-öğretme ortamının yaratılması için de en büyük sorumluluk Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Bu anlamda Türkçe derslerinde yazma ve konuşma uygulamalarının amaca uygun biçimde yürütülüp yürütülmediği araştırılmaya değer bir konudur. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları konuşma ve yazma etkinliklerine yönelik görüşlerini belirlemek ve değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için hangi etkinlikleri gerçekleştirmektedir?
2. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin yazma süreçlerine katılımlarını sağlamak için hangi uygulamaları gerçekleştirmektedir?

3. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin yazma süreçlerinde yaşadıkları sorunları nasıl belirlemektedir ve bunları nasıl gidermektedir?
4. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin yazma becerisini değerlendirmek için hangi ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanmaktadır?
5. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek için hangi etkinlikleri gerçekleştirmektedir?
6. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin konuşma süreçlerine katılımlarını sağlamak için hangi uygulamaları gerçekleştirmektedir?
7. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin konuşma süreçlerinde yaşadıkları sorunları nasıl belirlemektedir ve bunları nasıl gidermektedir?
8. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirmek için hangi ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanmaktadır?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenine yer verilmiş ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Sosyal bilimler alanında görüşme bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede etkili bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 129). Eğitim bilim alanında yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme olmak üzere üç tür görüşme tekniğinden yararlanılmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin konuşma ve yazma etkinliklerine ilişkin görüşlerinin belirlendiği bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden belirlediği soruları katılımcılara sorar ancak görüşmenin akışına göre değişik ya da alt sorular sorması da mümkündür (Türnüklü, 2000).

Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubunu Türkiye'nin farklı bölgelerinde göre yapan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin demografik bilgileri (cinsiyet, yaş, mesleki deneyim) Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Veriler

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	kadın	9	%42,85
	erkek	12	%57,14
Yaş	20-25	-	-
	26-30	10	%47,61
	31-35	8	%38,09
	36-40	1	%4,76
	41 ve üzeri	2	%9,52
	1-5 yıl	9	%42,85
	6-10 yıl	5	%23,80
Meslekteki çalışma yılları	11-15 yıl	6	%28,57
	16-20 yıl	1	%4,76

Tablo 1'de görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerin %42'si (f=9) kadın, %57'si (f=21) erkek; %47'si (f=10) 26-30, %38'i (f=8) 31-35, %4'ü 36-40, %9'u 41 yaş ve üzeridir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin %42'si (f=9) 1-5 yıl, %23'ü (f=5) 6-10 yıl, %28'i (f=6) ve %4'ü (f=1) 16-20 yıl arasında Türkçe öğretmeni olarak görev yapmıştır.

Verilerin Toplanması

21 öğretmen ile yapılan görüşme sürecinde veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda on bir soruya yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin iki alan uzmanının görüşü alınmış ve görüşme formundaki üç sorunun çıkartılmasına karar verilmiştir. Yaklaşık olarak 30 dakika süren görüşmeler için katılımcılardan randevu alınmış ve uygun oldukları zaman dilimlerinde görüşmeler online olarak gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeye başlamadan önce öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmede öğretmenlerin sorulara vermiş olduğu cevaplar görüşme formuna yazılmış, daha sonra görüşme formundaki veriler yazım programına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerle bilgisayar destekli nitel araştırma programı olan MAXQDA 20.0 ile tematik içerik analizi yapılmıştır. Tematik içerik analizi, bir metindeki sözcüklerin belirli kurallar çerçevesinde oluşturulan kodlamalar ile daha küçük kategorilere ayırmaktır (Büyüköztürk vd., 2017). Ayrıca araştırmanın sonuçları MAXQDA 20.0 nitel analiz programından “Görsel Araçlar” ile haritalandırılmıştır. Bu analiz katılımcıların yanıtlarını ve tüm yanıtların birbiri ile olan ilişkisini haritalandırarak anlamlı ilişkiler ağı ortaya çıkarmaktadır.

Elde edilen bulguların güvenilirliğini hesaplamada Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır. Miles ve Huberman (1994) Güvenirlik Formülü: Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100

Görüşmeler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlamalar arasındaki tutarlılığın .88 olduğu görülmüştür. Araştırmanın güvenilirliği için kodlayıcılar arasında en az .70’lik bir tutarlık oranı gerekmektedir (Baltacı, 2017: 8). Ulaşılan sonuç, araştırmanın güvenilir olduğunu 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 = Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

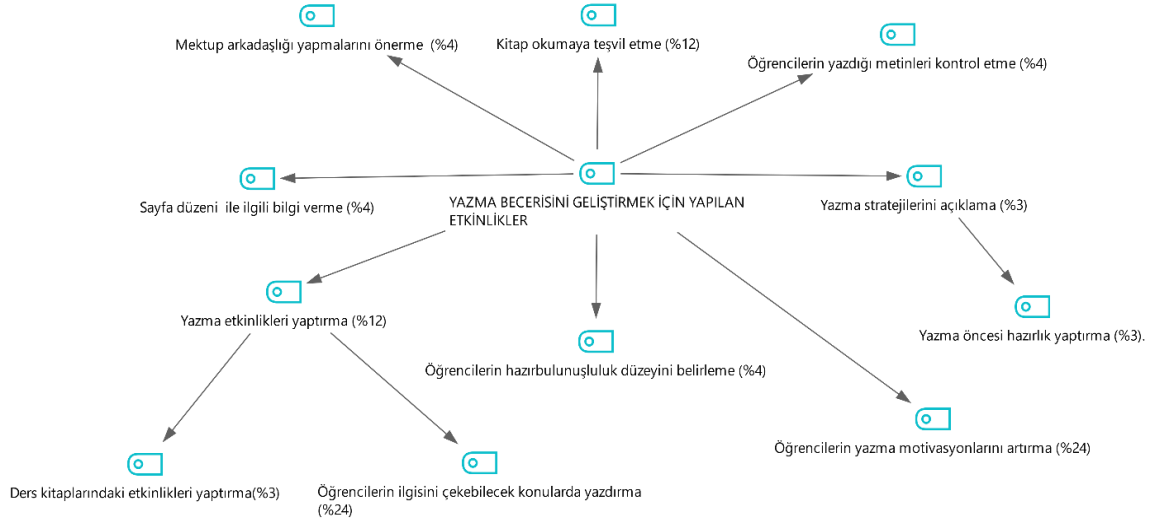
Karar tarihi= 15/10/2021

Belge sayı numarası= 2021/493 numaralı karar

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin yazma ve konuşma becerilerini geliştirmek için yaptıkları etkinliklere, öğrencilerin bu süreçte karşılaştıkları sorunlara, değerlendirme faaliyetlerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

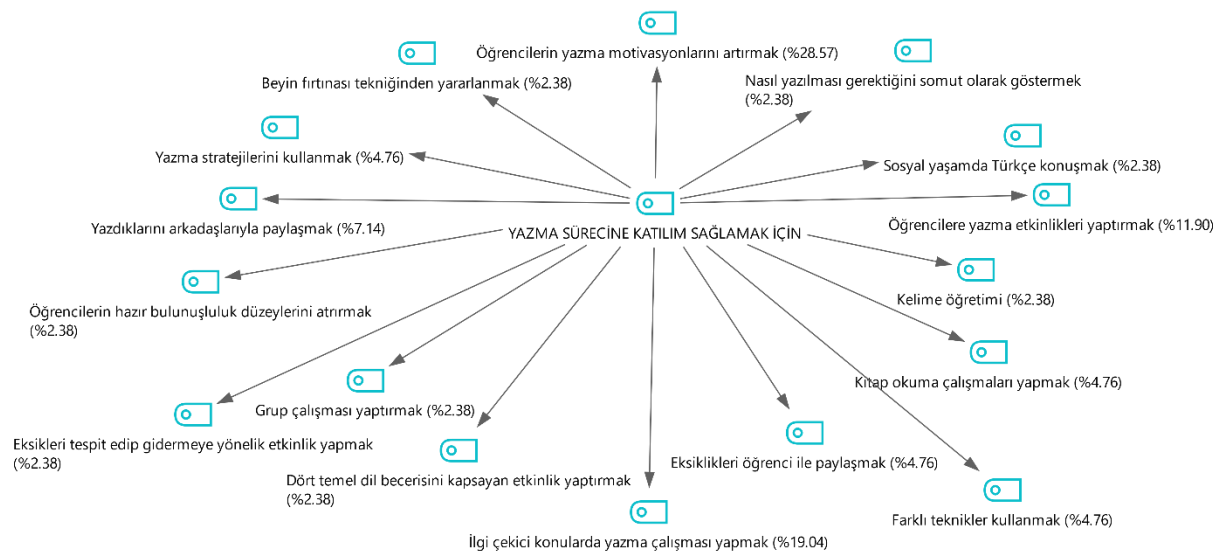
Öğrencilerin Yazma Becerisini Geliştirmek için Yapılan Etkinlikler



Şekil 1. Öğrencilerin Yazma Becerisini Geliştirmek için Yapılan Etkinlikler

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğretmenler öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmek için yazılan metinleri kontrol etme (%4), sayfa düzeni ile ilgili bilgi verme (%4), öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerini belirleme (%4), tavsiyelerde bulunma (%4), öğrencilerin ilgisini çekecek konularda yazdırma (%24), ders kitaplarındaki etkinlikleri yaptırmak (%3), öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırma (%24), yazma öncesi hazırlık yapma (%3), yazma stratejilerini açıklama (%3), kitap okumaya teşvik etme (%12) etkinliklerini yaptırmaktadır.

Öğrencilerin Yazma Sürecine Katılımlarını Sağlamak için Yapılan Uygulamalar

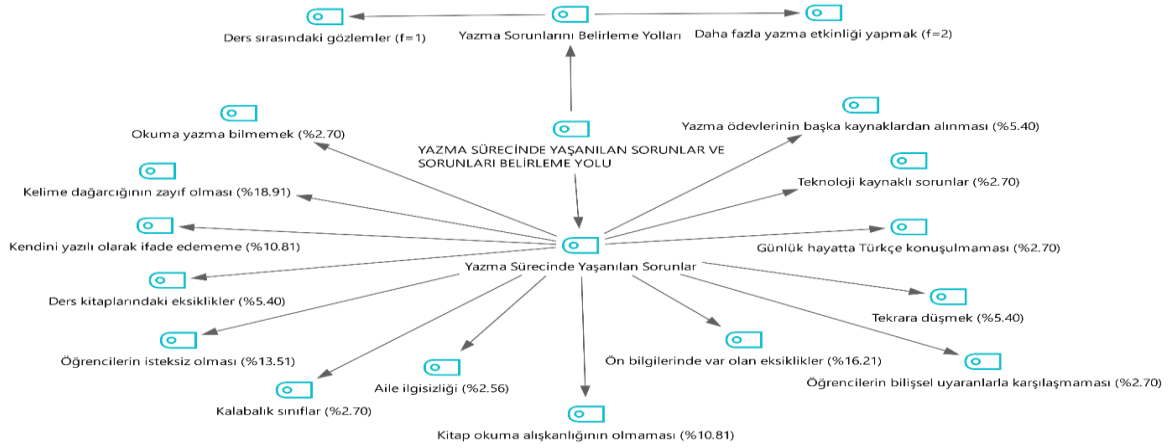


Şekil 2. Yazma Sürecine Katılım için Yapılan Uygulamalar

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Konuşma ve Yazma Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin %28’i yazma motivasyonunu artırarak, %19’u ilgi çekici konularda yazma çalışması yaptırarak, %11’i yazma etkinlikleri yaptırarak, %4’ü yazma stratejileri kullanarak, %2’si beyin fırtınası tekniğini kullanarak, öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerini artırarak, eksiklikleri tespit edip gidermeye ve dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptırmak, kelime öğretmek, sosyal yaşamda Türkçe konuşarak, nasıl yazıldığını somut olarak göstererek öğrencilerin yazma sürecine katılımlarını sağlamaktadır.

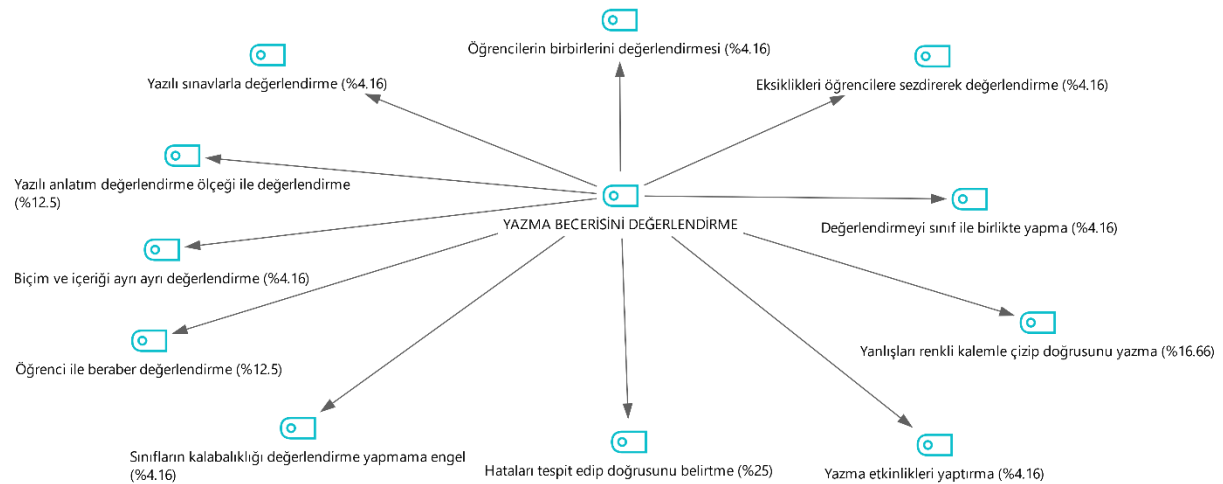
Öğrencilerin Yazma Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Sorunları Belirleme Yolları



Şekil 3. Yazma Sürecinde Yaşanılan Sorunlar ve Sorunları Belirleme Yolları

Şekil 3’te görüldüğü gibi öğretmenlere göre yazma sürecinde öğrencilerin %18’si kelime dağarcığının zayıf olmasından, %16’sı ön bilgilerde var olan eksikliklerden, %12’si isteksiz olmaktan, %10’u kendini yazılı olarak ifade edememekten ve kitap okuma alışkanlığının olmamasından, %5’i tekrara düşmek, %5’i ders kitaplarındaki eksikliklerden, %2’si okuma yazma bilmemekten, kalabalık sınıflar, günlük hayatta Türkçe konuşulmaması, aile ilgisizliği, öğrencilerin bilişsel uyarılarla karşılaşmaması, teknoloji kaynaklı sorunlar yaşamaktadır. Öğretmenlerin %85’i öğrencilerinin yazma sorunlarını belirlemeye yönelik bir uygulama yapmamaktadır. %15’i ders sırasındaki gözlemler ve daha fazla yazma etkinliği yaptırarak öğrencilerin yazma sorunlarını belirlemektedir.

Öğrencilerin Yazma Becerisini Değerlendirmek İçin Yapılan Uygulamalar

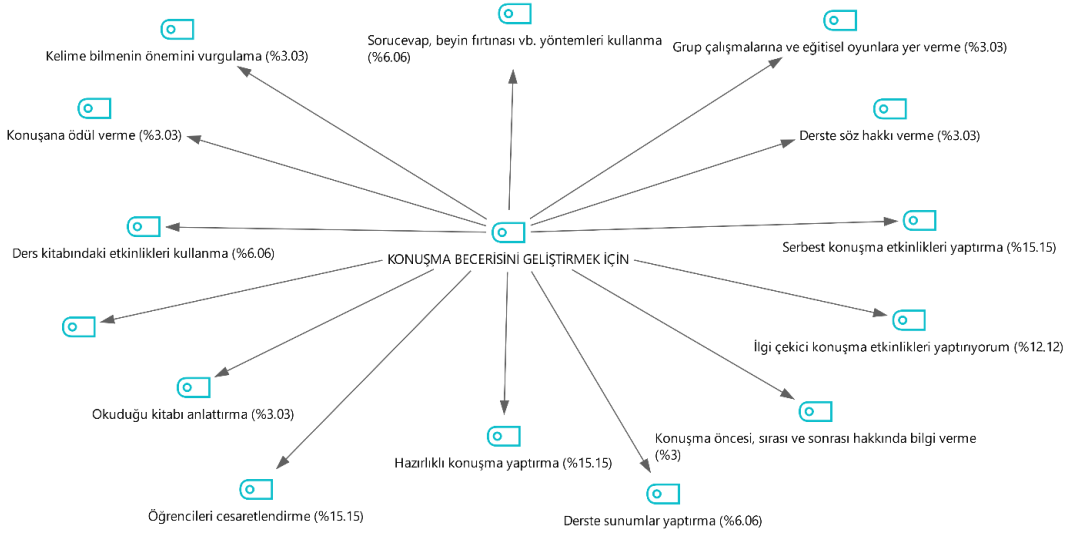


Şekil 4. Yazma Becerisini Değerlendirmek İçin Yapılan Uygulamalar

Şekil 4’te görüldüğü gibi öğretmenlerin %25’i öğrencilerin hatalarını tespit edip doğrusunu söylemekte, %16’sı yanlışları renkli kalemle çizip doğrusunu yazmakta, %12’si öğrencilerle birlikte

değerlendirme yapmakta, %4'ü öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesini sağlamakta, %4'ü yazılı sınavlar aracılığıyla değerlendirme yapmakta, %4'ü biçim ve içeriği ayrı ayrı değerlendirmekte, %4'ü eksilikleri öğrencilere sezdirerek değerlendirme yapmaktadır. %4'ü sınıflar kalabalık olduğu için, yazma etkinlikleri yaptırmadığı için değerlendirme çalışması yapmamaktadır.

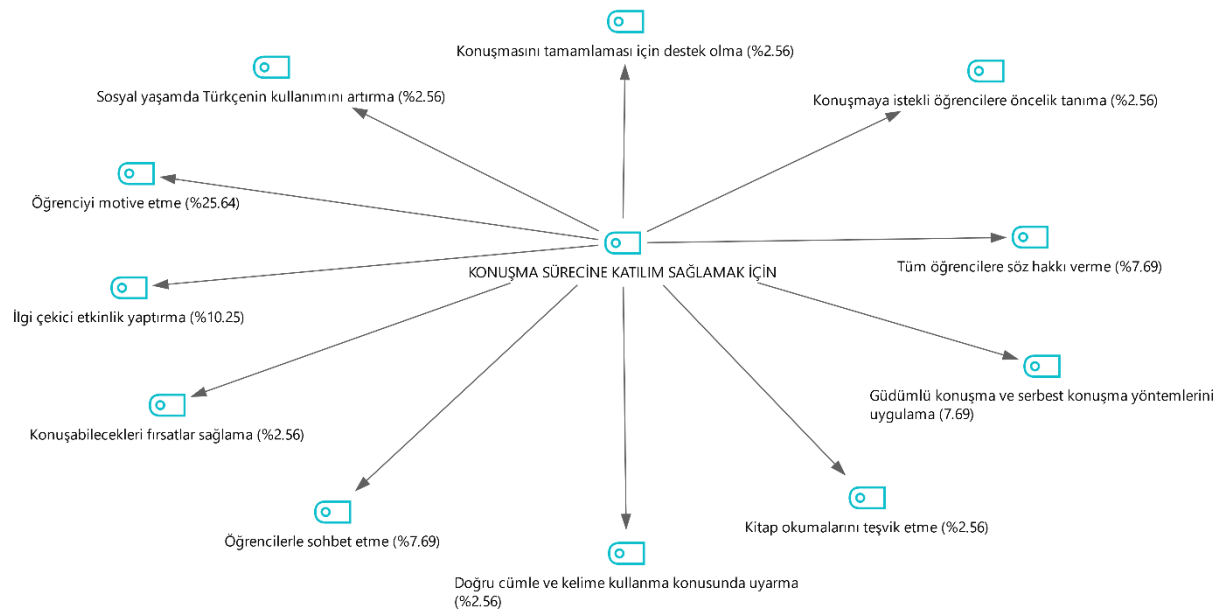
Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirmek için Yapılan Etkinlikler



Şekil 5. Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirmek için Yapılan Etkinlikler

Şekil 5'te görüldüğü gibi öğretmenler öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmek için grup çalışmalarına ve eğitsel oyunlara yer verme (%3), soru-cevap ve beyin fırtınası yöntemlerini kullanma (%3), kelime bilmenin önemini vurgulama (%3), konuşan öğrenciye ödül verme (%3), ders kitabındaki etkinliklere yer verme (%6), okuduğu kitabı anlattırma (%3), hazırlıklı konuşma yaptıрма (%15), derste sunum yaptıрма, konuşma stratejileri hakkında bilgi verme (%3), ilgi çekici konuşma etkinlikleri yaptıрма (%12), derste söz hakkı verme (%3.03), serbest konuşma etkinlikleri (%15) yaptırmaktadır.

Öğrencilerin Konuşma Sürecine Katılmalarını Sağlamak için Yapılan Uygulamalar

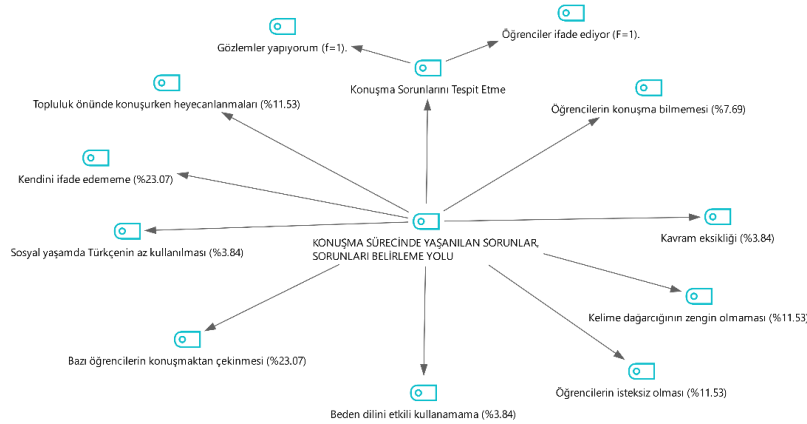


Şekil 6. Konuşma Sürecine Katılım Sağlamak için Yapılan Uygulamalar

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Konuşma ve Yazma Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Şekil 6'de görüldüğü gibi öğretmenlerin %10'u ilgi çekici etkinlik yaptırarak, %7'si öğrencilerle sohbet ederek, %7'si güdümlü konuşma ve serbest konuşma yöntemlerini uygulayarak, %7'si tüm öğrencilere söz hakkı vererek, %2'si kitap okumaya teşvik ederek, %2'si sosyal yaşamda Türkçenin kullanımını artırarak, %2'si konuşmaya istekli öğrencilere öncelik tanıyarak, %2'si konuşmasını tamamlamasına destek olarak, %2'si konuşabilecekleri fırsatlar sağlayarak öğrencilerin konuşma sürecine katılımlarını sağlamaktadır.

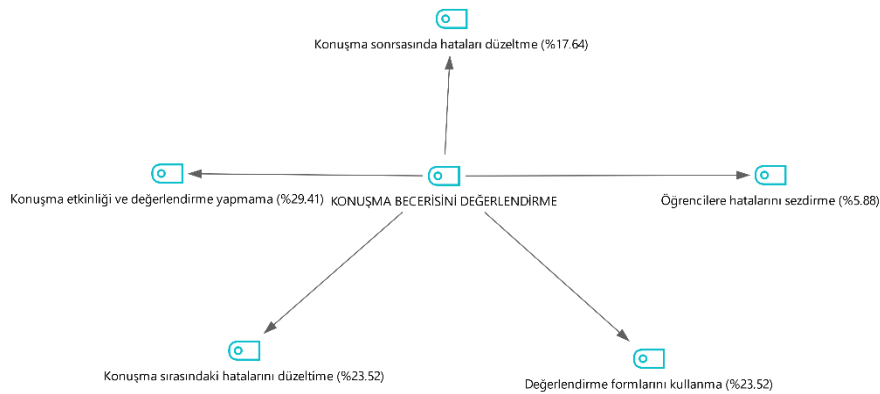
Öğrencilerin Konuşma Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Sorunları Belirleme Yolları



Şekil 7. Konuşma Sürecinde Yaşanılan Sorunlar

Şekil 7'de görüldüğü gibi öğretmenlere göre konuşma sürecinde öğrencilerin %23'ü kendini ifade edememe, 23'ü konuşmaktan çekinme, %11'i topluluk önünde konuşurken heyecanlanma, %11'i kelime dağarcığının zengin olmaması, %7'si öğrencilerin konuşma bilmemesi, %3'ü kavram eksikliği, %3'ü sosyal yaşamda Türkçenin az kullanılması, %3'ü beden dilini etkili kullanamama sorunlarını yaşamaktadır. Öğretmenlerin %85'i öğrencilerinin konuşma sorunlarını belirlemeye yönelik bir uygulama yapmamaktadır. %15'i ders sırasındaki gözlemler ve %15'i öğrencilerin konuşmalarından hareketle konuşma sorunlarını belirlemektedir.

Öğrencilerin Konuşma Becerisini Değerlendirmek İçin Yapılan Uygulamalar



Şekil 8. Konuşma Becerisini Değerlendirmek İçin Yapılan Uygulamalar

Şekil 8'de görüldüğü gibi öğretmenlerin %23 değerlendirme formlarını kullanmakta, %23'ü konuşma sırasında hataları düzeltmekte, %17'si konuşma sonrası hataları düzeltmekte, %5'i öğrencilere hatalarını sezdirmektedir. %29'u konuşma etkinliği ve değerlendirme çalışması yapmamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için yaptıkları uygulamaları, konuşma ve yazma sürecinde karşılaştıkları sorunları ve anlatma becerilerini nasıl değerlendirdiklerini tespit etmek için yapılan bu çalışmadan elde edilen birinci ve ikinci bulguya göre öğretmenler öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek için en fazla ilgi çekecek konularda yazdırma ve yazma motivasyonunu artırma çalışması yapmaktadır. Bunun dışında yaptıkları uygulamaları çoktan aza doğru; kitap okumayı teşvik etme, hazırbulunuşluluk düzeyini belirleme, tavsiyelerde bulunma, ders kitaplarındaki etkinlikleri yaptırma, öğrencilerin yazdığı metinleri kontrol etme, sayfa düzeni ile ilgili bilgiler verme ve yazma stratejilerini uygulatma şeklinde sıralamak mümkündür. Öğretmenler, öğrencilerinin yazma motivasyonunu artırarak, yazma etkinlikleri yaptırarak, ilgi çekici konularda yazma çalışması yaptırarak, yazma stratejilerine başvurarak, beyin fırtınası tekniğini kullanarak, öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeylerini artırarak, eksiklikleri tespit edip gidermeye ve dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptırmak, kelime öğretmek, sosyal yaşamda Türkçe konuşarak, nasıl yazıldığını somut olarak göstererek öğrencilerin yazma sürecine katılımlarını sağlamaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmek ve yazma sürecine katılımlarını sağlamak için benzer çalışmalar yapmaktadır. Yaylı ve Solak (2014) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin öğrencilerinin yazma etkinliklerini sevmemesini; güdülenmeme, okuma alışkanlıklarının olmaması, yazma çalışmaları ile ilgili yeterince uygulama yapmamış olmaları gibi sebeplerle açıklamaktadır. Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki diğer araştırma bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenler öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmek için yaptıkları uygulamalar incelendiğinde öncelikle duyuşsal faktörleri iyileştirme çabası içinde oldukları görülmektedir. Duyuşsal faktörlerle yazma başarısı arasındaki ilişki (Canitez, 2014; Türkben, 2021) göz önüne alındığında öğretmenlerin yaptığı bu uygulamanın öğrencilerin yazma başarılarını geliştirmek için oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin öğrencilerinin yazma başarılarını artırmak için yaptığı bir diğer uygulama kitap okumaya teşvik etmektir. Okuduğunu anlamanın yazılı anlatım başarısını pozitif yönde yordaması ve yazma başarısına ilişkin toplam varyansın %35'ini açıklaması (Yıldız vd., 2020) yazma başarısını geliştirmek için öncelikle okuduğunu anlama becerisini geliştirmenin gerekli olduğunu göstermektedir. Okuma alışkanlığı okuduğunu anlamayı, okuduğunu anlama da yazılı anlatım başarısını artırmaktadır. Okumaya teşvik etmek yazma başarısı için gerekli bir uygulamadır ancak öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanmaları için yeterli değildir. Bu konuda daha fazla uygulama yapmalarının öğrenciler için faydalı olacağı düşünülmektedir. Hazırbulunuşluluk düzeylerini belirleme öğrencinin seviyesine uygun yazma çalışmalarının yapılmasını sağlamakta, yazılan metinleri kontrol etme öğrencilerin hatalarını görmelerini kolaylaştırmaktadır. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerin sadece %4'ü bu uygulamaları yerine getirmektedir.

Araştırmadan elde edilen üçüncü bulguya göre öğretmenler yazma sürecinde öğrencilerinin kelime dağarcığının zayıf olmasından, ön bilgilerinde var olan eksiklikten, bilişsel uyarılarla karşılaşmamasından, okuma yazma bilmemelerinden, isteksiz olmalarından, kendini yazılı olarak ifade edememesinden ve kitap okuma alışkanlığının olmamasından, tekrara düşmesinden, ders kitaplarındaki eksikliklerden; kalabalık sınıflardan, günlük hayatta Türkçe konuşulmamasından, aile ilgisizliğinden ve teknolojiye kaynaklı sorunlar yaşadığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin %85'i öğrencilerinin yazma sorunlarını belirlemek için herhangi bir uygulama yapmazken %15'i yaptığı gözlemler ve yazma çalışmaları sayesinde eksiklikleri tespit etmektedir. Tağa ve Ünlü (2013), yazma sürecinde karşılaşılan sorunları incelediği araştırmasında kitap okuma alışkanlığının olmamasının öğrenciden kaynaklı; sosyoekonomik değişkenlerin aileden kaynaklı sorun olduğunu tespit etmiştir. Kelime dağarcığının zayıf olması, kendini ifade edememe kitap okuma alışkanlığının olmamasından kaynaklı sorunlardır. Okuma alışkanlığının edinilmemesi öğretmenlere göre yazma başarısı önündeki önemli engellerden bir tanesidir. Üçüncü araştırma bulgusundan elde edilen veri (öğrencilerin yazma sürecinde kitap okuma alışkanlığının olmamasından kaynaklı sorun yaşamaları) öğretmenlerin öğrencilerini okumaya teşvik etmelerini sağlamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular hem kendi içinde birbirini desteklemekte hem de alanyazındaki diğer araştırma bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin %85'inin sorunları belirlemek için herhangi bir

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Konuşma ve Yazma Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

uygulama yapmamaları önemli bir problemdir. Çünkü sorunları tam olarak tespit etmeden kalıcı çözümler üretmek mümkün görünmemektedir.

Araştırmadan elde edilen dördüncü bulguya göre Türkçe öğretmenleri öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek adına büyük bir çoğunlukla öğrencilerin hatalarını geri bildirim vererek düzeltmekte, yanlışları renkli kalemle çizip doğrusunu yazmakta ve öğrencilerle birlikte değerlendirme yapmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler yalnızca yazılı sınavlar aracılığı ile değerlendirme yapmamakta öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesine olanak sağlayan akran değerlendirme, biçim ve içeriği ayrı ayrı değerlendirme ve sezdirme çalışmalarına yer vermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin küçük bir bölümü ise kalabalık sınıf mevcudu nedeniyle yazma etkinlikleri gerçekleştirmemekte ve bu nedenle de değerlendirme çalışmalarına yer vermemektedirler. Bu bilgiler dışında yazma becerilerini değerlendirmede en etkili araçlardan birisi dereceli puanlama anahtarlarıdır. Öğrencilerin nitelikli metinler üretebilmeleri için metin oluşturma aşamasında ve değerlendirilmesinde amaca uygun dereceli puanlama anahtarları kullanılmalıdır. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbirinin bu aracı kullanmamalarının dikkat çekici bir durum olduğu söylenebilir. Oysaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde tutarlı, nesnel ve güvenilir olabilmek, öğrencinin güçlü ve eksik yönlerini belirleyebilmek ve nitelikli dönütler verebilmek için dereceli puanlama anahtarlarından yararlanılmalıdır (Aslan, 2017).

Araştırma kapsamında elde edilen beşinci bulguya göre Türkçe öğretmenleri öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek için en çok hazırlıklı konuşmalar, serbest konuşma çalışmaları ve ilgi çekici konuşma etkinlikleri yaptırmaktadır. Hamzadayı ve Dölek (2017)'in çalışmalarında da öğretmenlerin soru-cevap, hazırlıklı-hazırlıksız konuşma, münazara/tartışma/panel, drama/canlandırma gibi teknikleri daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Diğer bir çalışmada ise Karakoç Öztürk ve Altuntaş (2012) konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerde öğretmenlerin hazırlıksız konuşma, hazırlıklı konuşma, tahmin etme, münazara, açık uçlu sorular sorma, canlandırma gibi çalışmaları uyguladıklarını belirtmiştir. Altun Demir (2015)'in de lise öğretmenlerine yönelik gerçekleştirmiş olduğu bir diğer çalışmada öğretmenlerin diyalog, drama, rol oynama ve soru cevap gibi çalışmaları önceledikleri ortaya konulmuştur. Bu durum ve benzerlikler doğrultusunda ortaokul ve lise öğretmenlerinin konuşma becerisini geliştirmeye dönük benzer uygulamaları kullandıkları söylenebilir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenler, bu etkinlikler dışında ise çoğunlukla ders kitabında yer alan etkinliklerle öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır. Arhan (2007) ve Çerçi (2015) de araştırmalarında Türkçe öğretmenlerinin büyük birçoğunun konuşma becerisini geliştirmede ders kitabına bağlı kaldıkları belirlenmiştir. Türkçe öğretiminde yalnızca ders kitabında yer alan etkinliklerle konuşma becerilerini geliştirmeye çalışmak Türkçe öğretiminin amaçlarına ulaşmada sorunlar oluşturabilmektedir. Günümüz Türkçe öğretim süreçlerinde öğrencilerin birçok duyu organına seslenen, teknoloji destekli ve çok uyaranlı öğrenme-öğretme süreçlerine geçilmiştir. Türkçe dersleri kapsamında öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için bu ortam ve etkinliklerin yaratılması büyük önem arz etmektedir. Bu anlamda Türkçe dersleri bütünüyle ders kitabına bağlı bir anlayıştan kurtarılıp yerini öğrencilerin ilgi, gereksinim ve düzeyine uygun, Türkçenin anlatım olanaklarıyla kurgulanmış etkinliklere bırakmalıdır (Sever, 2007).

Araştırmaya katılan öğretmenler, bu etkinlikler dışında öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmek için iş birliği çalışmalarına ve eğitsel oyunlara yer verme, soru-cevap ve beyin fırtınası yöntemlerini kullanma, okuduğu kitabı anlattırma, derste sunum yaptırma, konuşma stratejileri hakkında bilgi verme, derste söz hakkı verme, söz varlığının geliştirmenin önemini vurgulama ve konuşan öğrenciye ödül verme gibi etkinlikler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen altıncı bulguya göre de Türkçe öğretmenleri öğrencileri konuşma sürecine dâhil etmek için en çok ilgi çekici etkinlik yaptırma, öğrencilerle sohbet etme, güdümlü konuşma ve serbest konuşma yöntemlerini uygulama, tüm öğrencilere söz hakkı verme gibi uygulamalara yer vermektedirler. Bunların dışında ise kitap okumaya teşvik etme, sosyal yaşamda Türkçenin kullanımını artırma, konuşmaya istekli öğrencilere öncelik tanıma, öğrencinin konuşmasını tamamlamasına destek olma ve konuşmalarına fırsat sağlama gibi uygulamalara yer vermektedir. Konuşma becerilerinin geliştirilmesi açısından özellikle yapılandırmacı yöntemlerin, iş birliği çalışmalarının, soru sorma,

drama ve beyin fırtınası tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirildiği bilinmektedir (Çalhan, 2011; Demirci, 2019; Kurudayıoğlu, 2003; Karaarslan, 2010; Tüzemen, 2016). Buna karşın öğretmenlerin etkin öğrenme, doğrudan öğretim, etkileşimli öğretim stratejisi gibi uygulamaların etkinlik örneklerine, tartışma, drama veya canlandırma yöntemlerine ve tekerleme kullanımına yönelik görüş bildirmedikleri belirlenmiştir. Bu durum çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin konuşma etkinliklerini çeşitlendirme ve zenginleştirme adına gerekli yeterliliklere sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Katılımcı öğretmenlerin konuşma stratejileri hakkında bilgi verme, söz varlığını geliştirmenin önemini vurgulama gibi açıklamaları, pekiştirici verme uygulamaları ve derste söz hakkı verme gibi bir soru-cevap etkinliğini konuşma becerisi etkinliği olarak görmeleri dikkat çekici bir durumdur. Özellikle tek başına söz hakkı verme sürecinin konuşma becerisi geliştirme etkinliği olarak düşünülmesi ve yalnızca bu etkinlikle konuşma becerisinin geliştiriyor olma düşüncesi Türkçe öğretiminin amaçlarına ulaşmada büyük sorunlar yaşanmasına neden olabilir.

Araştırmadan elde edilen yedinci bulguya göre Türkçe öğretmenleri öğrencilerin sırasıyla en çok kendini ifade edememe, konuşmaktan çekinme, topluluk önünde konuşurken heyecanlanma, kelime dağarcığının zengin olmaması, öğrencilerin konuşma konusunda bilgi sahibi olmaması, kavram eksikliği, sosyal yaşamda Türkçenin az kullanılması, beden dilini etkili kullanamama sorunlarını yaşadıklarını belirtmişlerdir. Arslan (2012) yaptığı araştırmada öğrencilerden aldığı görüşler doğrultusunda sınıf ortamında çoğunlukla başarılı öğrencilere söz hakkı verilmesi, öğrencilerin çekinmeleri, sınıfların kalabalık olması, topluluk karşısında konuşma etkinliklerinin az olması ve daha çok öğretmenlerin konuşmasının eğitim kurumlarında bu becerinin yeterince geliştirilememesine neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna benzer sorunların var olduğuna ve düzeltilmesi gerektiğine ilişkin alanyazında birçok kaynak yer almaktadır (Kavcar, vd., 2004; Arı, 2010). Bu anlamda Türkçe öğretmenlerine düşen en önemli görev, çocukların eksik ve yerel özellikler taşıyan konuşmalarını özenle ve sabırla nitelikli bir konuşma düzeyine getirmeye çalışmaktır (Temizyürek, 2007). Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %85'i öğrencilerinin konuşma sorunlarını belirlemek için herhangi bir uygulama yapmazken %15'i ders sırasındaki gözlemler ve öğrencilerin konuşmalarından hareketle konuşma eksikliklerini tespit etmektedir. Arhan (2007), Hamzadayı ve Dölek (2017)'in çalışmalarında da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencilerin konuşma sorunlarını belirlemek ve bu becerileri değerlendirmek adına herhangi bir çalışma gerçekleştirmediklerini belirlemiştir. Bu anlamda Türkçe öğretmenlerinin bu konuya özen göstermedikleri söylenebilmektedir.

Araştırmadan elde edilen sekizinci bulguya göre Türkçe öğretmenleri öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek adına en sık değerlendirme formları kullanmaktadır. Bunun dışında öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin konuşmalarını konuşma sırasında ve sonrasında düzeltmektedirler. Çerçi (2015) yapmış olduğu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin çoğunlukla konuşma sırasında olmak üzere hem konuşma sırasında hem de konuşma sonrasında öğrencilerinin konuşma becerilerini düzelttiği sonucuna ulaşmıştır. Oysaki konuşma sırasında gerçekleştirilen düzeltme işlemleri konuşmanın akışını bozan ve etkili konuşmaya zarar veren bir durum değerlendirilmektedir (Hendricson, 1980; Long, 1977). Öğretmenlerin küçük bir çoğunluğu ise öğrencilerin konuşma hatalarını veya eksikliklerini doğrudan öğrenciye söylemek yerine bu eksiklikleri ve hataları öğrencilere sezdirmeye çalışmaktadır. Bu çalışmada yer alan öğretmenlerin yaklaşık üçte biri ise öğrencilerinin konuşma becerilerini değerlendirme çalışması yapmadıklarını belirtmişlerdir. Çerçi (2015) yapmış olduğu araştırmada ise çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin tamamının konuşma becerisini değerlendirmek adına herhangi bir ön hazırlık yapmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Arhan (2007), Hamzadayı ve Dölek (2017), Karakoç Öztürk ve Altuntaş (2012)'in gerçekleştirdikleri çalışmalarda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun konuşma becerisini değerlendirmeye dönük bir süreç gerçekleştirmedikleri belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, alanyazındaki diğer araştırmaların bulguları ile tutarlık göstermektedir ve araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin önemli bir kısmının öğrencilerinin konuşma becerisini değerlendirmek için herhangi bir çalışma yapmadıkları sonucunu doğrulamaktadır.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Konuşma ve Yazma Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

- Öğrencilerin ön bilgi edinmesi, düşüncelerini ve bakış açısını zenginleştirilmesi, konuyla ilgili daha derin konuşma ve yazma çalışmaları yapabilmesi için anlatma etkinliklerinin derste işlenen metnin konusuyla ilişkilendirilmesi gerekmektedir.
- Türkçe öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerin ilgi ve gelişim düzeylerine uygun, kendilerini gerçekleştirmelerine olanak sağlayan çeşitli türlerde konuşma ve yazma çalışmaları planlanmalıdır.
- Konuşma ve yazma çalışmalarından ürün odaklı değil, süreç odaklı bir anlayış benimsenmelidir. Bu süreçlerde çok yönlü ve karşılıklı iletişim/etkileşime olanak veren çok uyaranlı teknolojik uygulamalar ve araçların kullanılması da sağlanmalıdır.
- Türkçe öğretimi süreçlerinde dil becerilerini geliştirmeye dönük etkinliklere, yöntemlere ve uygulamalara eşit ve dengeli bir biçimde yer verilmeli; anlatma becerileri uygulamaya dayalı olarak geliştirilmeye çalışılmalıdır.
- Anlatma becerilerine yönelik ölçme-değerlendirme çalışmalarına özen gösterilmeli ve bu becerilerin değerlendirilmesi göz ardı edilmemelidir. Yalnızca geleneksel bir anlayışla ve çoktan seçmeli sorularla değil, Türkçe öğretiminin amacına uygun olması nedeniyle dereceli puanlama anahtarları, gözlem formları, açık uçlu sorular ve öğrencinin metin üretmesine yardımcı olan etkinliklerle ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

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 = Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

Karar tarihi= 15/10/2021

Belge sayı numarası= 2021/493 numaralı karar

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması

Çalışma çıkar çatışması teşkil edecek herhangi bir durum içermemektedir.

Kaynaklar

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Altun Demir, N. (2015). Konuşma ve dinleme becerileri üzerine öğretmen bilişi ve inanışları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 173-178.
- Arı, G. (2010). Konuşma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programlarına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (ss. 153-178). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademede konuşma eğitimi-Ankara ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 221-231.
- Aslan, C. (2010). Düşünme becerilerini geliştirici dil ve edebiyat öğretimi ortamları –bir eğitim durumu örneği-. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 127-152.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru sorma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 237-249.
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Aslan, C. ve Çıldır, B. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde EBA üzerinden yürütülen Türkçe derslerindeki yazılı anlatım etkinliklerinin incelenmesi. C. Aslan ve G. Çalışkan (Ed.). *Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe eğitimi* içinde (ss. 289-319). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1- 15.
- Canitezer, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çalhan, R. (2012). *İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin okul öncesi öğretmen adaylarının konuşma becerileri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 186-204.
- Demirci, E. (2019). *5E öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dewey, J. (2012). *Okul ve toplum* (H. A. Başman, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2004). Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 43-55.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine dönük etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 181-220). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64.
- Göçer, A. (2014). *Yazma uğraşı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göçer, A. (2017). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Hamzadayı, E. ve Dölek, O. (2017). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 135-151.
- Hendrickson, J., M. (1978) Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387-398.
- Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 265-306). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karakoç Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 342-356.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (ss. 21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). Konuşma ve yazma öğretimi. S. Topbaş (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde. (ss. 81-94) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kavcar, C.; Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi (Türkçe ve sınıf öğretmenleri için)*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 267-309.
- Long, M. (1977). Teacher feedback on learner error: mapping cognitions. *TESOL*, 77, 278-294.

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Konuşma ve Yazma Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: SAGE Publications.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). Yazma eğitiminde noktalama ve imla. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (ss. 177-193). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sawyer, W. E. (2012). *Growing up with literature*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching, the essential guide to english language teaching*. Macmillan.
- Sever, S. (2002). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1-2), 11-22.
- Sever, S. (2007). *Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu*. Millî Eğitim Bakanlığı Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısında sunulan bildiri, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaylı, D. ve Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 9(6), 1139-1151.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2013). *Konuşma eğitimi: Sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Turhan, H. (2016). *Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- 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.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6.sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, M., Altuner Çoban, G. Ş. ve Yaşar Sağlık, Z. (2020). Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies - Education*, 15(2), 1367-1379.
- Yılmaz, Y. (2010). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programlarına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (ss. 203-276). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

While mother tongue education includes reading, listening, writing and speaking skills, it is a tool that entitles adding meaning to life, individual, environment and thought. As a mother tongue education process, Turkish teaching has a critical position. In Turkish teaching processes, comprehension studies are carried out with reading and listening activities, while narration studies are accomplished with writing and speaking practices. An important part of communication process in daily life obviously takes place with speaking and writing. It can be said that written and oral expression processes, also known as expressive linguistic activities, are practice-based skills that develop in a longer period and are more difficult among language skills. For this very reason, for

students to acquire these skills in a qualified way, teaching processes must be executed functionally and purposefully.

It is one of the most vital responsibilities of Turkish education to provide students with written and oral expression skills in a qualified way. The greatest responsibility, thus, falls on Turkish teachers for the effective undertaking of writing and speaking education, the development of speaking skills, and the creation of a qualified learning-teaching environment appropriate for today's conditions. In this sense, it is worth scrutinizing whether the writing and speaking practices in Turkish lessons are carried out in accordance with the purpose. This study aims to specify and assess the opinions of Turkish teachers about speaking and writing activities they employ in the classroom.

Method

In this study, the interview technique, one of the qualitative research methods, was utilized. Interviewing in the field of social sciences is an effective method in acquiring information about individuals' experiences, attitudes, opinions, complaints, feelings and beliefs. A semi-structured interview technique was used in this study in which the opinions of Turkish teachers about speaking and writing activities were picked. The study group of the research consists of twenty-one teachers working in different regions of Turkey.

With the data acquired in the research, thematic content analysis was conducted with MAXQDA 20.0, a computer-aided qualitative research program. Thematic content analysis is to divide the words in a text into smaller categories with coding constructed within the framework of certain rules. This analysis reveals a network of meaningful relationships by mapping the responses of the participants and the relationship of all responses to each other.

Result and Discussion

This study was carried out to determine the practices of Turkish teachers to improve their students' speaking and writing skills, the problems they encountered while trying to improve these skills, and how they evaluated their narrative skills. According to the first and second findings obtained from this study, Turkish teachers worked on trying to increase students' writing motivation, and on asking them to write on topics that would interest them the most in order to improve their writing skills. When the practices of Turkish teachers to improve writing skills were examined, it was seen that they were primarily in an effort to improve emotional factors.

According to the third finding acquired from the study, the teachers stated that they had problems with their students due to the following reasons: Students' vocabulary was weak in the writing process, they lacked prior knowledge, they did not encounter cognitive stimuli, they were illiterate, they were reluctant, they could not express themselves in writing, they lacked reading habits, they were repetitive and there were deficiencies in textbooks; in addition, their classrooms were crowded, they did not speak Turkish in daily life, their families were indifferent and they had problems with technology.

According to the fourth finding obtained from the study, Turkish teachers mostly corrected students' mistakes by giving feedback, highlighted the mistakes with coloured pencils, wrote the correct ones, and made assessments together with the students to evaluate writing skills of the students. In addition, teachers did not only evaluate through written exams, but also included peer assessment, evaluation of form and content separately, and intuition studies that enable students to evaluate each other.

According to the fifth finding obtained within the scope of the study, Turkish teachers mostly made rehearsed speeches, free speech exercises and interesting speaking activities to improve students' speaking skills. However, in line with the findings brought within the scope of the study, the teachers tried to improve speaking skills of the students mostly with the activities in the textbook, apart from these listed above.

The sixth finding of the study showed that Turkish teachers predominantly included practices such as engaging students in speaking process, in activities, chatting with students, applying guided speaking and free speech methods, and giving all students a voice.

As for the seventh finding of the study, Turkish teachers mostly had problems with students on topics such as inability to express themselves, refrain from speaking, getting excited when speaking in public, not having a rich vocabulary, lack of knowledge about speaking, lack of concepts, low use of Turkish in social life, inability to use body language effectively.

Finally, the eight finding of the study showed us that Turkish teachers primarily used evaluation forms to evaluate students' speaking skills. Apart from this, teachers mostly corrected students' speech during and post-speaking. About one-third of the teachers in this study expressed that they did not assess their students' speaking skills.



Uzaktan (Çevrim içi) Metin İşleme Süreci ile İlgili Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri

*Sedat MADEN**
*Aydın ÖNAL***

Öz

Bu araştırmada uzaktan (çevrim içi) metin işleme süreci ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşleri tespit edilerek değerlendirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Giresun ili merkez ilçesinde görev yapan ve uzaktan eğitim uygulayan 32 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin ortaya koydukları görüşler ilk olarak betimsel analizle genel bir çerçevede tasnif edilmiş, daha sonra içerik analizi ile derinlemesine kategorilere ayrılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin uzaktan (çevrim içi) metin işleme süreciyle ilgili olarak elektronik materyaller ve dijital platformlar üzerinden öğrencileri metne hazırlamayı tercih ettikleri görülmüştür. Yine uzaktan metin okunurken öğretmenlerin çeşitli okuma yöntemlerini kullandıkları ve dinleme metinlerini belli aralıklarla öğrencilere soru sorarak ve onların özet çıkarmalarını sağlayarak işlemeye çalıştıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler metni uzaktan işledikten sonra öğrencilerin sözlü ifadelerini geliştirmek için hem hazırlıksız hem de hazırlıklı konuşmayı tercih etmektedirler. Öğrencilerin yazılı ifadeleri geliştirmek için ise farklı türde yazı yazdırma, metin etkinliklerini kullanma, yazma ödevi vb. çalışmalar yürüttükleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, uzaktan eğitim, Türkçe, öğretmen, metin.

Opinions of Turkish Teachers on Online Text Processing Process

Abstract

In this study, the opinions of Turkish teachers about online text processing were obtained and analyzed. Case study design, a qualitative research method, was employed in the study. The study group consisted of 32 Turkish teachers working in the Giresun city center and teaching online. The data were collected using the designed interview form. The opinions of the teachers were analyzed via descriptive and content analysis. The results showed that the teachers prepared the students for text processing via electronic materials and digital platforms. Also, in reading texts online, the teachers used various reading methods and tried to process the texts by asking questions to the students at regular intervals and having them summarize the texts. To improve the speaking skills of their students after text processing, the teachers had them do both prepared and impromptu speeches. It was concluded that to improve the writing skills of the students, the teachers had them produce different types of text, use text-related activities, and do writing assignments.

Keywords: COVID-19, distance education, Turkish, teacher, text.

Giriş

COVID-19 pandemisinin ortaya çıkmasıyla toplumlar sosyal, siyasal ve ekonomik olarak derinden etkilenmiştir. Pandeminin etkilediği bir diğer önemli alan da eğitim ve öğretim olmuştur. Nitekim resmî ve özel tüm eğitim-öğretim kurumları kapatılarak virüsün topluma yayılmasının önüne

* Prof. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, sedatmaden@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8024-8182

** Öğretmen, Giresun 15 Temmuz Şehitler İmam Hatip Ortaokulu, aydnnonall@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0930-9122

geçilmeye çalışılmıştır. Ancak eğitim sürecinin kesintiye uğramaması için çeşitli tedbirler de alınmıştır. Bu tedbirler çerçevesinde uzaktan eğitim, temel olarak tercih edilen bir yöntem olmuştur. Günümüzde aşılardan üretilmesi ile pandeminin etkisi nispeten azaltılmıştır. Bunun sonucunda Türkiye’de yüz yüze eğitime tekrar geçilmiştir. Ancak virüsün yeni varyantlarının ortaya çıkmasıyla eğitim sürecinde aksamalar devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) okulların tekrar kapatılmasından ziyade vaka görülen sınıflarda uzaktan eğitime geçilmesine karar vermiştir. Aynı şekilde Yükseköğretim Kurulu da üniversitelerdeki derslerin belirli bir kısmının uzaktan eğitim yoluyla yapılması yönünde karara varmıştır. Alınan bu kararlar, uzaktan eğitimin devam ettiğini ve öğretim sürecinin bir parçası hâline geldiğini göstermektedir.

Uzaktan eğitim, günümüzde pandemi nedeniyle çok fazla gündeme gelse de uzun yıllardan bu yana eğitimin farklı alanlarında kullanılmaktadır (Dede, 1996; Imel, 1998; Keegan, 1996; King ve diğ., 2001; Spector ve diğ., 2008). Başlangıçta mektup, radyo ve televizyon gibi araçlarla yürütülürken, internet teknolojisinin gelişmesiyle geniş bir kullanım alanına sahip olmuştur. Kavram olarak uzaktan eğitim “belirli merkezlerden yürütülen, bireyin kendi kendine öğrenmesini amaçlayan, eğitsel içeriklerin öğrenenlere özel olarak hazırlanmış araçlarla ve çeşitli ortamlar yoluyla sağlandığı bir öğretim yöntemidir” (Banar ve Fırat, 2015, s.17). Greenberg (1998) ise uzaktan eğitimi “öğrencilere ulaşmak için geniş bir teknoloji yelpazesi kullanan ve öğrenci etkileşimini ve öğrenmenin belgelendirilmesini teşvik etmek için tasarlanmış planlı bir öğretme/öğrenme deneyimi” (s.36) olarak tanımlar. Genel olarak uzaktan eğitim sanal ortamlarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin çeşitli teknolojik araçlar yoluyla yürütülmesini ifade eder.

Uzaktan eğitim iki türlü yürütülmektedir: Senkron (eş zamanlı) ve asenkron (eş zamansız). “Senkron sunumda, sınıf ortamında canlı bağlantı yoluyla (internet, uydu vb.), eş zamanlı olarak, kullanıcılar ve sunucu (öğrenciler ve eğitimci) etkileşimli olarak uygulama içindedirler. Bu uygulamada öğrenciler soru sorabilir, birbirleri ile tartışabilir veya test çözebilirler. Asenkron sunumda, öğrenci istediği zaman istediği yerden web üzerindeki derslere girebilir, test alabilir ve aktivitelere katılabilir. İsteddiği dersi istediği kadar tekrar edebilir” (Gökçe, 2008, s.2). Bu yönleriyle asenkron türüyle yapılan uzaktan eğitim sürecinde zaman ve mekân kısıtlaması ortadan kalkar. Uzaktan eğitimin toplum için sosyolojik, psikolojik, mali ve kültürel açılarından birçok avantajları vardır. Bu üstünlükleri şu şekilde sıralanabilir (Odabaş, 2003, s.30):

- Dinamik ve geniş halk gruplarına yönelik mekân sorunu olmaksızın eğitimin sürdürülmesi,
- Eğitimin yalnızca ulusal değil uluslararası standartlar da gözetilerek yapılandırılması,
- Esnek ve objektif ölçme-değerlendirmeye olanak tanınması,
- Görsel-işitsel eğitime fırsat veren teknolojilerin kullanımı ile içeriği daha çok zenginleştirilmiş ve öğrenciyi motive eden örneklerin sunulması,
- Çalışan insanlara işinden ve bulunduğu yerden ayrılmaksızın eğitim fırsatı sunulması,
- Gereğinden fazla kadroların azaltılması, öğretim kadrosu arasında rekabet ortamı oluşturulması ve öğrencilere istedikleri okulda eğitim yapma fırsatı sunulması,
- Eğitimin temel giderlerini ve öğrencinin yapması gereken harcamayı azaltması; internet tabanlı uzaktan eğitim için yapılan altyapı harcamalarının çok önemli bir miktar tutmaması.

Uzaktan eğitimin yararları yanında belli başlı sınırlılıkları da vardır. Uzaktan eğitiminin sınırlı yanları (Kaya, 2002);

- Yüz yüze eğitim ilişkilerinin kolay sağlanamaması,
- Öğrencilerin sosyalleşmesinin engellenmesi,
- Yardımsız ve kendi kendine öğrenme zorluğu çeken öğrencilere yeterli yardım sağlanamaması,
- Çalışan öğrencilerin dinlenme zamanlarını ortadan kaldırması,
- Derslerin uygulama kısımlarından yeterli yararlanamama,
- Tutum ve beceriye yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde etkili olunamama,
- Ulaşım ve iletişim teknolojilerine bağımlı olma şeklinde karşımıza çıkar.

Uzaktan eğitim yukarıda da ifade edilen dezavantajlı yönlerine rağmen her geçen gün gelişim gösteren bir alan olmuştur. Günümüzde önemi daha da çok anlaşılan uzaktan eğitim, Türkiye’de, tarihsel olarak Cumhuriyet’in ilk dönemlerinde kavramsal boyutlarıyla tartışılmış, “1956 yılında ilk defa bir fikir olmanın ötesinde gerçek anlamda uygulamaya dönüşmüştür. Bu anlamda Ankara Üniversitesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsünde yapılan çalışma ile banka personellerinin mektupla öğrenim yoluyla hizmet içi eğitimler almalarını amaçlayan uygulama yapılmıştır” (Bozkurt, 2017, s.94). Uzaktan eğitim bu tarihten sonra gelişen teknoloji ile eğitim sisteminin bir parçası hâline gelmiştir. MEB tarafından ilköğretimden liseye kadar eğitim kademelerini kapsayan birçok proje ile uzaktan eğitim yaygınlaşmıştır. Bunlar içinde “MEB tarafından, Cumhuriyet tarihinin en kapsamlı teknolojik yatırımı olan Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi başlatılmıştır” (Maden ve Önal, 2020, s.28). “FATİH Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için başlatılmıştır” (Maden ve Önal, 2018, s.103). FATİH Projesi’nin en önemli bileşeni olarak Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gösterilmektedir. “EBA ile öğretmen ve öğrenciler incelemeyen geçmiş, doğru ve güvenilir e-içeriklere ulaşabilmektedir. Bununla birlikte, EBA ile öğrenci ve öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşim en üst düzeyde sağlanabildiğinden uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitim koşullarına yakın bir ortam oluşturulması amaçlanmaktadır” (Türker ve Dündar, 2020, s.326). Türkiye’de EBA’nın yanı sıra uzaktan eğitim sürecinde Zoom ve Google Classroom gibi uygulamalar da kullanılmaktadır. Bütün bu uygulamalar yoluyla eşzamanlı bir şekilde sanal sınıflarda eğitim ve öğretim faaliyetleri yürütülmektedir. Anlaşılabileceği üzere çeşitli dijital platformlar üzerinde yürütülen uzaktan eğitim, pandemi döneminde diğer alanlarda olduğu gibi Türkçe öğretim sürecinin de bir parçası hâline gelmiştir. COVID-19 pandemisinin etkilerinin devam ettiği günümüzde yüz yüze eğitime ara verilen sınıflarda uzaktan eğitimler devam etmektedir. Türkçe öğretimi yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitim sürecinde de ders kitaplarındaki metinlere bağlı olarak yürütülmektedir (Güneş, 2016; Demirel, 2002; Akyol, 2008). Birçok kazanımı içinde barındıran metinler çeşitli türlerden oluşturmaktadır. Türkçe Öğretim Programı’nda (2019) metin türleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç ana başlıkta ele alınmıştır. Bu türler içinde hikâye edici metinler, farklı sınıf seviyelerine göre kendi içinde “çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal/efsane/destan, mizahi fıkra, roman, tiyatro” alt başlıklarından oluşmaktadır (MEB, 2019, s.17). Metinler geçmişten günümüze kadar dil öğretim sürecinin temel kaynakları olmaktadır (Güneş, 2013, s.607). Metinler, içerdiği unsurlar sayesinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal beceriler kazanmasına katkıda bulunmaktadır. “Türkçenin akıcılığı, yalınlığı, deyimleme ve mecaz gücü ile duygu ve düşünce zenginliğinin yansıtıldığı metinlerle gerçekleştirilen çalışma ve incelemeler, öğrencilere yaşantı zenginliği kazandırır” (Sever, 2004, s.9). Bu nedenle öğretmenlerin metni işlerken başvurdukları yöntem ve teknikler, kullandıkları materyaller ve her şeyden öte metni işleme sürecine yönelik planlamaları önemlidir.

Metin işleme süreci, kendi içinde belirli bir sıraya göre yürütülmektedir. Metinle öğretim sürecinde takip edilmesi önerilen aşamalar ise ilk ve ortaokul Türkçe öğretim programlarında yer almaktadır (MEB, 2006, s.185-203; MEB, 2009, s.149-157). Programlarda bu aşamalar; hazırlık, anlama, metin aracılığıyla öğrenme, kendini ifade etme, ölçme ve değerlendirme başlıkları altında belirtilmiştir. Yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitim sürecinde de bu sıranın izlenerek metinle öğretimin yapılması gerekmektedir. Ancak uzaktan eğitim sürecinde metin işlemeye yönelik öğretmene rehber olabilecek program veya yönerge bulunmamaktadır. Bu nedenle uzaktan eğitim sürecinde bu sıranın yürütülmesi noktasında donanım, katılım, etkileşim, süre vb. sebeplerden ötürü bazı sıkıntılar oluşmaktadır. Bu anlamda metin temelli yürütülen Türkçe dersinin uzaktan eğitim yoluyla nasıl yürütüleceği hususunun detaylandırılması önemli bir meseledir. Bunun yanı sıra yüz yüze eğitimin uygulanamadığı dönemlerde uzaktan eğitimde metin işleme sürecinin daha verimli bir şekilde yürütülmesi için konuyla ilgili araştırmalara ihtiyaç vardır.

Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğretimine ilişkin çeşitli araştırmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Bu araştırmaların büyük bir kısmı Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Bu çalışmaların içerikleri incelendiğinde ağırlıklı olarak; uzaktan eğitim yapılırken dil öğretim sürecinde yaşanan sıkıntılar, çevrim içi ortamların

faidaları ve sınırlılıkları, öğretmenlerin dijital ortamlara yatkınlığı gibi konuların başı çektiği anlaşılmaktadır (Bayburtlu, 2020; Bulut ve Susar Kırmızı, 2021; Çarkıt ve Koçoğlu, 2020; Emek, 2021; Karacoğlu ve diğ., 2021; Kaplan ve Gülten, 2021; Kavan ve Adıgüzel, 2021; Kolcu ve Balci, 2021; Maden ve Kaya, 2020; Özdoğan ve Topçuoğlu Ünal, 2020; Sarıçam, Özgül, Ceran ve Yıldız, 2020; Ustabulut, 2021a). Bunun yanı sıra öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersine yönelik algı, tutum ve motivasyonlarının da çalışmalara konu edildiği görülmüştür (Bayram, Bıyık ve Gölbaşı, 2021; Elkıran, 2021; Kocayigit ve Uşun, 2020). Ayrıca EBA platformunun uzaktan eğitim açısından (Aydın, 2020) değerlendirildiği bununla beraber uzaktan eğitim sürecinde temel dil becerilerinin öğretimi (Gürdamar, Şehirli ve Topçuoğlu Ünal, 2020) konu alan çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmaların içinde uzaktan eğitim sürecinde metin işleme ile ilgili hususları Türkçe öğretmenlerin görüşleri bağlamında derinlemesine ele alan araştırmaların olmadığı tespit edilmiştir.

Bahsedilen eksikliğin giderilmesine yönelik olarak bu araştırmada, uzaktan eğitim sürecinde metin işleme sürecine dair Türkçe öğretmenlerin görüşleri ortaya konulacaktır. Bu sayede uzaktan eğitim sürecinde metin işlenirken elde edilen üstünlüklerin ve yaşanan teknik aksaklıkların, öğretmenlerden ve öğrencilerden kaynaklanan sorunların tespit edilebileceği düşünülmektedir. Ortaya çıkan sonuçların ise öğretmenlere ve ders kitabı hazırlayanlara rehber olacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın amacı, uzaktan (çevrim içi) metin işleme süreci ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini tespit ederek değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Uzaktan metin işleme öncesinde yapılan hazırlık çalışmaları nelerdir?
2. Uzaktan Türkçe öğretiminde süreçte söz varlığını geliştirmeye yönelik çalışmalar nelerdir?
3. Uzaktan metin okunurken yapılan çalışmalar nelerdir?
4. Uzaktan dinleme metni işlerken yapılan çalışmalar nelerdir?
5. Uzaktan metin işleme sürecinde içeriğin günlük hayatla ve diğer disiplinlerle ilişkilendirilme durumu nasıldır?
6. Uzaktan metin işleme sonunda yazılı ve sözlü ifadeye yönelik çalışmalar nelerdir?
7. Uzaktan sözlü ve yazılı çalışmalar sonucunda sunulan geri bildirim ve dönütler nelerdir?
8. Uzaktan öğretimin üstünlükleri nelerdir?
9. Uzaktan öğretimin sınırlılıkları nelerdir?
10. Uzaktan metin işleme sürecinde yapılabilecek çalışmalar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir durum çalışması niteliğindedir. Merriam (2013) durum çalışmasını, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Öte yandan, Creswell (2007) durum çalışmasını, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelenmesi olarak ifade eder. Bu doğrultuda, araştırmada Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş ve görüşler bağlamında uzaktan eğitimde metin işleme süreci tüm yönleriyle kapsamlı bir şekilde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Giresun ili merkez ilçesinde görev yapan 32 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada COVID-19 kaynaklı mecburi kısıtlamalardan dolayı okullar kapalı olduğundan kolay ulaşılabilir örneklem yönteminin seçilmesine karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formunun geçerliğini belirlemek için Türkçe öğretimi alanında çalışmaları olan uzmanlardan (n=2) ve Türkçe öğretmenlerinden (n=2) faydalanılmıştır. Uzman ve öğretmen görüşleri doğrultusunda, form (10 Türkçe öğretmeni üzerinde) pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Taslak form 12 soru olarak

oluşturulmuş, pilot uygulama sonrası 2 soru çıkartılarak 10 soru şeklinde uygulanmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan görüşme formu elektronik ortamda (Google formlar) hazırlanarak e-posta, sosyal medya araçları vb. yollarla araştırmaya katılmaya gönüllü Türkçe öğretmenlerine ulaştırılmıştır.

Verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan betimsel ve içerik analizi tekniklerinden faydalanılmıştır. Betimsel analiz süreci kodlama, sınıflama ve tanımlama işlemleri ile gerçekleştirilir (Glesne, 2012). “İçerik analizinde ise temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.227) şeklindedir. Bu çerçevede araştırmada ilk olarak öğretmenlerin ortaya koydukları görüşler betimsel analizle genel bir çerçevede tasnif edilirken, içerik analizi sürecinde ise derinlemesine incelenip kodlanarak alt kategorilere ayrılmıştır. Ayrıca kodlama sürecinde sunulan görüşler bulunma sıklıkları belirlenerek oluşturulan kategoriler sayısal verilerle desteklenmiştir.

Çalışmada elde edilen sonuçların güvenilirliğini ortaya koyabilmek adına bazı çalışmalar yürütülmüştür. Baxter ve Jack’in (2008) belirttiği üzere bir araştırmanın güvenilirliği zamana göre değişmezliği, bağımsız uzmanlar veya puanlayıcılar arasındaki uyumu ve iç tutarlığının sağlanması ile mümkündür. Bu kapsamda çalışma sürecinde kategorilere ne kadar tutarlı kodlama yapıldığı ve zaman içinde gözden kaçan verilerin olup olmadığını tespit etmek için araştırma kapsamındaki öğretmen görüşleri 3 hafta arayla kodlayıcılar tarafından iki kez okunarak kodlanmış ve farklı zaman dilimlerinde yapılan bu kodlamaların birbirleriyle tutarlı oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra verilerin analizi esnasında bir nitel araştırma uzmanından da yardım alınarak kodlamalar yapılmış, bu kodlamalar arasındaki tutarlığın Miles ve Huberman’ın (1994, s. 64) güvenilirlik formülüne göre 0.93 olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca çalışmanın iç güvenilirliği sağlamak için araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanarak dolaylı aktarımların yanında doğrudan aktarımlarda bulunulmuştur. Araştırmanın şeffaflığına da dikkat edilerek veri setinin nasıl oluşturulduğu, verilerin analiz edilirken ne tür çalışmalar yapıldığı gerçekçi ve ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Son olarak, çalışmanın sunumunun anlaşılır kılmak için tablolara yer verilerek örnek görüşlerden ve frekans değerlerden faydalanılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması gereken kurallar olarak ifade edilenlerin tamamına riayet edilmiştir. İlgili yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı ikinci bölümünde belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul Adı = Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu

Etik Kurulu Karar Tarihi= 30.11.2021

Toplantı No= 188/14

Bulgular

Uzaktan (çevrim içi) metin işleme süreci ile ilgili Türkçe öğretmenlerin görüşleri tablolar hâlinde aşağıda sunulmuştur.

Uzaktan metin işleme öncesinde yapılan hazırlık çalışmaları

Öğretmenlerin uzaktan metin işleme öncesinde yaptıkları hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Uzaktan metin işleme öncesinde yapılan hazırlık çalışmaları

Uzaktan metin işleme öncesinde yapılan hazırlık çalışmaları	Görüşler	f
Elektronik kaynak ve materyal (video, slayt, film, EBA, Okulistik, çeşitli web siteleri vb.) kullanma. (Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16, Ö23, Ö24, Ö26, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32)	Metnin hazırlık çalışmalarını video veya görsellerle destekleyerek bilgi/ belge hazırlıyorum Okulistik'ten konu ile ilgili bölümü inceleyip izlemeye hazır hale getiriyorum. Gerekli yerlerde slayt kullanıyorum. (Ö12)	14
Araştırma yaptırma ve ödev verme. (Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö18, Ö25, Ö27, Ö32)	İşleyeceğimiz metnin içeriğine bağlı bir araştırma yapmalarını istiyorum. (Ö27)	8
Öğretmenin kişisel hazırlığı (metni ve etkinlikleri gözden geçirme). (Ö2, Ö10, Ö11, Ö14, Ö17, Ö19, Ö24)	Metni önceden okurum, metindeki önemli bölümlerin altını çizerim, metnin konu ve ana fikrini, türünü belirlerim. (Ö11)	7
Kitaptaki hazırlık çalışmaları yapma. (Ö1, Ö4, Ö22, Ö26, Ö32)	Kitaptaki hazırlık çalışmalarını cevaplıyoruz. (Ö22)	5
Basılı materyal hazırlama. (Ö6, Ö12, Ö15, Ö30)	Metin ile ilgili gerekli basılı materyalleri öğrenciye aktarmak için hazırlarım. (Ö6)	4
Metinle ilgili sorular sorma. (Ö3, Ö20, Ö21, Ö25)	Metinle ilgili çeşitli sorular sorup muhabbet havasında konuya ilgi uyandırmaya çalışıyorum. (Ö21)	4
Söz varlığı ile ilgili çalışmalar yapma. (Ö13, Ö29)	Söz varlığını geliştirmeye yönelik araştırmalar yaparız. (Ö29)	2

Tablo 1'e göre öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde metne hazırlıkla ilgili çeşitli çalışmalar yaptığı görülmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin en fazla elektronik kaynaklardan ve materyallerden ($f=14$) faydalandıklarına ulaşılmıştır. Nitekim öğretmenlerin bazıları da ($f=6$) çevrim içi sınıflarda öğrencilerin elektronik kaynaklara eşzamanlı ve kolaylıkla erişebildikleri için bu kaynakları daha çok tercih ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin metne hazırlık sürecinde elektronik kaynakları kullanma dışında öğrencilere ödev verdikleri, araştırma yaptırdıkları ($f=8$) bununla beraber kişisel hazırlıklarda da ($f=7$) bulundukları anlaşılmaktadır. Bununla beraber öğretmenlerin metne hazırlık sürecinde en az söz varlığı ($f=2$) ile ilgili çalışmalar yaptıkları tespit edilmiştir. Metne hazırlıkla ilgili bazı öğretmenlerin de ($f=10$) birden fazla hazırlık çalışması yaptıkları bulgular arasındadır.

Uzaktan Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin söz varlığını geliştirme çalışmaları

Öğretmenlerin uzaktan (çevrim içi) Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2.

Uzaktan Türkçe öğretiminde sürecinde söz varlığına yönelik çalışmalar

Uzaktan Türkçe öğretiminde sürecinde söz varlığına yönelik çalışmalar	Görüşler	f
Kelime defteri oluşturma. (Ö4, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö22, Ö24, Ö25, Ö31)	Derste işlediğimiz metinlerdeki anlamını bilmedikleri kelimeleri ve okudukları kitaplarda anlamını bilmedikleri kelimeleri oluşturdukları kelime defterine yazmalarını istiyorum. (Ö11)	10
Kelimelerle yeni cümleler ve metinler oluşturma. (Ö1, Ö3, Ö13, Ö17, Ö18, Ö20, Ö27, Ö28, Ö31)	Metin içerisinde anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamını öğretip cümle içinde kullanıyorum. (Ö1)	9
Çeşitli etkinlikler (drama, oyunlar, bulmaca, soru çözme, yarışma vb.) yapma. (Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö26, Ö29)	Bulmacalar ile etkililiği artırma ve konuyla ilişkili oyunlar tasarlarım. (Ö16)	9

Uzaktan (Çevrim içi) Metin İşleme Süreci ile İlgili Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri

Elektronik kaynaklar ve materyaller (çevrim içi sözlükler ve oyunlar, video, slayt, film, EBA, Okulistik vb.) kullanma. (Ö2, Ö5, Ö9, Ö20, Ö24, Ö26, Ö32)	EBA'daki etkinlikleri kullanıyorum ve bazen de çevrim içi sözlükler kullanıyorum. (Ö32)	7
Basılı sözlük kullanma. (Ö4, Ö12, Ö16, Ö30)	TDK sözlük hakkında bilgi verip nasıl kullanacaklarını gösteriyorum. Yeri geldiğinde sözlük çalışmaları yapıyorum. (Ö12)	4
Kitapta verilen kelime çalışmalarını yapma. (Ö10, Ö12, Ö25)	Kitapta verilen kelime çalışmalarına bağlı kalıyorum. (Ö10)	3
Kelimenin anlamını tahmin etme. (Ö30, Ö20, Ö32)	Metin işleme sürecinde bilinmeyen kelimelerin yordanmasına ilişkin ipuçları ve tahmin çalışmaları yapıyorum. (Ö20)	3
Kelime hakkında konuşma. (Ö6, Ö7)	Her öğrenciye söz vermeye çalışır, onları konuşturur ayrıca metin okuma çalışması yaptırırım. (Ö6)	2
Ödev ve araştırma verme. (Ö17, Ö19)	Her gün en az 10 sayfa kitap okuma ödevleri var. (Ö17)	2
Kelimelerle ilgili resim yapma. (Ö3)	Öğrenci öğrendiği yeni kelimeleri isterse resimlendirebilmektedir. (Ö3)	1

Tablo 2'ye göre uzaktan eğitim boyunca öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmeye yönelik öğretmenlerin farklı kaynakları kullandıkları ve çeşitli etkinlikler yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin daha çok kelime defteri ($f=10$) tutulmasına yönelik çalışma yürüttüklerine ulaşılmıştır. Bunu da sırasıyla kelimelerle yeni cümleler ve metinler oluşturma ($f=9$), çeşitli etkinlikler yapma ($f=9$) ve elektronik kaynak ve materyaller kullanma ($f=7$) takip etmektedir. Öğretmenlerin kelime hakkında konuşma ($f=2$), ödev ve araştırma verme ($f=2$), kelimelerle ilgili resim yaptırma ($f=1$) çalışmalarını daha az tercih ettiklerine ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmek için öğretmenlerin elektronik kaynaklara yöneldikleri ve bu ortamlardaki materyalleri öğrencilerin kullanımına sundukları anlaşılmaktadır. Bunların yanı sıra öğrencilerin söz varlığını geliştirmek için öğretmenlerin nerdeyse yarıya yakının ($f=14$) birden fazla çalışma yürüttükleri tespit edilmiştir.

Uzaktan metin okunurken yapılan çalışmalar

Uzaktan (çevrim içi) metin okunurken öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Uzaktan metin okunurken yapılan çalışmalar

Uzaktan metin okuma sürecinde öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar	Görüşler	<i>f</i>
Metni parçalayarak okuma. (Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö27, Ö30)	Metni durdurarak takip ettirerek okutuyorum. (Ö22)	12
Metnin devamını tahmin etme. (Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö16, Ö21, Ö28, Ö29, Ö31)	Tahmin ederek okuma yaptırıyorum. (Ö28)	8
Sesli okuma. (Ö1, Ö9, Ö10, Ö12, Ö19, Ö23, Ö32)	Sırayla sesli okuma yaptırıyorum. (Ö1)	7
Sessiz okuma. (Ö2, Ö9, Ö10, Ö12, Ö19, Ö23)	İnternet araştırması yapma, video veya görsel ile pekiştirme yapıyorum. (Ö10)	6
Elektronik kaynaklar ve materyaller (video, ses, görsel vb.) kullanma. (Ö6, Ö10, Ö13, Ö15, Ö32)	Metin okunurken zaman zaman işitsel, görsel dijital kaynaklara başvururum. (Ö6)	5
Metindeki önemli bilgileri belirleyerek okuma. (Ö5, Ö17, Ö19, Ö20, Ö25)	Önemli gördükleri yerlerin altlarını çizmelerini istiyorum. (Ö19)	5
Belli aralıklarla metnin anlaşıp anlaşılmadığını kontrol etme. (Ö7, Ö17, Ö24, Ö26)	Öğrencilerin takip etmesini sağlarım. Metin okunurken arada metinle ilgili, buraya kadar ne olmuş? Şeklinde soru sorarım. (Ö26)	4

Örnek okuma. (Ö3, Ö10, Ö18, Ö30)	Okurken arada metinle ilgili, buraya kadar ne olmuş? Şeklinde soru sorarım. (Ö24)	4
Metni türüne göre okuma. (Ö10, Ö12, Ö18, Ö25)	Metnin özelliğine uygun okuma yapıyoruz. (Ö18)	4
Yazım ve noktalama kurallarına uygun okuma. (Ö3, Ö27)	Noktalama kurallarına göre okuma yapıyoruz. (Ö27)	2
Anlamını bilmeyen kelimeleri tespit etme. (Ö5, Ö14)	Bilinmeyen kelimeleri tespit etme çalışması yapıyorum. (Ö5)	2
Drama. (Ö26, Ö29)	Metnin canlandırılmasını yaptırıyorum. (Ö26)	2
Özetleyerek okuma. (Ö17, Ö20)	Özetleyerek okumayı yaygın kullanıyorum. (Ö20)	2
Not alarak okuma. (Ö12)	Not alarak okumayı kullanıyorum. (Ö12)	1

Tablo 3'e göre öğretmenler uzaktan (çevrim içi) metin okunurken en fazla metni parçalayarak okuma ($f=12$) çalışması yapmaktadır. Öğretmenlerin bazıları ($f=5$) öğrencilerin dikkatini metne yöneltmek için özellikle metni belirli bölümlerden keserek mümkün mertebe tüm öğrencilere okutmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bunun dışında öğretmenlerin sırasıyla metnin devamını tahmin etme ($f=8$), sesli okuma ($f=7$) ve sessiz okuma ($f=6$) çalışmaları yürüttükleri görülmektedir. Ayrıca uzaktan metin okuma sürecinde öğretmenlerin daha az tercih ettikleri çalışmanın ise not alarak okuma ($f=1$) olduğu anlaşılmıştır. Bunların yanı sıra okuma sürecinde öğretmenlerin çoğunun ($f=20$) birden fazla çalışma yaptıkları bulgular arasındadır.

Uzaktan dinleme metni işleme sürecinde yapılan çalışmalar

Uzaktan (çevrim içi) dinleme metni işlerken öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Uzaktan dinleme metni işlerken yapılan çalışmalar

Uzaktan dinleme metni işleme sürecinde öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar	Görüşler	f
Belli aralıklarla metinle ilgili sorular sorma. (Ö1, Ö2, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26)	Metni belli yerlerde durdurup metin ile ilgili sorular soruyorum. (Ö1)	11
Not alarak dinleme. (Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö18, Ö19, Ö20, Ö27, Ö29, Ö30)	Metin dinlenirken öğrenciler metinle ilgili önemli gördükleri yerleri not alıyorlar. (Ö30)	11
Metnin devamını tahmin etme. (Ö3, Ö10, Ö11, Ö12, Ö18, Ö25, Ö28, Ö29, Ö31)	Metni bazı kısımlarda durdurarak durdurulan kısmın sonrasını tahminde bulunduruyorum. (Ö10)	9
Elektronik kaynaklar ve materyaller (video, ses, görsel vb.) kullanma. (Ö4, Ö8, Ö16, Ö32)	İlgi çekici işitsel öğelerin kullanımına önem veririm. (Ö16)	6
Katılımlı dinleme. (Ö28, Ö31, Ö32)	Katılımlı dinleme yaptırıyorum. (Ö28)	3
Seçici dinleme. (Ö28, Ö31, Ö15)	Seçici dinleme yaptırıyorum. (Ö31)	3
Anlamını bilmeyen kelimeleri tespit etme. (Ö3, Ö10)	Metinde geçen anlamını bilmediği kelimeleri belirlemelerini sağlıyorum. (Ö10)	2
Özetleyerek dinleme. (Ö21)	Aralarda durdurup ufak özetler yaptırıyorum. (Ö21)	1

Tablo 4'e göre öğretmenler uzaktan (çevrim içi) metin işlerken dinleme stratejileri başta olmak üzere çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin belli aralıklarla metinle ilgili sorular sorma ($f=11$) ve not alarak dinleme ($f=11$) çalışmaları üzerinde daha çok durduklarına ulaşılmıştır. Bunları da sırasıyla metnin devamını tahmin etme ($f=9$) ve elektronik kaynakları (video, ses, görsel vb.)

kullanma ($f=6$) takip etmektedir. Öğretmenlerin en az yaptıkları çalışmanın ise özetleyerek dinleme ($f=1$) olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bazıları ($f=5$) öğrencilerin takibi için belli aralıklarla soru sorduğunu ifade etmiştir. Dinleme sürecinde bazı öğretmenlerin ($f=12$) birden fazla çalışma yaptıkları tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra metin işleme sürecinde öğretmenlerin elektronik kaynaklara da yönelmeleri dikkat çekmektedir.

Uzaktan metin işleme sürecinde içeriği günlük hayatla ve diğer disiplinlerle ilişkilendirme çalışmaları

Uzaktan (çevrim içi) metin işleme süreci sonunda öğretmenlerin içeriği günlük hayatla ve diğer disiplinlerle ilişkilendirmek için yaptıkları çalışmalar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Uzaktan metin işleme sürecinde içeriğin günlük hayatla ve diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi

Metin işleme sürecinde içeriğin günlük hayatla ve diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi	Görüşler	<i>f</i>
Günlük hayattan örnekler verme. (Ö1, Ö5, Ö6, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö22, Ö20, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32)	Öğrencilere günlük hayattan örnekler verdirip kendilerinin benzer olaylarla karşılaşarak karşılaştıklarını sorarım. (Ö6)	18
Öğrencilerin yaşadıklarından veya anılarından faydalanma. (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö21, Ö30)	Anılarını ve yaşadıkları benzer durumları anlattırıyorum. (Ö30)	10
Elektronik kaynaklar ve materyaller (video, ses, görsel vb.) kullanma. (Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö24, Ö26, Ö29, Ö32)	Genellikle video izletip ya da görsel paylaşarak metin ile bağlantı kurmalarını istiyorum. (Ö12)	9
Soru-cevap. (Ö2, Ö5, Ö13, Ö20, Ö24)	Genellikle soru-cevap yöntemini kullanıyorum. (Ö20)	5
Farklı disiplinlere ait metinlerden alıntı yapma. (Ö5, Ö11, Ö19, Ö26)	Diğer alanlardan metnin konusuna göre alıntı yapıyorum. (Ö11)	4
Kendinden örnekler verme. (Ö10, Ö1)	Kendi hayat hikâyemde böyle durumlar mevcutsa kendim anlatıyorum. (Ö10)	2
Empati kurma. (Ö20, Ö23)	Öğrencilerime tek tek empati kurmalarını söylerim. (Ö23)	2
Drama. (Ö13)	Drama yaptırıyorum. (Ö13)	1
Etkinlik. (Ö15)	Konunun içeriğine bağlı etkinlikler planlıyorum. (Ö15)	1

Tablo 5'te görüleceği üzere öğretmenlerin metnin içeriğini günlük hayatla ve diğer disiplinlerle ilişkilendirmek için çeşitli çalışmalar yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin çoğunun günlük hayattan örnekler ($f=18$) vermeyi tercih ettiklerine ulaşılmıştır. Bunu da sırasıyla öğrencilerin yaşadıklarından veya anılarından faydalanma ($f=10$), elektronik kaynaklar (video, ses, görsel vb.) kullanma ($f=9$) takip etmektedir. Öğretmenlerin çevrim içi/uzaktan metin işleme sürecinde en az yaptıkları çalışmaların ise etkinlik ($f=1$) ve drama ($f=1$) olduğuna ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra bazı öğretmenlerin ($f=11$) birden fazla çalışma yaptıkları da tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitimde metni okuduktan ve dinledikten sonra öğrencilerin kendini ifade etmelerine yönelik çalışmalar

Uzaktan (çevrim içi) metin işleme sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin kendini sözlü ve yazılı ifade etmelerine yönelik yaptıkları çalışmalar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Uzaktan metin işleme sonunda yazılı ve sözlü ifadeye yönelik çalışmalar

Metin işleme sürecinde içeriğin günlük hayatla ve diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi	Görüşler	f
Hazırlıksız konuşma. (Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö29)	Hazırlıksız konuşma çalışmaları yaptırıyorum. (Ö10)	15
Farklı türde (hikâye, şiir, mektup vb.) yazı yazdırma. (Ö3, Ö7, Ö11, Ö12, Ö17, Ö26, Ö27, Ö28, Ö31)	Yazılı ifadelerini geliştirmek için konu ile ilgili olay ya da bilgilendirici yazı yazmalarını istiyorum ve derste okutup arkadaşlarıyla değerlendiriyoruz. (Ö30)	9
Metin etkinliklerini kullanma. (Ö1, Ö2, Ö6, Ö16, Ö18, Ö19, Ö22)	Kitaptaki etkinliklerden faydalaniyorum. (Ö19)	7
Yazma ödevi verme. (Ö7, Ö9, Ö15, Ö20, Ö25, Ö30)	Yazma ile ilgili ödev verip bir dahaki derste okutuyorum. (Ö9)	6
Hazırlıklı konuşma. (Ö5, Ö10, Ö32)	Öğrencileri hazırlıklı konuşma yapmalarını sağlıyorum. (Ö5)	3
Metni tamamlama. (Ö18, Ö24, Ö29)	Metnin bir kısmından sonra devamını öğrencilerden getirmelerini isterim. (Ö24)	3
Özet çıkarma. (Ö14, Ö23)	Özet çıkarttırırım. (Ö23)	2
Aktif Öğrenme tekniklerini kullanma. (Ö29, Ö32)	Altı şapkalı düşünme tekniği gibi tekniklerden faydalaniyorum. (Ö29)	2
Elektronik kaynaklar ve materyaller (video, ses, görsel vb.) kullanma. (Ö5)	Video çekmelerini, röportaj yapmalarını o verilen düşünceleri videolarında işlemlerini istiyorum. Ya da ben bir video atıp aile katılı ile beraberce o ana fikirleri o videoda da yakalamalarını buna dair bir eleştiri yazısı yazmalarını istiyorum. (Ö5)	1

Tablo 6'ya göre öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde metni işledikten sonra öğrencilerin sözlü ifadelerini geliştirmek için en fazla hazırlıksız konuşmayı ($f=15$) tercih etmektedirler. Hazırlıksız konuşmayı da sırasıyla farklı türde (hikâye, şiir, mektup vb.) yazı yazdırma ($f=9$), metin etkinliklerini kullanma ($f=7$) ve yazma ödevi veya araştırma verme ($f=6$) takip etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu süreçte en az elektronik materyaller ($f=1$) kullandıkları anlaşılmıştır. Bazı öğretmenlerin ise ($f=11$) birden fazla çalışma yaptıkları tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra konuşma becerisine yönelik çalışmalarda Ö20 ve Ö30 donanımsal sıkıntı yaşadıklarını bu nedenle etkinliklerin çok fazla verimli geçmediğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin de yazma ile ilgili çalışmaları ödev olarak anlaşılmıştır. Ö20 ve Ö32 yazma çalışmalarının ödev olarak verilmesinin yanlış olduğunu ifade ederek uzaktan eğitim sürecinde buna mecbur kaldıklarını belirtmişlerdir.

Uzaktan Türkçe öğretimi sürecinde sözlü ve yazılı anlatım sonrasında verilen geribildirim ve dönütlere yönelik çalışmalar

Öğretmenlerin sözlü ve yazılı anlatım sonrasında kullandıkları geribildirimler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Uzaktan sözlü ve yazılı çalışmalar sonucunda sunulan geri bildirim ve dönütler

Öğretmenlerin kullandıkları geri bildirim ve dönütler	Görüşler	f
Biçim ve içeriği düzeltmeye (yazılı anlatım) yönelik geri bildirim (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29, Ö32)	Yazı çalışmalarını bana gönderiyorlar. Ben tek tek yanlışlarını ve nasıl olması gerektiğini kırmızı ile düzeltip ve yanına not yazarak kendilerine geri atıyorum. (Ö17)	21

Uzaktan (Çevrim içi) Metin İşleme Süreci ile İlgili Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri

Düzeltilici geri bildirim (konuşma sırası/sonrası). (Ö2, Ö6, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö17, Ö24, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30)	Öğrencilere verdiğim konuşma ile ilgili ödevlerde sunum yaparken eksiklerini konuşma bitiminde belirterek dönütte bulunuyorum. Konuşmalarını daha iyi noktaya getirme için Teşvik edici dönütlerde bulunuyorum. (Ö9)	12
Akran geri bildirim (Ö5, Ö13, Ö16, Ö22, Ö28, Ö31, Ö32)	Ders esnasında arkadaşlarının konuşmalarını değerlendirmelerini sağlayarak dönütte bulunuyoruz. (Ö28)	7
Teşvik edici geri bildirim (Ö3, Ö9, Ö12, Ö19, Ö28)	Konuşmalarını daha iyi noktaya getirme için Teşvik edici dönütlerde bulunuyorum. . (Ö9)	5
Sonuca/nota dayalı geri bildirim (Ö15, Ö23, Ö27, Ö31)	Yazılı anlatımda ise nota dayalı ölçekler kullanarak değerlendirip dönütte bulunuyorum. (Ö31)	4
Ödüllendirici geri bildirim (Ö5, Ö27, Ö32)	Bazen ödüllendirme yaparak da geribildirim kullanıyorum. (Ö5)	3

Tablo 7’de görüleceği üzere öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde en fazla biçim ve içeriği düzeltmeye (yazılı anlatım) yönelik ($f=21$) geri bildirimini tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bazıları da, uzaktan eğitim sürecinde *E-posta*, *WhatsApp*, *Bip* gibi uygulamalar üzerinden öğrencilerin yazdıkları yazıları kendilerine gönderdiklerini ifade etmişlerdir ($f=9$). Öğretmenler, bu yazıların biçim ve içeriğinde gerekli düzeltmeleri yaparak tekrar aynı uygulamalar üzerinden öğrencilere gönderdiklerini belirtmişlerdir. Bu geri bildirim türünden sonra sırasıyla düzeltilici geribildirim (konuşma sırası/sonrası) ($f=12$) ve akran geribildirim ($f=6$) daha fazla kullanıldığı anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin en az ödüllendirici geri bildirim ($f=3$) ve sonuca/nota dayalı geribildirim ($f=2$) kullandıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin bir kısmı ($f=6$) konuşma sırasında ve sonrasında geri bildirimlerde bulunurken süre sıkıntısı olmasından ve seste kopmalar yaşanmasından ayrıntılı geribildirimlerde bulunamadıklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra bazı öğretmenlerin ($f=18$) birden fazla geri bildirimde bulundukları tespit edilmiştir.

Uzaktan Türkçe öğretimi sürecinin üstünlükleri ile ilgili görüşler

Uzaktan (çevrim içi) öğretim sürecinin üstünlükleri ile ilgili öğretmenlerin sundukları görüşler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Uzaktan öğretimin üstün yanları

Uzaktan eğitimin üstünlükleri yönelik görüşler	Görüşler	f
Kaynak ve materyal çeşitliliği. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö21, Ö25, Ö26, Ö28, Ö32)	Video ve görsel paylaşımı daha hızlı oluyor. O an ihtiyacım olan kitap dergi ya da evde bulunan her ne lazımsa anında ona ulaşabiliyor ve öğrencilerle paylaşabiliyorum. (Ö12)	14
İlgi ve motivasyonu artırması. (Ö12, Ö15, Ö17, Ö24, Ö28, Ö30, Ö31, Ö32)	Öğrencilerin ilgisi daha yüksek oluyor. (Ö32)	8
Ders süresinin verimli kullanımı. (Ö12, Ö14, Ö17, Ö20, Ö21, Ö30, Ö31, Ö32)	Kısa sürede daha fazla etkinlik yapılabilir. (Ö20)	8
Avantajı yok. (Ö3, Ö6, Ö10, Ö13, Ö19, Ö22, Ö23)	Hiçbir avantaj içermiyor. (Ö22)	7
Öğrenci kendini daha iyi ifade etmesi. (Ö4, Ö8, Ö16, Ö18, Ö30, Ö31)	Öğrencinin kendini ifade ederken daha özgüvenli olduğunu fark ettim. (Ö16)	6
Derse aktif katılım sağlaması. (Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö30)	Çevrim içi etkinliklere tüm öğrencilerin katılımı sağlanabiliyor. Yüz yüze derslere katılmayan öğrencilere bu şekilde daha aktif olabiliyorlar. (Ö24)	5
Kullanım kolaylığı. (Ö1, Ö7, Ö12, Ö25)	Ders anında internet kaynaklarını, elektronik sözlük, video vb. kaynakları anında ekranda paylaşabiliyoruz. (Ö25)	4

Sorumluluk sahibi olmada etkili olması. (Ö26, Ö27, Ö28, Ö29)	Öğrenciler bireysel olarak daha sorumlu davranıyor. (Ö27)	4
Disiplin problemi yaşanmaması. (Ö11, Ö12, Ö17)	Gürültü şamata, arkadaşının dikkatini dağıtma gibi sınıf ortamında çok yaşadığımız etkenler asla yok. (Ö17)	3
Sabır ve saygıyı Öretmesi. (Ö12, Ö14)	Öğrencilerin daha sabırlı olduğunu ve birbirlerini dinlerken daha saygılı olduğunu düşünüyorum. Ayrıca kaynak çeşitliliği fazla zaman da verimli kullanılıyor. (Ö14)	2

Tablo 8'e göre öğretmenler uzaktan eğitimin daha çok kaynak ve materyal çeşitliliği ($f=14$) açısından üstün olduğu konusunda görüş sunmuştur. Bu görüşler bağlamında öğretmenlerin elektronik materyalleri ve çeşitli dijital kaynakları araştırarak bunları öğretim sürecinde kullandıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitimin duyuşsal açıdan ve davranış bakımından öğrencilere üstünlük sağladığıyla ilgili görüşler de araştırmanın önemli bulgularındandır. Bu duyuşsal unsurlar içinde uzaktan eğitimin öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını ($f=8$) artırdığına dair görüşler ön sırada gelmektedir. Çevrim içi sınıflarda öğrencilerin kendini daha iyi ifade etmesi ($f=6$), öğrenme sürecinde kendi sorumluluklarını üstlenmesi ($f=4$) ve derse aktif katılım sağlamaları ($f=5$) uzaktan eğitimin üstün yanları olarak öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Davranış bakımından uzaktan eğitimin disiplin probleminin yaşanmamasına ($f=3$) katkı sağladığı gibi öğrencilere sabrı ve saygıyı öğrettiği ($f=2$) sunulan görüşler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Bunların yanı sıra bazı öğretmenlerin uzaktan eğitimde ders süresinin ($f=8$) yüz yüze eğitime göre daha verimli kullanıldığını ifade etmeleri dikkat çeken bulgulardandır. Yine çevrim içi ortamların kullanım kolaylığı ($f=4$) sunulan görüşler arasındadır. Ayrıca bazı öğretmenler de uzaktan eğitimin birden fazla üstünlüğü olduğunu ifade etmiştir. Bunların aksine çevrim içi ortamların eğitim açısından herhangi bir avantajının olmadığı ($f=7$) yönünde görüşler de tespit edilmiştir.

Uzaktan Türkçe öğretimi sürecinin sınırlılıklarına yönelik görüşler

Uzaktan (çevrim içi) öğretim sürecinin sınırlılıkları ile ilgili öğretmenlerin sundukları görüşler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Uzaktan öğretimin sınırlı yanları

Uzaktan eğitimin sınırlılıklarına yönelik görüşler	Görüşler	f
İletişim sınırlılıkları (Ö1, Ö2, Ö7, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27)	Beden dilini kullanma ve göz teması kurma açısından dezavantajı var. (Ö1)	12
Sosyalleşme problemi (Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö19, Ö23, Ö25, Ö26, Ö32)	Öğrenciler sosyalleşmekten geri kalıyor. Gittikçe odasına ve içine kapanan bir hal alıyor. (Ö11)	10
Geribildirim ile ilgili sorunlar (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö18, Ö22, Ö25, Ö28)	Verdiğim dersin dönütünü almam da pek zor oluyor, özellikle durumu orta ve ortanın altında olan öğrenciler için. çalışmalarını görüp yanlışı düzeltmek ayrı bir zorluk oluşturabiliyor. (Ö3)	10
Teknolojik ve teknik sorunlar (Ö3, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö25, Ö32)	Ses ve görüntüyle ilgili sorunlar da fazla oluyor. (Ö32)	8
Öğrenci devamsızlığı (Ö2, Ö6, Ö10, Ö13, Ö20, Ö29, Ö30)	Öğrencilerin derslere katılımını sağlanmakta zorluklar yaşanıyor. (Ö30)	7
Görüntünün kapalı olması (Ö4, Ö8, Ö20, Ö25)	Kamerasını ve mikrofonunu kapatan bir öğrenciyi derse katma imkânınız oluyor. (Ö25)	4
Anlatma becerisini (yazma ve konuşma) geliştirmeye ilgili sorunlar (Ö20, Ö24, Ö30, Ö31)	Yazma ve konuşma etkinlikleri verimli geçmiyor. (Ö31)	4
Fırsat eşitliği (Ö10, Ö14, Ö17, Ö25)	Tablet ve internet erişiminde zorlanan aileler için güç bir durum yaratıyor. (Ö17)	4

Uzaktan (Çevrim içi) Metin İşleme Süreci ile İlgili Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri

Strateji ve yöntemleri kullanamama (Ö12, Ö28, Ö29, Ö32)	Strateji ve yöntem tercih noktasında kullanım sınırlılığı var. (Ö29)	4
Duyuşsal (ilgi, motivasyon ve dikkat eksikliği) sorunlar (Ö11, Ö13, Ö18)	Her öğrenci aynı düzeyde ilgi ile takip etmiyor. (Ö18)	3
Ders başarı ve verimi ilgili problemler (Ö24, Ö27, Ö30)	Öğrencilere konuyu kavratma anlamında yüz yüze daha başarılı sonuçlar alıyorduk. (Ö24)	3
Ölçme ve değerlendirmede sınırlılık (Ö13, Ö28, Ö31)	Öğrenciye ulaşama, dikkatini çekmekte zorlanma, sağlıklı değerlendirme yapamama...(Ö13)	3

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğretmenler uzaktan eğitimin en büyük sınırlılığının iletişim kurmada ($f=12$) ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğretim sürecinde iletişim kurarken ne öğrencilerin ne de kendilerinin beden dilini kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ekran karşısında duygusal düzeyde öğrenciyle iletişim kurmanın oldukça zor olduğu ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin sosyalleşme gereksinimini ($f=10$) karşılayamaması öğretmenlerin üzerinde durdukları dikkat çeken bir diğer dezavantaj olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin yalıtılmış bir şekilde evlerinde sürekli ekran karşısında eğitim görmelerinin sosyal gelişimlerini sekteye uğrattığını ve olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Sıklıkla vurgulanan bir diğer dezavantajın ise uzaktan eğitim sürecinde yaşanan teknik ve teknolojik sorunlar ($f=8$) olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenler, zaman zaman ses, görüntü ve internet bağlantısı ile ilgili sorunların dersin akışını bozduğunu ifade etmiştir. Bütün bunların ötesinde fırsat eşitliği ($f=4$) bağlamında uzaktan eğitimde kullanılan bilgisayar, tablet vb. teknolojik imkânlarla bazı çocukların sahip olmamaları önemli bir dezavantaj olarak görülmektedir. Ancak bazı öğrencilerin bu imkânlarla sahip olmalarına rağmen devamsızlık yapmaları ($f=7$) sunulan görüşler arasında olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin ifade ettikleri görüşler içerisinde Türkçe öğretimi sürecini doğrudan etkileyen sorunların olduğu da tespit edilmiştir. Bu olumsuz unsurlar arasında uzaktan eğitimde öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalarla ilgili geribildirim alamama problemi ($f=10$) sıkça vurgulanan görüşler arasında olduğu anlaşılmıştır. Bununla beraber uzaktan eğitimde anlatma becerilerinin öğretimi ($f=4$) sürecinde yaşanan sorunlar, her strateji ve yöntemin uzaktan eğitimde kullanılamaması ($f=4$), sınırlı şekilde ölçme ve değerlendirme yapılması ($f=4$) gibi sorunların da önemli ölçüde bir dezavantaj oluşturduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler, bu sorunların öğrencilerin başarısını ve dersin verimini ($f=3$) olumsuz etkilediğini, duyuşsal sorunlara ($f=3$) neden olduğunu belirten görüşlerde bulundukları tespit edilmiştir.

Uzaktan Türkçe derslerinde metin işleme sürecinin daha verimli yürütülebilmesi için yapılabilecekler ilişkili görüşler

Uzaktan (çevrim içi) metin işleme sürecinin daha verimli yürütülmesi için öğretmenlerin sundukları görüşler Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Uzaktan metin işleme sürecinde yapılabilecek çalışmalar

Uzaktan metin işleme sürecine yönelik öneriler	Görüşler	f
İlgi çekici ve nitelikli etkinlikler ve uygulamalar yapılmalı. (Ö1, Ö3, Ö5, Ö13, Ö15, Ö18, Ö21, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28)	Hazırlanan etkinliklerle ders daha çekici hale gelebilir. (Ö15)	11
Elektronik ve dijital materyallerin çeşitliliği ve sık kullanımı. (Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö16, Ö26, Ö28, Ö29, Ö32)	Dijital platformlarda öğretmenlerin yararlanabileceği farklı etkinlik örneklerine yer verilebilir. (Ö29)	9
Metinler çevrim içi ortama göre tasarlanmalı. (Ö2, Ö20, Ö23, Ö24, Ö25, Ö28, Ö30)	Metinler dijital ortama aktarılmalı. (Ö23)	7
Nitelikli metinler kitaplarda yer almalı. (Ö4, Ö18, Ö22, Ö27, Ö30, Ö31, Ö32)	Metinlerin daha güzel olmasını isterim. Çocukların sıkılmadan okuyabileceği metinler olmalı. (Ö27)	7

Çevrim içi oyun ve uygulamalar kullanılmalı. (Ö11, Ö12, Ö23, Ö25, Ö30)	İnteraktif uygulamalar geliştirilerek eğlenceli ders ortamı ile öğrencinin ilgisi çekilebilir. (Ö25)	5
Metin altı soruların niteliği artırılmalı. (Ö4, Ö8, Ö18, Ö30, Ö31)	Metinlerin soruları güncel olması öğrencilerin dikkatini çekmesi gerekir. (Ö8)	5
Teknik ve teknolojik sorunlar giderilmeli. (Ö6, Ö12, Ö22)	Teknolojik sorunlar çok oluyor onlar giderilmeli. (Ö22)	3
Öğrencilerin derse devamı sağlanmalı. (Ö6, Ö10, Ö17)	Devamsızlığın tıpkı yüz yüze ortamda olduğu gibi uzaktan eğitimde de geçerli bir disiplin sağlaması gerekiyor. (Ö10)	3
Fırsat eşitliği sağlanmalı. (Ö11, Ö17, Ö23)	Her öğrencinin uzaktan eğitimden faydalanmasının sağlanması. (Ö11)	3
Öğrenciler derse hazırlıklı gelmeli. (Ö12, Ö14, Ö19)	Burada önemli olan öğrencinin derse hazırlıklı ve işlenecek metne hâkim olarak gelmesi. Öğrencinin hazırlıklı olarak derse gelmesini sağlarsak uzaktan eğitimin dezavantajlarını bir nebze azaltabiliriz. (Ö19)	3

Tablo 10'a göre öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde daha verimli metin işlenebilmesi için en çok ilgi çekici ve nitelikli etkinliklerin yapılması ($f=11$) gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler sürekli ekran karşısında olduğu için derse olan ilgilerini canlı tutabilmek ve motivasyonunu sağlamak için farklı duyulara hitap eden etkinliklerden faydalanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra elektronik ve dijital materyallerin daha sık kullanılması ($f=9$), çevrim içi oyun ve uygulamaların ($f=5$) metin işleme sürecine dâhil edilmesine yönelik görüşlerin de geniş yer tuttuğu anlaşılmaktadır. Nitekim gerek dijital materyallerin gerekse çevrim içi uygulama ve oyunların metin işleme sürecinde öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini desteklediği, konuların somutlaştırılmasına katkı sağladığı öğretmenlerin sıkça ifade ettikleri görülmüştür.

Bunların yanı sıra metinlerin ve metin altı sorularının niteliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin de oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, metinlerin çocukların sıkılmadan zevkle okuyabileceği nitelikte ($f=7$) olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu metinlerin çevrim içi/uzaktan eğitim sürecinde interaktif bir şekilde dijital ortamlara aktarılması ($f=7$) gerektiği de sunulan görüşler arasındadır. Öğretmenler, metinlerin dijital ortama aktarılmasının canlı derslerde öğrencilerin metinleri daha rahat kullanmalarına ve metinle etkileşim kurmalarına imkân sağlayacağını ifade etmiştir. Metinle ilgili sunulan görüşlerden bir diğeri ise metin altı sorularının niteliğine ($f=5$) ilişkin hususlar olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenler metin altı sorularının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunların dışında, uzaktan eğitim sürecinde teknik ve teknolojik sorunların giderilmesine ($f=3$), tablet, bilgisayar vb. teknolojik imkâna sahip olmayan öğrencilere fırsat eşitliğinin sağlanmasına ($f=3$) yönelik görüşlerde bulunulmuştur. Bununla beraber öğrencilerin derse devamının sağlanmasına ($f=5$) ve derse hazırlıklı gelmesine ($f=5$) ile ilgili görüşler de bulgular arasındadır.

Sonuç ve Tartışma

Uzaktan (çevrim içi) metin işleme süreci ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin tespit edilmesinin amaçlandığı araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada uzaktan metin işleme sürecinin hazırlık aşamasında Türkçe öğretmenlerinin en fazla elektronik kaynaklardan ve materyallerden faydalandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özellikle video, görsel, ses dosyaları vb. materyaller ile EBA ve diğer özel kuruluşların internet platformları üzerinden öğrencileri metne hazırlamayı tercih ettikleri anlaşılmıştır. Bu sonucun alanyazında yer alan benzer araştırmaların sonuçları ile uyumlu olduğu anlaşılmaktadır (Altıntaş Yüksel, 2021; Bayburtlu, 2021; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Kurt, Kandemir ve Çelik, 2021;). Metne hazırlık sürecinde öğretmenlerin elektronik kaynakları kullanma dışında öğrencilere ödev verdikleri, araştırma yaptırdıkları ve kitaplardaki hazırlık çalışmalarından faydalandıkları ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde söz varlığını geliştirmek için başta kelime defteri tutturma olmak üzere çeşitli etkinlikler yaptıkları ve sonuçlara ulaşılmıştır. Söz varlığını geliştirirken öğrenilen kelimelerin yeni cümle ve metinlerde kullanılmasını sağlama, ödev verme, resim yaptırma ve kelime hakkında öğrencilere söz hakkı verme gibi yollara başvurmaktadırlar. Bunların yanı sıra elektronik kaynak ve materyallerin de öğrencilerin söz varlığını geliştirmede oldukça faydalı olduğu konusunda öğretmenlerin görüşte bulundukları tespit edilmiştir. Alanyazında da kelime öğretimi sürecinde dijital ortamların, çevrim içi oyunların, e-sözlük, çizgi film, görseller vb. materyallerin faydalı olduğuna ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin Özer'in (2016) araştırmasında dijital unsurların kelime öğretimine olumlu etkisinin olduğunu ortaya konmuştur. Temizkan ve Atasoy (2016) çalışmalarında, çizgi filmlerin kelime öğretimi açısından faydalı olduğuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Maden (2019) de doktora tezinde tasarladığı elektronik sözlüğün ortaokul öğrencilerinin söz varlıklarına katkıda bulunduğunu tespit etmiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin uzaktan (çevrim içi) metin okunurken çeşitli okuma yöntemlerini kullandığı ayrıca elektronik kaynaklardan ve aktif öğrenme tekniklerinden de faydalandığı tespit edilmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin en fazla metni parçalayarak okuma çalışması yaptıklarına ulaşılmıştır. Metni belirli bir yerde öğrencilere okutma dışında öğretmenlerin metnin devamını tahmin etme, sesli okuma, sessiz okuma, metindeki önemli bilgileri belirleyerek okuma, örnek okuma, metni türüne göre okuma, yazım ve noktalama kurallarına uygun okuma, özetleyerek okuma ve not alarak okuma çalışmaları yürüttükleri sonucuna varılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin bu denli farklı okuma türlerini kullanmaları çevrim içi ortamlarda okuma çalışmalarının yürütülebileceğini göstermektedir.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin uzaktan metin işlerken dinleme stratejileri başta olmak üzere farklı strateji ve yollara başvurduğu görülmüştür. Öğretmenlerin belli aralıklarla metinle ilgili sorular sorma ve not alarak dinleme çalışmaları üzerinde daha çok durdukları sonucuna varılmıştır. Bunların yanı sıra öğretmenlerin dinleme sürecinde metnin devamını tahmin etme, elektronik kaynaklar (video, ses, görsel vb.) kullanma, katılımlı dinleme, seçici dinleme, anlamını bilmeyen kelimeleri tespit etme ve özetleyerek dinleme çalışmaları yaptıklarına ulaşılmıştır. Öğretmenler sanal sınıflarda dinleme metinleri işlerken takibi sağlamak için dinleme sürecinde belli aralıklarla öğrencilere soru sorma, özet çıkartma tekniklerine başvurmaktadırlar. Bu sonuç öğretmenlerin çevrim içi ortamın koşullarına ve imkânlarına göre yöntem seçtiğini fakat dinleme sürecinde farklı yöntemlerin uygulanmasından ziyade bazı yöntemlerin öne çıktığını göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre Türkçe öğretmenleri metnin içeriğini günlük hayatla ve diğer disiplinlerle ilişkilendirmek için çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının günlük hayattan örnekler vermeyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Bununla beraber öğrencilerin anılarından faydalanma, elektronik kaynaklar kullanma, farklı disiplinlere ait metinlerden alıntı yapma, kendi yaşantılarından örnekler verme, empati kurma ve drama gibi çalışmalar yapmaktadırlar.

Türkçe öğretmenlerinin uzaktan metni işledikten sonra öğrencilerin sözlü ifadelerini geliştirmek için başta hazırlıksız konuşma, yer yer de hazırlıklı konuşma yöntemini tercih ettiği görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrencilerin yazılı ifadelerini geliştirmek için farklı türde (hikâye, şiir, mektup vb.) yazı yazdırma, metin etkinliklerini kullanma, yazma ödevi verme, elektronik materyalleri kullanma, metni tamamlama çalışmaları yürüttükleri ulaşılan sonuçlar arasındadır. Ayrıca öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde çok fazla zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler özellikle konuşma becerisinin beden diliyle doğrudan bağlantısının olduğunu bu nedenle ekran karşısında beden dilinin yeterince kullanılamadığını belirtmişlerdir. Yine öğretmenler, yazma becerisini takip etmenin ve öğrencilerin yazdıklarına yönelik geribildirimde bulunmanın zor olduğunu, yine süre sıkıntısı olduğu için daha çok yazma ile ilgili çalışmaları ödev olarak vermek zorunda kaldıkları yönünde görüşlerde bulunmuşlardır. Karakuş ve arkadaşlarının (2020) da araştırmalarında Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisini geliştirmede yetersiz kaldığı yönde sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin uzaktan metin işlerken en fazla biçim ve içeriği düzeltmeye (yazılı anlatım) yönelik geri bildirimleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu geri bildirim türünden sonra sırasıyla düzeltici (konuşma sırası/sonrası) ve akran geri bildiriminin daha fazla

kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin en az ödüllendirici geribildirim ve sonuca/nota dayalı geri bildirim kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde *E-posta*, *WhatsApp*, *Bip* gibi uygulamalar üzerinden öğrencilerin yazdıkları yazıları kendilerine gönderdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin yazılarının biçim ve içeriğine dair gerekli düzeltmeleri yaparak tekrar aynı uygulamalar üzerinden öğrencilere geri bildirimlerde bulunmaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalarda da uzaktan eğitim sürecinde bu platformlar üzerinden yazılı çalışmalara dair dönütlerin verildiği belirlenmiştir (Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020; Kurt, Kandemir ve Çelik, 2021). Kazu, Bahçeci ve Yalçın (2021) ise araştırmalarında pandemi sürecinde öğrenciler ödevlere gereken özeni gösteremediğinden ve geri dönüt alınamadığından onlara ödev vermenin boş bir çaba olduğuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine ulaşmıştır. Buna karşın konuşma becerisine yönelik geribildirimlerin ders esnasında verildiği görülmüştür. Fakat öğretmenlerin bazılarının süre sıkıntısı olduğu için bazen de seste kopmalar yaşandığı için konuşma sırasında ve sonrasında ayrıntılı geri bildirimlerde bulunamadıkları yönde görüşler de tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerine göre uzaktan eğitim daha çok kaynak ve materyal çeşitliliği açısından üstündür. Başaran ve arkadaşları (2021) da öğretmenlerin görsel ve işitsel birçok materyale ulaşabilme ve bunları kullanabilme açısından çevrim içi ortamları beğendiğini tespit etmiştir. Bu üstünlüğün yanı sıra uzaktan eğitim sürecinin öğrencilere duyuşsal açıdan da katkı sağladığını ortaya koyan görüşlerin de olduğu anlaşılmıştır. Uzaktan eğitimin öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırdığına dair görüşlerin ön sırada olması dikkat çekmektedir. Bozkurt (2020) da çalışmasında içsel motivasyonu artırmada uzaktan eğitimin faydalı olduğu yönünde öğrenci görüşlerine ulaşmıştır. Bunların yanı sıra çevrim içi sınıflarda öğrencilerin kendini daha iyi ifade etmesi, öğrenme sürecinde kendi sorumluluklarını üstlenmesi ve derse aktif katılım sağlamaları uzaktan eğitimin avantajları olarak öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Kaynar ve arkadaşlarının (2020) araştırmalarında öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin dersleri dikkatli bir şekilde dinlediği, düzenli bir şekilde takip ettiği, dersten önce ihtiyaçları ile ilgili (yemek, su, ortam vb.) hazırlıklarını yaptığı ve sistemde karşılaştığı/karşılaşılabileceği sorunları nasıl çözebileceğini bildiği sonucuna ulaşılmıştır. Duyuşsal faydalarının yanında davranış bakımından da uzaktan eğitimin disiplin problemlerini ortada kaldırdığına, öğrencilere sabrı ve saygıyı öğrettiğine, süreyi etkili kullanmayı kolaylaştırdığına dair öğretmen görüşlerine ulaşılmıştır. Moçoşoğlu ve Kaya'nın (2020) araştırmaları da bu sonucu desteklemektedir. Maden ve arkadaşları (2018) ile Ustabulut'un (2021b) çalışmasında da dijital ortamlarda yazma eyleminin kolaylık sağladığına dair öğretmen adayları görüşleri bu sonuçlarla örtüşmektedir. Ünal ve Bulunuz (2020) da çalışmalarında materyal paylaşımının internet üzerinden bireysel ve hızlı yapıldığını, her türlü video, animasyon ve dokümanın öğrencilere ulaştırılmasının kolay olduğuna dair sonuçlar elde etmiştir.

Araştırmada öğretmenlerden bazılarının uzaktan eğitimin sınırlı yanlarının olduğuna dair görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenler ekran karşısında öğrencilerle iletişim kurmanın oldukça zor olduğunu ifade etmiştir. Yine uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin sosyalleşme gereksinimini karşılayamadığını belirten öğretmen görüşlerinin çok fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucu destekler nitelikte Bozkurt (2020) çalışmasında uzaktan eğitime yönelik olumsuz algı olarak; yalnızlık duygusu, yapaylık, izolasyon, iletişimsizlik, psikolojik uzaklık temalarının ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Yolcu (2020) da araştırmasında, öğrencilerin uzaktan eğitimde öğretmene soru sorma ve öğretmenle iletişime geçmede sıkıntı yaşadıklarını tespit etmiştir. Sıklıkla vurgulanan bir diğer dezavantaj ise uzaktan eğitim sürecinde yaşanan teknik sorunlardır. Öğretmenler, zaman zaman ses, görüntü ve internet bağlantısı ile ilgili sorunların dersin akışını bozduğunu ifade etmişlerdir. Canpolat ve Yıldırım (2021) da araştırmalarında internet erişimi sorunu, elektrik ya da internet bağlantısı yüzünden dersten kopma gibi sorunları öğretmenlerin sıkça yaşadığını tespit etmişlerdir. Kavuk ve Demirtaş (2021) da evdeki internet bağlantısından kaynaklanan bağlantı kopuklukları, kamera ve ses sistemindeki kopmalar, elektrik kesintileri, EBA'ya girişteki aksaklıklar, teknolojik donanım eksiklikleri vb. durumları öğretmenlerin yaşadığı zorluklar olarak belirlemişlerdir. Avcı ve Akdeniz (2021) de uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin internet erişimi, teknolojik alt yapı noktasında sıkıntıları yaşadığına dair sonuçlara ulaşmıştır. Özdoğan ve Berkant (2020) araştırmalarında uzaktan eğitimin çoğunlukla internet ve bilgisayar gibi kaynakların yetersizliği, eğitimde fırsat eşitsizliği oluşturması, teknik problemler gibi sınırlılıklarının olduğunu belirtmiştir. Bunların yanında uzaktan

eğitimde anlatma becerilerinin öğretimi, her strateji ve yöntemin kullanılamaması, sınırlı şekilde ölçme ve değerlendirme yapılması gibi sorunların da yaşandığına dair öğretmenlerin görüşe sahip olduğu anlaşılmıştır. Özgül, Ceran ve Yıldız (2020) araştırmalarında uzaktan eğitim sürecinde yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yetersiz olduğuna dair görüşlere ulaşmıştır. Aynı şekilde Duman (2020) da uzaktan eğitim sürecinde derslerin genellikle aynı ve benzer yöntemlerle sürdürüldüğünü belirleyerek derslerin çoğunlukla anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğiyle yürütüldüğünü ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler bu sorunların öğrencilerin başarısını, dersin verimini düşürdüğünü ve duyuşsal sorunlara neden olduğunu belirtmişlerdir. İşman (2011) da çalışmasında uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin kendilerini yalnız hissetmelerinin ve sordukları soruların geç cevaplanmasının derse karşı güdülenmelerini azalttığını ifade etmiştir. Tang ve arkadaşları (2020) ise uzaktan eğitimin verimli olmadığını, öğrencilerin öğrenme düzeyini istendik düzeye çıkarmada yetersiz kaldığını belirtmiştir. Çakın ve Külekçi Akyavuz (2020) de çalışmalarında öğretmen görüşlerinden hareketle geri dönüt problemi yaşandığı, etkinliklerin uzaktan eğitimle yapılamadığı, öğrencilerin duyuşsal olarak derse adapte olamadığına dair sonuçlara ulaşmıştır.

Türkçe öğretmenleri uzaktan metin işleme sürecinin daha verimli olabilmesi için çeşitli öneriler sunmuşlardır. Bu görüşler içinde en çok ilgi çekici, nitelikli etkinliklerin planlanması ve uygulamalar yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp (2016) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim ders materyallerinin içerik ve kalite açısından yeterli hâle getirilmesi ve konunun uzmanları olan bir ekip tarafından denetlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler metinlerin çocukların ilgisini çok çekmediğini bu nedenle çocukların sıkılmadan zevkle okuyabileceği nitelikte metinlerin kitaplarda olması gerektiğini belirtmişlerdir. Saltık (2018) Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini aldığı araştırmasında öğrencilerin ilgi alanlarına ve düzeylerine uygun olmayan metinlerin kitaplarda yer aldığı, metinlerin öğrencilerde okumaya karşı istek uyandırmada ve okuma kültürü edindirmede yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre metin altı soruları yetersiz ve geliştirilmelidir. Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan (2019) çalışmalarında incelenen metin altı sorularının büyük bir kısmının basit anlama düzeyinde olduğu belirlemiştir. Yine Çeçen ve Kurnaz (2015) da farklı yayınevlerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki soruları inceledikleri araştırmalarında soruların yarısından fazlasının anlama basamağında olduğunu saptamışlardır.

Araştırmada öğrencilerin derslere katılımlarının az olduğuna, bu nedenle öğrencilerin derslere devamlarının sağlanması gerektiğine ve ayrıca öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesinin de dezavantaj olarak sunulduğuna dair sonuçlara ulaşılmıştır. Bakioğlu ve Çevik (2020) de uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derslere katılım oranının düşük olduğunu belirlemiştir. Bayburtlu (2021) ise çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerin teknolojik eksiklerinin tamamlandığı takdirde uzaktan eğitim derslerine katılımın artabileceğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak, Türkçe öğretmenlerinin uzaktan metin işleme süreciyle ilgili olarak elektronik materyaller ve dijital platformlar üzerinden öğrencileri metne hazırlamayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Yine uzaktan metin okunurken öğretmenlerin çeşitli okuma yöntemlerini kullandıkları ve aktif öğrenme tekniklerinden faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin dinleme metinlerini belli aralıklarla öğrencilere soru sorarak ve onların özet çıkarmalarını sağlayarak işlemeye çalıştıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitimde metni işledikten sonra öğrencilerin sözlü ifadelerini geliştirmek için dijital araçları kullanarak başta hazırlıksız konuşmayı yer yer de hazırlıklı konuşmayı kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı ifadelerini geliştirmek için ise farklı türde yazı yazdırma, metin etkinliklerini kullanma, yazma ödevi vb. çalışmalar yürüttükleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan metin işlerken daha çok biçim ve içerik düzeltmelerine yönelik geri bildirim verdiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler uzaktan metin işlemeyi kaynak ve materyal çeşitliliği açısından üstün, iletişim sınırlılığı, sosyalleşme ve teknolojik aksaklıklar açısından ise sınırlı görmektedirler.

Öneriler

Bu sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Uzaktan (çevrim içi) dinleme ve okumaya özgü materyaller geliştirilerek metin işleme süreci daha verimli hâle getirilebilir.

Ders esnasında metinlerin daha verimli kullanılabilmesi için Türkçe ders kitaplarının bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlarla uyumlu olabilecek şekilde dijital içerik açısından güncellenmesi ve çeşitli dijital uygulamalara uyumlu olması sağlanabilir.

Uzaktan (çevrim içi) metin işlerken öğretmenlerin kullanabileceği başta dil becerilerinin öğretimi olmak üzere ölçme ve değerlendirme, strateji ve yöntemlere ilişkin hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi açısından geribildirimler oldukça önemlidir. Bu bağlamda EBA'nın çeşitli geribildirimlere imkân verecek şekilde güncellenmesi gerekmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması gereken kurallar olarak ifade edilenlerin tamamına riayet edilmiştir. İlgili yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı ikinci bölümünde belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleşmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul Adı = Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu

Etik Kurulu Karar Tarihi= 30.11.2021

Toplantı No= 188/14

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmada problem tespitinde, gerekli izinlerin alınmasında, verilerin toplanmasında ve analizinde, makalenin yazım sürecinde tüm yazarların katkı oranı eşittir (1. yazar %50, 2. yazar %50).

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretimi*. Kök Yayınları.
- Altıntaş Yüksel, E. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi*. *Ulakbilge*, 57, 291–303.
- Avacı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Aydın, E. (2020). Covid-19 döneminde EBA TV üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi, *Milli Eğitim*, 49(1), 877-894.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Banar, K. ve Fırat, M. (2015). Bütüncül bir bakıştan açık ve uzaktan eğitim: Türkiye özü. *Yeğitek Uzaktan Eğitim Özel Sayısı*, 18-23.
- Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C. ve Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 4619-4645.
- Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Bayram, E., Bıyık, Z. & Gölbaşı, M. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimle Gerçekleştirilen Türkçe Dersine Yönelik Algıları. *Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, 28-41.

- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Bulut, S. ve Susar Kırmızı, F. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(4), 1-30.
- Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 74-109.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Çakın, M. ve Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çarkıt, C. ve Koçoğlu, A. (2020). Covid-19 sürecinde Türkçe dersi uygulamaları üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Languages Education*, 8(4), 110-122.
- Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.
- Dede, C. (1996). The evolution of distance education: Emerging technologies and distributed learning. *American Journal of Distance Education*, 10(2), 4-36.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112.
- Elkıran, Y. M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının canlı ders etkileşim düzeyi ile ekran okuma özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 1212-1231.
- Emek, M. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uygulanan Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının SWOT analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Özel Sayı, 308-324.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Anı Yayıncılık.
- Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 603-637.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayınları.
- Gürdamar, T. N., Şehirli, A. Ş. & Ünal, F. T. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan EBA’da yer alan Türkçe dersi okuma becerisi ile ilgili öğretmen görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 8(4), 168-186.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E. ve Yavuzalp, N. (2016). Çevrim içi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78.
- Greenberg, G. (1998). Distance education technologies: Best practices for K-12 settings. *IEEE Technology and Society Magazine*, 17(4), 36-40.
- Imel, S. (1998). *Distance education. Myths and realities* (ED 399 383). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Türker, A. & Dünder, E. (2020). Covid-19 Pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342.
- Kaplan, K.ve Gülten, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 233-258.
- 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
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241.
- Kavan, N. ve Adıgüzel, A. (2021). Türkçe öğretmenlerinin salgın süreci eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 10(19), 138-155.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. PegemA Yayıncılık.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B. ve Şentürk Barışık, C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292.
- Kazu, İ. Y., Bahçeci, F. ve Yalçın, C. K. (2021). Öğretmenlerin koronavirüs pandemisi döneminde verdikleri uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 701-715.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. Routledge.
- King, F. B., Young, M. F., Drivere-Richmond, K. & Schrader, P. G. (2001). Defining distance learning and distance education. *AACE Journal*, 9(1), 1-14.
- Kocayigit, A. ve Uşun, S. (2020). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları (Burdur İli Örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.
- Kurt, K., Kandemir, M. A. ve Çelik, Y. (2021). Covid-19 Pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 88-103.
- Maden, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerine yönelik elektronik görsel sözlük geliştirme: Tasarım tabanlı bir araştırma (5.sınıf örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi.
- Maden, S., Banaz, E., & Maden, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlardaki yazma alışkanlıkları. *Journal of Research in Education and Teaching*, 7(1), 103–112.
- Maden, S. ve Önal, A. (2018). EBA'daki ortaokul Türkçe dersi içeriklerinin kullanımı üzerine bir araştırma. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi* 4(2), 101-121.
- Maden, S. ve Önal, A. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) içerik modülündeki Türkçe dersi ile ilgili dokümanlar. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 25-50.
- Maden, A., & Kaya, M. (2020). Eğitim Bilişim Ağı'ndaki Türk dili ve edebiyatı dersi içeriklerinin kullanımına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Route Educational Social Science Journal*, 7(6), 207–218.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013) *Qualitative research: a guide to design and implementation*. John Wiley & Sons Inc.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: SAGE Publications.
- Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (Covid-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.

- Özgül, E., Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 395-412.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). COVID-19 Pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özer, M. (2016). *Dijital hikâye anlatımının kelime öğrenme ve akılda tutmadaki rolü: Harran Üniversitesi'nde bir durum çalışması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi.
- Ünal, M.ve Bulunuz, N. (2020). COVID-19 salgını dönemi uzaktan eğitim çalışmaları ve sonraki süreçle ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Millî Eğitim*, 49(1), 343-369.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.
- Sarıçam, İ., Özdoğan, Ü. & Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Uzaktan eğitim bünyesindeki Türkçe dersinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies -Education*, 15(4), 2943-2959.
- Spector, J. M., Merrill, M. D., Merrienboer, J. V. & Driscoll, M. P. (2008). *Handbook of research on educational communications and technology*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Tang, T., Abuhmaid, A.M., Olaimat, M., Oudat, D.M., Aldhaeebi, M. ve Bamanger, E. (2020). Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID-19, *Interactive Learning Environments*, 28(7), 1-12.
- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2016). Söz varlığının gelişimi açısından çizgi filmler üzerine bir değerlendirme (TRT çocuk ve Minika Çocuk örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 577-599.
- Ustabulut, M.Y. (2021a). SWOT Analysis for the distance education process of lecturers teaching Turkish as a foreign language. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(1), 139-152.
- Ustabulut, M.Y. (2021b). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmayla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 300-311.
- Yıldırım A, Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yolcu, H.H. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.

Extended Abstract

In this study, the opinions of Turkish teachers on the process of teaching texts in distance education were obtained and analyzed. The case study method was used in this descriptive study as the aim was to examine the views of Turkish teachers on text processing in distance education. The data were obtained via the designed interview form. Descriptive analysis and content analysis techniques were used in the data analysis process. The analysis showed that the teachers mostly benefited from electronic resources and materials in text processing. The teachers preferred to prepare the students for text processing through materials such as videos, images, audio files, and internet platforms such as EBA, Morpa Kampüs, and Youtube. Also, the teachers used various activities such as keeping a vocabulary book to improve the vocabulary of the students, using the learned words in sentences, giving homework assignments, and talking to the students about the new words. The teachers used various reading methods in doing online text processing. Electronic resources and active learning techniques were also used. The teachers also reported doing reading exercises by breaking down the texts into parts. The teachers also stated that they used listening strategies while teaching the texts online. The analysis showed that the teachers focused more on asking questions about the texts at regular intervals and had their students take notes while listening. The teachers also attempted to associate the content of the texts with the students' daily lives and other disciplines and preferred to give examples from daily life. In addition, the teachers preferred to use prepared and impromptu speaking to improve the speaking skills of the students after they finished teaching the texts. The teachers also had their students do different types of writing (story, poem, letter, etc.), used text-related activities, gave writing assignments, used electronic materials, and text completion activities to help improve their students' writing skills. It was also found that the teachers mostly preferred feedback for form and content. The teachers gave feedback through applications such as E-mail,

WhatsApp, and *Bip* and added that they could not give detailed feedback during and after student speeches due to the lack of time and the problems experienced in audio connections.

The results showed that the teachers believed distance education was more advantageous in terms of resources and material diversity. Some teachers also stated that the distance education process also contributed to the students from an affective point of view. In addition to the affective benefits, they remarked that distance education contributed to avoiding behavior-related discipline problems as it taught patience and respect to the students. As for the disadvantages of distance education, the teachers expressed that limited communication opportunities were the most significant disadvantage. They added that it was challenging to communicate with the students to express emotions in front of a computer screen. The majority of the teachers stated that distance education could not meet the socialization needs of the students. They also remarked that the problems they experienced in teaching narrative skills, their inability to use every strategy and method they intended to use in distance education, and the limited measurement and evaluation options constituted significant disadvantages as well. Regarding the teachers' opinions on how to teach texts efficiently in online education, the teacher reported that curiosity arousing interesting activities and practices should be preferred and that the texts should be transferred to digital environments for interaction.



Değerler Eğitimi Bağlamında Ziya Gökalp'ın "Alageyik" ve "Turan" Adlı şiirlerinin Millî Kimlik İnşası Sürecine Etkisi

*Seda BEKTEş**
*Mustafa KURT***

Öz

Son yıllarda değerler eğitimi ile ona bağlı kavramlara, öğretim programlarında sıkça yer verildiği görölmektedir. Ailede başlayan ve okulda devam eden değer eğitimi; değerlerin benimsenmesi, yaşam biçimi hâline getirilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılması bakımından önemlidir. Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerine değerler eğitimi bağlamında millî kimlik kazandırılması sürecinde Ziya Gökalp'ın Alageyik ve Turan şiirlerinin üstlendiği işlevleri tespit etmektir. Söz konusu amaca yönelik olarak Gökalp'ın "Alageyik" ve "Turan" adlı şiirleri incelenmiştir, bu şiirler araştırmanın inceleme nesnesidir. Araştırma, nitel bir araştırma olarak yapılandırılmıştır ve nitel araştırma desenlerinden tekli durum çalışmasıdır. Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi tercih edilmiştir. Bu araştırmada kullanılan şiirlerde geçen millî/ manevi değerlerle ilgili kategori listesi veri toplama aracı olarak değerlendirilmiştir. Nelson'ın değerler sınıflaması, araştırmanın inceleme nesnesi olan şiirlere, muhteva ağısından uyarlanmış; bulgular bu sınıflandırmaya göre kategorize edilmiştir. Verilen bilgiler ve incelenen metinlerdeki bulgular neticesinde, araştırmada kullanılan şiirlerin muhtevalarında çok sayıda millî ve manevi değer unsurunun yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın amacına istinaden, adı geçen şiirlerin hedef kitlenin millî kimlik inşası sürecinde değerler eğitimine katkı sağlayacak unsurlar barındırdığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, Millî kimlik, Ziya Gökalp, Türk dili ve edebiyatı eğitimi

The Effect of Ziya Gökalp's Poems "Alageyik" and "Turan" on the Process of National Identity Construction in the Context of Values Education

Abstract

In recent years, it has been observed that values education and its related concepts are frequently included in educational programs. Value education, which starts in the family and continues at school, is important in terms of adopting values, making them a lifestyle and transferring them to future generations. The purpose of this research study is to determine the functions of Ziya Gökalp's Alageyik and Turan poems in the process of gaining national identity for secondary school students in the context of values education. For the aforementioned purpose, Gökalp's poems named "Alageyik" and "Turan" have been examined as the object of the research. This study is structured as a qualitative research and is a single case study from qualitative research designs. Document review has been preferred as data collection method. The category list related to the national/spiritual values mentioned in the poems used in this research has been used as a data collection tool. Nelson's classification of values have been adapted to the poems, which are the object of study of the research, in terms of content, and the findings have been categorized according to this classification. As a result of the information given and the findings of the study, it

* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Doktora Öğrencisi.
sedartuc2363@gmail.com ORCID: 0000-0002-3601-8224

** Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakóltesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Öğretim Üyesi.
kurtm@gazi.edu.tr ORCID: 0000-0003-1838-3575

has been concluded that there are many national and moral values in the content of the poems examined in the research. Based on the purpose of the research, it has been determined that the mentioned poems contain elements that will contribute to the values education in the process of national identity construction of the target audience.

Keywords: Values education, national identity, Ziya Gökalp, Turkish language and literature education

Giriş

Eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli uygulama alanlarından biri olan edebiyat eğitimi; bireyin kendini ifade edebilme, kendini geliştirme, kendisi ve çevresiyle uyumlu bir şekilde yaşamasını sağlayabilme gibi beceriler kazanmasında önemli bir işleve sahiptir. Hem edebiyatın hem eğitimin toplumsal bir niteliğe sahip olması, her iki alanın da toplumun yapısında meydana gelen değişimlere bağlı olarak farklılaşması sonucunu doğurur. Çünkü coğrafi şartlar, iklim, çevre yapısı, iktisadi yapı, siyasi yapı, kültürel özellikler, bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak yaşanan toplumsal değişimlerin, toplum kültürünün nabzını tutan ve kültürün nesilden nesle aktarılmasına aracı olan sanatçılar üzerinde yansımalarının bulunması kaçınılmaz olacaktır. Bu sebeple Türk dili ve edebiyatı eğitimi ile edebî eserler üzerinde de dolaylı etkileri gözlemlenen toplumsal değişimler, şiir türündeki metinlerde şairin yaşadığı dönem ve söz konusu dönemdeki toplumsal veya siyasi olayların izlerine rastlamayı mümkün kılar.

Toplumsal değişim bütün çağlarda kaçınılmazdır ve nesiller arası farklılıklar olması da bu sebeple olağandır ancak bu farklılıkların, kuşakların birbirlerinin dilini, kültürünü anlamayacak bir ilişkiye sebep olacak düzeyde olmaması gerekir. Söz konusu bu dengenin sağlanabilmesi için ise değerler eğitimi önem kazanmaktadır. Değerler eğitiminin bireyin kazanımları açısından müspet sonuçlanabilmesi, verilecek eğitimin hedef kitlenin hazırbulunuşluk düzeyine uygunluğu ile orantılıdır. Hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenebilmesi ve değerler eğitiminin edebiyat eğitimi bağlamında etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için değer kavramının kapsamı ve niteliğinin bilinmesi oldukça önemlidir.

Değer kavramı literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmıştır (Aydın, 2003; Çelikkaya, 1996; Halstead & Taylor, 2000; Martorella, 2001; Schwart, 1992; Tezcan, 1974; Ulusoy ve Arslan, 2000) Değerler ve normları, kültürel kimliğin şekillenmesinde etkili olan kültür unsurları olarak tanımlayan Tural'a (1992) göre değerler, toplumun kültürel birikimi ile ortaya çıkan; toplumun tamamı tarafından kabul gören, toplumun varlık, birlik ve devamının sebebi olarak görülen; tasvip ve teşvik gören, korunan kabulleniş ve inanışlardır. Haralambos (1987) ise değerler kavramını, toplumsal normların ya da toplumsal kuralların temelini de oluşturmaları sebebiyle, bir nevi toplumsal denetim aracı olarak görev icra eden unsurlar şeklinde ifade eder. Diğer yandan Özen, (2014) değerlerin özellikleri ile ilgili her toplumu diğerlerinden ayıran bazı farklılıklar olduğunu, bu farklılıkların toplumların; dilleri, dinleri, yaşayışları, mitolojileri, değerleri, tutumları, gelenek ve görenekleri olduğunu ifade etmektedir. Bütün bu değerlerin oluşumunun ise tarih ile eş değer olduğunu, hiçbir değerın kısa bir süre içinde oluşamayacağını vurgulamaktadır.

Özen'in fikirlerini destekleyen Çiftçi (2003), değerlerin değişebilirliği meselesinin aynı zamanda değerlerin evrenselliği ile de yakından ilgili olduğunu belirtmektedir. Evrensel değerler yahut genel geçer değerler dendiğinde, "herkesçe uygulanan değil, fakat herkesçe kabul edilen ve benimsenen, ortak akla dayanan kabul edilebilir bir ahlak" (s.14) anlayışının kastedildiğini ifade etmektedir. Araştırmacıların öne sürdüğü görüşlerden yola çıkarak değer kavramının toplumun geneli tarafından kabul edilen bir ahlak anlayışı olduğunu söylemek mümkündür. Hedef kitleye, bahsedilen genel ahlak anlayışının kazandırılması ise ancak değerler eğitimi ile mümkün olabilir. Bireylerin millî kimliklerinin gelişimi ise toplumsal kimliğin oluşmasına dolaylı katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada incelenen millî kimliğin inşası, bu açıdan üzerinde durulması gereken önemli bir husustur.

Erikson, bireylerin psikososyal gelişimlerini sekiz dönem içinde tamamladıklarını ifade eder. Bu gelişim dönemlerinin özelliği her dönemde biri olumlu diğeri olumsuz olan iki özellikten, birey tarafından hangisinin kazanılıp kazanılmadığını incelemektir. Bu dönemler, ilk dönem olan "temel

güvene karşı güvensizlik” döneminden başlayarak birbirlerinin üzerine kurulmakta ve hayat boyu bireyin sahip olacağı özelliklere etki etmektedir.

Arslan ve Arı'dan aktarılan bilgiler ışığında Erikson'un tasnif ettiği gelişim evrelerinden *Kimlik Kazanmaya Karşı Kimlik Karmaşası (12-21 yaş) döneminin* ergenlik dönemini kapsadığı söylenebilir. Bu da çocukluk ve yetişkinlik dönemi arasındaki, belirgin ve bilinçli bir evreyi ifade eder (Erikson, 1968 akt. Arslan ve Arı, 2020). Toplumsal rollerdeki söz konusu arayışlar, bireylerin millî kimlik inşası sürecinin bir parçasıdır. Türkiye'deki bireylerin ortaöğretim sürecine tekabül eden Erikson'un Kimlik Kazanmaya Karşı Kimlik Karmaşası (12-21 yaş) evresi, millî kimlik inşası ve değerler eğitimi için kritik bir dönemdir. Çalışmanın hedef kitlesi, söz konusu kritik dönemde olan ortaöğretim öğrencileridir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Programında ifade edilen kazanımlardan “Şiirde millî, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik öğeleri belirler.” kazanımıyla bu kazanımın alt kazanımları olarak ifade edilen “Şiirde şiirin yazıldığı dönemin gerçekliğini yansıtan unsurlara ve/veya şiirin dönemin gerçekliğiyle ilişkisine değinilir. Bazı metinlerde ise içeriğin/göstergelerin genel anlamda doğal, toplumsal veya bireysel gerçeklikle ilişkisi üzerinde durulur.” kazanımları, Erikson'un Toplumsal Kimlik Kuramı ile örtüşmektedir.

Selami Alan'ın *Tanzimat Edebiyatında Millî Kimlik İnşası* (2018, s.55) adlı eserinde belirttiği gibi “insan, sosyal bir varlıktır ve dünyaya geldiği andan itibaren gerek kişisel olarak gerekse sosyal açıdan birçok konumla karşılaşır.” Söz konusu bu çeşitliliğin sonucu olarak da sürekli kendini tanımlama hâliyle yüz yüze gelir. “Kimlik” kavramıyla açıklanan ve sosyal yaşamın bir gereği olan bu tanımlama, aslında bir kabullenme ve kabullenilme sürecidir. Mensubu bulunduğu ailenin sahip olduğu değerler bütünü kabul ederek yetişen birey, toplumda da bu kimliğiyle kabul görmekte ve yer edinmektedir. Bireyin diğer toplumlar nazarındaki yeri ise yine içinde yaşadığı sosyal hayatın değerleriyle ilişkilidir.

Araştırmada incelenen şiirlerin yazıldığı zaman dilimi edebiyat tarihi bakımından, *Millî Edebiyat Dönemi*'ne tekabül etmektedir. 19. yüzyıldan sonra Osmanlı'nın dağılmasıyla özellikle 20. yy. da ağırlığını gösteren fikir akımlarının Osmanlılık, İslamcılık, Batıcılık, Türkçülük olduğu bilinmektedir. Millî Edebiyat ise 20. yüzyılın öne çıkan adıdır. Nitekim Osmanlılık fikrinin etkisini yitirmesinden sonra Türkçülük akımı yükselen değer olmaya başlamıştır. 1911'de Selanik'te çıkarılmaya başlanan *Genç Kalemler* dergisi etrafında bir araya gelen Ömer Seyfettin, Ali Canip Yöntem, Ziya Gökalp ve diğer aydınlar Millî Edebiyat'ın temsilcisi olmuşlardır. Sade bir Türkçe ile yazılan eserlerde sanatçılar, vatan sorunları ve millî değerleri ortaya çıkarma amacı gütmüşlerdir.

Ziya Gökalp'ın “Millet ne ırki ne kavmi ne coğrafi ne siyasi ne de iradi bir zümre değildir. Millet, dilce, dince, ahlakça ve güzellik duygusu bakımından müşterek olan, yani aynı terbiyeyi almış fertlerden mürekkep bulunan bir topluluktur” (Gökalp, 1976) ifadeleri toplumsal değerlerin millî kimlik inşasındaki rolünü destekler. Bu açıdan millet olmanın, aynı coğrafyada tesadüfi sebeplerle bir arada bulunmakla değil ortak değerleri paylaşmakla gerçekleşeceği kanaati güçlenir. Ayrıca, literatür incelendiğinde Ziya Gökalp'ın yazılı Türk çocuk edebiyatı içinde önemli bir yeri olduğu tespit edilmiştir (Beysanoğlu, 1964; Enginün, 1991; Gökalp, 1972; Tansel, 1989). Ateş (2004) Gökalp'ın yaşadığı dönemde çocuğa ve çocuk eğitimine önemle eğilen bir fikir adamı olduğunu belirtmektedir. Zira o, çocuklara Türk tarihini, Türk kültürünü öğretmek için sade bir dille didaktik manzumeler, destanlar ve masallar yazmıştır. Teoride ortaya koyduğu fikirlerini çocuk edebiyatı sahasına uygularken aynı zamanda fikirlerini çocuklara öğretmeyi hedeflediği görülür. Çocuk terbiyesinde derslerin oyunlar aracılığıyla verilmesi örneği, onun şiiri de eğitme ve terbiye amacıyla bir çeşit oyun gibi telakki ettiği anlamına gelir (TDV İslam Ansiklopedisi, 1996). Timurtaş'a göre (1960) Ziya Gökalp, Milliyetçi düşünceleri ile edebiyatımıza şekil vermek istemiş hem kendi fikirlerini hem de yaşadığı dönemin sosyal, siyasal etkileriyle şiirlerini dönemin ihtiyaçlarına, Millî Edebiyat ruhuna cevap verecek şekilde kaleme almıştır. “Alageyik” adlı şiir, onun bahsedilen nitelikteki eserlerinden biri olması bakımından önemlidir. Şairin fikir hayatı düşünüldüğünde şiirin, millî kimlik inşası sürecinde değerlerle ilgili unsurların eğitimi için örnek teşkil edebilecek bir metin olabileceği değerlendirilmiştir.

Okullarda verilen her dersin, değerler eğitimine katkısının olduğu söylenebilir. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi de hedef kitlenin hem millî ve manevi hem de evrensel değerlerle ilgili farkındalıklarını geliştirmelerine katkı sağlar. Asıl amacı öğrencilerin okuma, dinleme becerilerini geliştirmesi, dil bilgisi kurallarını, diksiyon kurallarını öğrenmesi ve okuma alışkanlıkları kazanması olan Türk Dili ve Edebiyatı

Dersi, bu katkıyı öğrencilere, hiç şüphesiz ders kitaplarında yer alan metinler aracılığıyla sağlayabilir. Millî ve manevi değerler (dil, din, kahramanlık, medeniyet, örf ve âdetlere bağlılık, vatanseverlik, vatana, tarihe sevgi...) insan yetiştirmede, evrensel değerlere ulaşmanın basamağı olarak düşünüldüğünde nihai hedef için değerler eğitiminin önemi daha iyi anlaşılabilir. Türkçe ve edebiyat dersleri gerek metinlerin çeşitliliği ve sayısı gerekse muhteva açısından oldukça zengindir. Masal, hikâye, roman, destan, tiyatro, şiir gibi edebî türlerdeki metinler aracılığıyla değerlere ilişkin unsurların eğitimi verilebilir. Edebî metinlerin estetik kaygı ile yazılmış olması bu hususta büyük öneme sahiptir.

Ayrıca, Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Özel Amaçlarında (MEB, 2018, s.12) hedef kitlenin “Edebiyatın doğasını, işlevini, birey ve toplum için önemini kavramaları, edebî metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini, Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimi tanımları; Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevi, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri anlamaları” hedefleri bulunmaktadır.

Diğer yandan Kurt’un (2017, s.437) da belirttiği gibi edebî metinlerin özellikle yazıldıkları dönemin zihniyetini oluşturan pek çok unsurunu bünyesinde barındırması, onların bir öğretim aracı olmasa bile bir inceleme aracı olarak kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Kurt (2017), Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde kullanılan edebî metinlerin bu ders çerçevesinde değerler eğitimi ile ilgili şu işlevleri üstlendiğini ifade etmektedir “a) Metinler, içerdikleri unsurlarla yazıldıkları dönemin tarihî, sosyolojik, psikolojik ve genel anlamda bütün kültürel değerlerini taşırlar.

b) Metinler, kendilerini inşa eden geleneğin ve daha dar alanda yazarların dil ve dünya karşısındaki tutumlarını yansıtır.

c) Metinler bağlı oldukları edebî akım, gelenek, yöneliş ve eğilimleri yansıtan birer aynadır.

ç) Türkçeyle yazılmış edebî metinleri okumak, milletimize ait kültürel değerleri benimsemenin ve fark etmenin de bir aracıdır.”

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerine değerler eğitimi bağlamında millî kimlik kazandırılması sürecinde Ziya Gökalp’in Alageyik ve Turan şiirlerinin üstlendiği işlevleri tespit etmektir. Bu amaca yönelik daha detaylı sonuçlara ulaşmak için şu alt problemlerden yararlanılmıştır:

1. Alageyik şiirinin millî kimlik inşası sürecindeki işlevi nedir?

2. Turan şiirinin millî kimlik inşası sürecindeki işlevi nedir?

3. Ziya Gökalp’in Alageyik ve Turan adlı şiirlerinde değerlere (sevgi (vatan, tarih), hürriyet severlik; dil, din sevgisi, kahramanlık; kültür, örf ve âdetlere bağlılık...) ne oranda ve ne şekilde yer verilmiştir?

Değerler Eğitimi Bağlamında Ziya Gökalp’in “Alageyik” ve “Turan” Adlı Şiirlerinin Millî Kimlik İnşası Sürecine Etkisi Bakımından İncelenmesi adlı bu çalışmanın değerler eğitimi alanına söz konusu açılardan katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, *Değerler Eğitimi Bağlamında Ziya Gökalp’in “Alageyik” ve “Turan” Adlı Şiirlerinin Millî Kimlik İnşası Sürecine Etkisi Bakımından İncelenmesi* adını taşıyan nitel araştırma desenlerinden tekli durum çalışmasıdır. Merriam (2013) durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Öte yandan, Creswell (2007)’e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Nitel araştırma, insanın kendi potansiyelini anlaması, sırlarını çözmesi ve çabasıyla inşa ettiği sosyal yapı ve sistemlerin derinliklerini keşfetmek için geliştirdiği bilgi üretme biçimlerindendir. Nitel yöntemle desenlenmiş araştırmalarda incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayreti söz konusudur (Morgan, 1996). Merriam (1995), araştırmacının kendi deneyimlerini, inançlarını, önyargılarını araştırma içinde net olarak ortaya koymasının verilerin nasıl yorumlandığını, okuyucunun anlamasına yardımcı olduğunu, dolayısıyla geçerliliği artırıcı özellik taşıdığını savunmaktadır. Araştırmacının araştırma sürecinde kendi rolü üzerinde sürekli olarak düşünmesi, kendi inanç ve

tutumunu verilere ve sonuçlara dayatmasını engelleyerek geçerliliği artırır. Nitel araştırmalarda kişisel disiplin, nitel araştırmacılara aşırı öznellikten kaçınmada yardımcı olur.

Araştırmanın İnceleme Nesnesi

Verilen bilgilerden yola çıkılarak araştırmanın inceleme nesnesini Ziya Gökalp'ın Alageyik (Türk Yurdu, “Altın Armağan -2-” Yıl:2, Sayı: 24'e ilave, s.459) ve Turan (Türk Yurdu, “Altın Armağan” Yıl:1, Sayı: 24'e ilave, 17 Ekim 1912- 4 Teşrinievvel 1328, s.419) adlı şiirleri oluşturmaktadır. Söz konusu şiirlere dijital ortamdaki Eski Harfli Türk Yurdu Ciltleri üzerinden ulaşılmış; şiirler orijinal Osmanlıca metinden yeni harflere aktarılarak kullanılmıştır. Şiirlerin, Latin Harfli tam metinleri bu bölümde verilmiştir.

Alageyik ve Turan adlı şiirlerde geçen *Millî Kimliğin İnşası Sürecinde Şiirlerde Yer Alan Türkçü-Turancı Kavramlar* Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Millî Kimliğin İnşası Sürecinde Şiirlerde Yer Alan Türkçü- Turancı Kavramlar

<i>Şiirin Adı</i>	<i>Kavramlar</i>
<i>Alageyik</i>	Sırlı eriği kapalı alageyik, kahramanın bindiği akdoğan, Kafdağı, geviğin dile gelmesi, sır olmak, kahramanı bekleyen dünya güzeli, sırlı elma, aksakallı cüceler, cinler devler, dev şahı; bir kapısı açık bir kapısı kapalı olan saray önünde, atın önüne et, itin önüne ot konulmuş olması, elmas oda, ifritin tutsağı, açıl denilince açılan kapı, Alageyik, altınköşk, kılıç, Kırgız, Turan (2), Türk (3), demir kapı, at sırtı, yurt, bozkurt, il
<i>Turan</i>	Tarih, güzide, şanlı, necip ırk, zafer (2), vatan (2), Türkiye, Türk, Türkistan, müebbet bir ülke, Turan, Attila, Cengiz, Sezar, İskender, Oğuz Han (2)
Toplam	90 Kavram

Alageyik

Çocuktum, ufacıktım,
Top oynadım acıktım!

Dağdan yürü, kırdan git,
“Altınköşk”e çabuk yit,

Devlere el bağlıyor!
Gizli gizli ağlıyor...

Buldum yerde bir erik,
Kaptı bir alageyik!

Seni bekler ezeli...
Orda dünya güzeli!

Kılıcımı çıkardım,
Perileri kurtardım!

Geyik kaçtı ormana,
Bindim bir akdoğan;

Bin yıllık çile doldu!
Bunu dedi, sır oldu.

Kurtardığım periler,
Adım adım geriler,

Doğan yolu şaşırdı,
Kafdağı'ndan aşırıldı...

Yedim sırlı elmayı,
Gördüm gizli dünyayı

Kanadını açardı,
Selâm verir kaçardı!

Attı beni bir göle...
Gölden çıktım bir çöle...

Gündüz oldu geceler;
Aksakallı cüceler,

Az uz gittim, dolaştım:
Altınköşk'e ulaştım.

Çölde buldum izini;
Koştum, tuttum dizini!

Korkunç devler hortladı;
Cinler cirit oynadı;

Bir kapısı açıldı,
Öteki kapanıktı.

Geyik beni görünce...
Düştü büyük sevince!

Kesik başlar yürürdü;
Saçlarını sürürdü;

Kapalıyı açarak,
Açığa vurdum kapak,

Verdi bana bir elma,
Dedi: Dinlenme, durma!

Bir de baktım melekler...
Başlarında çiçekler...

At önünde et vardı,
İt ot yemez, ağlardı!

Otu, ata yedirdim, Eti, ite yedirdim;	Tanıdın mı geyiği?	Sönük ocak canlansın, Yoksul ülke şanlansın!"
Açtım bir elmas oda, Dev şahını uykuda...	Kimse beni bu devden Alamazdı, ancak sen Kaya deldin; dağ yardım, Geldin, beni kurtardın!	İndik, iti okşadık, At sırtına atladık;
Gördüm, kestim başını; Dedim: Ey ifrit, hani,	Ah! O imiş anladım, Sevincimden ağladım;	Geçtik nice dağ, kaya, Geldik Demirkapı'ya!
Nerde, dünya güzeli? Dedi: Elinde eli!	Dedim; Turan meleği! Türk'ün yüce dileği!	Kapanması çok yıldız: Açıl! dedim açıldı!
Döndüm, baktım bir Kırgız Elbiseli güzel kız...	Yüz milyon Türk bu anda Seni bekler Turan'da!	Yol verince gizli yurt... Aldı bizi bir Bozkurt...
Durmuş bakar yanımda; Şimşek çaktı canımda!	Haydi, çabuk varalım; Karanlığı yaralım!	Kafdağı'ndan geçirdi, Türk iline getirdi!
Güldü, dedi: "Türk beyi!		

Turan

Nabızlarımda vuran duygular ki tarihin
Birer derin sesidir, ben sahifelerde değil,
Güzide, şanlı, necip ırkımın uzak ve yakın
Bütün zaferlerini kalbimin tanininde,
Nabızlarımda okur, anlar, eylerim tebcil.
Sahifelerde değil, çünkü Attila, Cengiz,
Zaferle ırkımı tetviç eden bu nâsiyeler,
O tozlu çerçevelerde, o iftira-âmiz
Muhit içinde görünmekte kirli, germende;
Fakat şerefle nümâyân Sezar ve İskender!
Nabızlarımda evet, çünkü ilm için müphem
Kalan Oğuz Han'ı kalbim tanır tamamıyla,
Damarlarımda yaşar şan ve ihtişamıyla
Oğuz Han, işte budur gönlümü eden mülhem:
Vatan ne Türkiye'dir Türklere ne Türkistan;
Vatan büyük ve müebbet bir ülkedir: Turan.

Veri Toplama Araçları

Ortaöğretim öğrencilerine değerler eğitimi bağlamında millî kimlik kazandırılması sürecinde Ziya Gökalp'in Alageyik ve Turan şiirlerinin üstlendiği işlevleri tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada, veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi tercih edilmiştir. Doküman inceleme, amaçlanan hedefe odaklı bilgi içeren belgelerin özgün kelime ve kavramlar açısından taranmasıdır (Neuendorf, 2017). Dokümanlar, nitel araştırmalarda geleneksel veri toplama kaynaklarından biri olarak kabul edilir ve araştırmacılar için hazır bilgi kaynağıdır (Merriam, 2018). Karakaya (2009) nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri olarak gözlem, görüşme ve dokümanların kullanıldığını ve yazılı kaynakların incelenmesi için başvuru olan yöntemin doküman incelemesi olduğu bilgisini aktarmaktadır. Geçmişten kalan belgeler veya güncel belgeler araştırmacılar için zengin veri kaynaklarıdır. Ancak Punch (2005), çoğu kez bu zengin kaynakların araştırmacılar tarafından göz ardı edildiğini belirtir. Yıldırım ve Şimşek'in de (2011, s.113) belirttiği gibi "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar."

Bu çalışmada kullanılan “Alageyik” ve “Turan” adlı şiirlerde geçen millî/ manevi değerlerle ilgili kategori listesi veri toplama aracı olarak değerlendirilmiştir. Değerlerle ilgili tasnifler incelenmiş; çalışmanın amacı ve kapsamı ile değer sınıflamalarının kıyaslanması neticesinde “Alageyik” ve “Turan” adlı şiirler Nelson’ın (1974) değerler sınıflandırmasına göre incelenmiştir. Araştırmacının ikinci veri toplama aracı olan Nelson’ın değerler sınıflandırması şöyledir:

Tablo 2.

Nelson’a göre Değerlerin Sınıflandırılması

DEĞER	AÇIKLAMA
Bireysel Değerler	Bireysel değerler seçim yapmada ve satın aldığımız ürünlerde, hobilerimizde olduğu gibi diğer kişisel tercihlerimizle ilişkilidir.
Grup Değerleri	Grup değerleri, belirli bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan değerlerdir. Bu grup; aile, kulüp, dini ya da politik bir grup olabilir.
Sosyal Değerler	Sosyal değerler ise adalet, saygı, farklılık, eşitlik gibi değerlerdir ve bireyin mevcut toplumsal yapı içinde varlığını devam ettirmesini sağlar. Sosyal değerlerin tanımlanmasında sosyalleşme, sosyal bilinç, norm ve grup ruhu gibi kavramlar kullanılmaktadır

(Akbaş, 2004. s.60).

İşlem / Verilerin Toplanması

Çalışmada, değerler üzerinde yapılan araştırmalarla ilgili görüşlerin değerlerin sınıflandırması konusunda çeşitlilik gösterdiği sonucuna varılmıştır. Araştırma kapsamında, değer kavramı ile ilgili sınıflandırmalardan en çok bilinen ve kabul edilenler olan Nelson (1974), Rokeach (1968), Spranger (1928) ve Schwartz’a (1992) (Naylor ve Diem, 1987: 350) ait tasnifler incelenmiştir.

Nelson (1974) değerleri bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler şeklinde sınıflamıştır: Kişisel değerler belirli bir bireyin değerleridir ki birey arkadaşlarını, grubu veya genel sosyal değerleri dikkate almaksızın bu değerlere bağlanmak arzusundadır. Grup değerleri belirli bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan değerlerdir. Bu grup bir aile, bir dini grup, bir siyasi grup, bir kulüp veya organizasyon ya da bir etnik grup olabilir. Sosyal değerler genel olarak üzerinde anlaşmaya varılmış, toplumun büyük bir kısmı tarafından paylaşılan değerlerdir; bu değerler toplumu şekillendirir, tanımlar ve o toplumun yapısını etkiler (akt. Naylor ve Diem 1987: 349–350). Verilen bilgiler göz önünde bulundurularak Nelson’ın değerler sınıflaması, araştırmacının inceleme nesnesi olan şiirlere, muhteva açısından uyarlanmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda verileri analiz etmek için söylem analizi, konuşma analizi, betimsel analiz ve içerik analizi gibi çeşitli yöntemlere başvurulur. Araştırmacının amacı ve kavramsal çerçevesi doğrultusunda, “Alageyik” ve “Turan” adlı şiirlerde geçen millî/ manevi değerlerle ilgili kategori listesi ve Nelson’ın değerler sınıflandırması veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır.

İçerik analizi, bir veya birçok metnin içindeki kelimelerin, kavramların, temaların, deyimlerin veya cümlelerin belirlenip sayıya dökülmesi için kullanılır (Karagöl, 2018, s.293). İçerik analizinde temel amaç, metinden elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. Söz konusu kavramlar, araştırmacıyı temalara ulaştırır. Bu temalar sayesinde olgular düzenlenir ve anlaşılır hâle getirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.227).

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Bulgular

Çalışmada verilen bilgiler ve Gökalp'in fikirleri doğrultusunda incelenen "Alageyik" ve "Turan" adlı şiirlerin muhtevasında millî ve manevi değerlerin yer aldığı doküman analizi ile saptanmış; bulgular Nelson'ın değerler sınıflandırmasına göre kategorize edilmiştir. Alageyik ve Turan adlı şiirlerin millî kimlik inşası sürecindeki işlevi olan çalışmanın iki alt amacına ilişkin bulguların ayrıntılı analizine de bu bölümde yer verilmiştir:

Tablo 3.

Alageyik Adlı Şiirde Geçen Değerlerle İlgili Kavramların Sınıflandırılması

	Değerler	Kavramlar	Yüzdelik Oranı
	Bireysel Değerler-Dini Unsurlar:	Melek, peri (2)	%1,12
	-Millî Unsurlar:		
Grup Değerleri	1. Bayrak	Alageyik, akdoğan, altınköşk,	%7,49
	2. Millet	aksakallı, kılıç, Kırgız, Turan (2),	
	3. Milliyetçilik ve İrk	Türk (3), demirkapı, at sırtı, yurt,	
	4. Türk	bozkurt, il, elma, sırlı elma	
	5. Vatan		
	- Kültürel Unsurlar:		
Sosyal Değerler	1. Atasözleri/Deyimler/ Kalıplaşmış İfadeler	Kafdağı (2), izini bulmak, yitmek, dünya güzeli, bin yıllık çilenin dolması, sır olmak, devler, cirit oynamak, el bağlamak, selam vermek, altınköşk (2), az gittim	%16,47
	2. Tarihî Eserler	uz gittim, otu ata yedirdim eti ite	
	3. Tarihî Şahsiyetler	yedirdim, dev şahı, kaya delip	
	4. Tarihî Yerler/ Şehirler/ Ülkeler	dağ yarmak, sönük ocak, şanlanmak, at sırtına atlamak	
Toplam	Alageyik şiirindeki kelime sayısı 267	Kavram sayısı 67	%25,08

Tablo 3'te de görülebileceği gibi şiir, Nelson'ın değerler sınıflandırmasına göre kategorize edilen bulgular üzerinden değerlendirilmiştir. Nelson'ın sınıflamasında Bireysel Değerler olarak tanımladığı kısım bu çalışmada Dini Unsurlara karşılık, Grup Değerleri olarak tanımladığı kısım Millî Unsurlara karşılık, Sosyal Değerler olarak tanımladığı kısım Kültürel Unsurlara karşılık gelmektedir. Araştırmada yapılan sınıflamaya göre tespit edilen değer unsurları ile ilgili kelimelerin kategorilerine göre yüzdelik oranları, şiirin 267 kelimedenden oluşan tam metni üzerinden hesaplanmıştır.

Buna göre sınıflamadaki *Dini Unsurlar* başlığı altındaki değerler %1,12; *Millî Unsurlar* başlığı altındaki değerler %7,49; *Kültürel Unsurlar* başlığı altındaki değerler %16,47 oranına karşılık gelmektedir. Toplamda ise "Alageyik" adlı şiirdeki kelimelerin %25,08'lik oranda millî ve manevi değerlere karşılık gelen kavramlardan oluştuğu tespit edilmiştir. Şiir bu doğrultuda değerlendirildiğinde, Alageyik'in muhtevasında bulunan ve yukarıdaki *Millî Kimliğin İnşası Sürecine Hizmet Eden Kavramlar* Tablosunda da görülebilecek olan millî ve manevi değer unsurları tesadüfi bir şekilde kullanılmamıştır.

Nelson'ın değerler sınıflamasından yola çıkılarak Turan adlı şiirdeki değer unsurları şu şekilde kategorize edilmiştir:

Tablo 4.

Turan Adlı Şiirde Geçen Değerlerle İlgili Kavramların Sınıflandırılması

	Değerler	Kavramlar	Yüzdelik Oranı
Bireysel Değerler	-Dini Unsurlar:	-	0
Grup Değerleri	- Millî Unsurlar:		
	6. Bayrak	Tarih; güzide, şanlı, necip ırk,	%17,5
	7. Millet	zafer (2), vatan (2), Türkiye, Türk,	
	8. Milliyetçilik ve İrk	Türkistan, müebbet bir ülke,	
	9. Türk	Turan	
	10. Vatan		
Sosyal Değerler	- Kültürel Unsurlar:		
	5. Atasözleri/Deyimler/ Kalıplaşmış İfadeler	Nabzında vurmak, Attila, Cengiz,	%10
	6. Tarihî Eserler	Sezar, İskender, Oğuz Han (2),	
	7. Tarihî Şahsiyetler		
	8. Tarihî Yerler/ Şehirler/ Ülkeler		
Toplam	Turan şiirindeki kelime sayısı 91	Kavram sayısı 25	%27,5

Tablo 4’te görülebileceği gibi Turan şiiri, Nelson’ın değerler tasnifine göre kategorize edilen bulgular üzerinden değerlendirilmiştir. Nelson’ın tasnifinde *Bireysel Değerler* olarak tanımladığı kısım bu çalışmada *Dini Unsurlara* karşılık, *Grup Değerleri* olarak tanımladığı kısım *Millî Unsurlara* karşılık, *Sosyal Değerler* olarak tanımladığı kısım *Kültürel Unsurlara* karşılık gelmektedir. Araştırmada yapılan sınıflamaya göre tespit edilen değer unsurları ile ilgili kelimelerin kategorilerine göre yüzdelik oranları, “Turan” adlı şiirin 91 kelimedenden oluşan tam metni üzerinden hesaplanmıştır.

Buna göre tasnifteki *Dini Unsurlar* başlığı altında yer alacak değerlerle ilgili herhangi bir kavram bulunmamaktadır. *Millî Unsurlar* başlığı altındaki değerler %17,58; *Kültürel Unsurlar* başlığı altındaki değerler %10,98 oranına karşılık gelmektedir. Toplamda ise *Turan* şiirindeki kelimelerin, %28,56’lık oranda millî ve manevi değerlere karşılık gelen kavramlardan oluştuğu tespit edilmiştir.

Şiir bu doğrultuda değerlendirildiğinde, *Turan*’ın muhtevasında bulunan ve Tablo 5’te belirtilen kavramlarda da görülebileceği gibi metinde, millî ve manevi değer unsurları yüzde yirmi yedinin üstünde yüksek bir oranla yer almaktadır. Dolayısıyla Turan adlı şiirin, çalışmada hedef kitle olarak ifade edilen ortaöğretim öğrencilerinin millî kimlik inşası sürecindeki değerler eğitimine katkı sağlayacak bir metin olduğu sonucuna, söz konusu bulgulardan yola çıkılarak ulaşılmıştır.

Gökalp’in “Turan bazılarının zannettiği gibi, Türklerden başka Moğolları, Tunguzları, Macarları da ihtiva eden bir kavimler haritası değildir. Bu zümreye, ilim lisanında Ural-Altay zümresi denilir” sözleriyle Turan’ın sınırlarını çizdiği anlaşılmaktadır. Turan adlı şiirin, belirtilen görüşler doğrultusunda yapılan içerik analizine göre, çalışmanın amacına yönelik kullanılabileceği öngörülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Ziya Gökalp eğitimi kültüre bağlar. Ona göre eğitimin amacı genç kuşaklara millî kültürü aktarmaktır. Millî kültür milletin özünü oluşturur ve bir milletin hayatı, dış görünüşünde çeşitli medeniyetlerin geleneklerinden oluşan ayrı cinsten bir karmaşa gibi görüldüğü hâlde, gerçekte birbiriyle uyumlu kurumlardan meydana gelen katıksız bir kültürden ibarettir. Bu nedenle kültüre ulaşmanın yollarını bilmek gerekir. Millî kültüre ulaşmak isteyenler ise yabancı kültürün hayranı olmamalıdır; ortak bir geleneğin çeşitli milletlerde uğradığı değişiklikleri, yani farklı kurumları nasıl ortaya çıkardığını araştırmalıdır. Bir kültürde bulunan zıt akımlar arasındaki gizli bağlantılar keşfedilmelidir.

Gökalp bu anlamda “Türkleşmek, İslamlaşmak ve Muasırlaşmak” ilkelerini eğitim görüşleri açısından da ele almıştır. Türk milleti çağdaş bir toplum olma yolunda bulunduğuna göre eğitimde

millîliğin sağlanması, çağdaşlığı millîlikle destekleyerek onu olgunlaştırmayı gerektirir. Buna göre Türk çocukları millî kültüre göre eğitim görmelidir. Toplumun ahlaki ve manevi ihtiyaçları da din ve kültürle karşılanmalı, dolayısıyla eğitim ve öğretim bu ihtiyaçları yerine getirecek şekilde düzenlenmelidir. Neticede Ziya Gökalp'ın eğitim anlayışını şekillendiren ana fikir, millî ve dinî (kültür) kimliği yitirmeksizin çağdaşlaşmayı mümkün kılan bir eğitim sistemini oluşturma gayesinde yatmaktadır. Ona göre Türk Devleti, millî kültürün ve çağdaş medeniyetin gereklerini yerine getiren mefkûreci şahsiyetler yetiştirmek üzere teşkil edilmiş bir millî eğitim sistemini hayata geçirdiği ölçüde geleceğe güvenle bakabilir (TDV İslam Ansiklopedisi, 2021).

Çeşitli kaynaklarda, Ziya Gökalp'ın, Selanik'te Ali Canip Yöntem'in çıkardığı, Ömer Seyfettin'in de hikâyelerini yayımladığı *Genç Kalemler* dergisi çevresiyle tanıştığı ve 1910'da yazdığı *Turan* manzumesinde ortaya koyduğu fikirlerin Ömer Seyfettin'in Türkçe üzerine geliştirdiği siyasetten etkilendiği aktarılmaktadır. Gökalp bu etkiyi, dönemin Osmanlılık ve İslamcılık gibi politikalarına karşı *Türkçülük* politikasını geliştirmekte kullanmıştır. Bu doğrultuda daha sonraları gençler için yazdığı *Kızılmele* ve çocuklar için yazdığı *Alageyik* şiirlerinde bu politikayı sembolik manzum hikâyeler aracılığıyla anlatma yoluna gitmiştir.

Turan kelimesinin, *Turlar* yani *Türkler* demek olduğu için, Türkleri içine alan camia ile ilgili bir isim olduğunu aktaran Duran, (2011) buna göre Turan kavramının, bütün Türkleri içine alan büyük Türkistan olarak adlandırılabilceğini ifade eder. Turan; Türkçe konuşan Yakut, Kırgız, Özbek, Tatar, Oğuz gibi Türk şubelerini içine alan bir unvandır ve Gökalp'a göre Türkçülüğün uzak mefkûresi olan Turancılık ile amaçlanan, adı geçen bu Türk soylarını *lisanda, edebiyatta, harsta* birleştirmektir.

Farklı bir açıdan Turancılık hareketinin ırkçılıkla ilişkilendirilmesine karşılık Kafesoğlu, (2017) eleştirenlerin algıladıkları nitelikte bir Turancılığın Gökalp'ın *Yeni Hayat* yazılarında yer almadığını belirtmektedir. Yazar, Gökalp'ın *Turan* şiirini ise şu şekilde değerlendirmektedir: (...) millî kültür sahası; ulaşılabilecek hedef, hür, müstakil ve ilmi, fikri, edebiyatı, felsefesiyle, medeni Türklük idi. "Turan'" gerçekleştirilmek *Türk İnsanı* yaratmak demektir. Bu hedef Kafesoğlu'ya göre kültür Milliyetçiliğinin öncüsü niteliğindedir.

1915 yılından sonra Gökalp'ın Turan'a dair bir şey yazmadığını eleştirenlere, Dalgıç'ın (2018) ifade ettiği gibi "Gökalp'ın toplumsal realitenin sunduğu gerçekler ışığında, milletin kurtuluşunun kültüre dayanan Milliyetçilikte olduğunu fark edip bu yolda çalıştığını" söylemek gerekir. Yani Gökalp'ın Milliyetçiliği gerçekçi toplumsal nedenlere dayanmaktadır.

Bu çalışmada *Değerler Eğitimi Bağlamında Ziya Gökalp'ın "Alageyik" ve "Turan" Adlı Şiirlerinin Millî Kimlik İnşası Sürecine Etkisi Bakımından İncelenmesi* hususu belirtilen açılardan önem kazanmaktadır.

Mehmet Kaplan'dan (1983, s.32) aktarılan bilgilere göre, çeşitlilik içinde birlik bilincine dayanan millî devletler için beraberliği sağlamada başvurulacak en mühim unsurlardan biri "Milletin geçmişteki varlığı, onun mirası, bugüne kalan hatırası" olan tarihtir. Dolayısıyla, kültürel öğeleri aktarmanın ve böylece bir millî bilinç yaratmanın en önemli aracının tarih ve dil olduğu söylenebilir. Bir dilin ortak kültürün taşınmasındaki rolü göz önüne alınırsa dil bilincinin oluşturulmasında edebî metinler dolaylı olarak büyük öneme sahiptir. Dil gelişiminde ve kültürel değerlerin aktarılmasında manzum eserlerin yapısal özellikleri açısından önemi göz ardı edilmemelidir. Çalışma, bu bağlamda da dikkat çekicidir.

Değerler Eğitimi Bağlamında Ziya Gökalp'ın "Alageyik" ve "Turan" Adlı Şiirlerinin Millî Kimlik İnşası Sürecine Etkisi Bakımından İncelenmesi başlıklı araştırmanın "ortaöğretim öğrencilerine değerler eğitimi bağlamında millî kimlik kazandırılması sürecinde Ziya Gökalp'ın Alageyik ve Turan şiirlerinin üstlendiği işlevler nelerdir" problem cümlesi doğrultusunda:

Edebî metinlerin dil ve kültür aktarımındaki rolü ile ilgili bilgiler aktarılmış, tartışmalar yürütülmüş ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Değerler eğitiminin, ortaöğretim öğrencileri üzerinde nasıl bir önem taşıdığı hakkında araştırmalar yapılmış ve elde edilen verilerden yola çıkılarak millî kimliğin inşasında değerler eğitiminin önemi tartışılmıştır. Alageyik ve Turan adlı şiirlerin millî kimlik inşası sürecindeki olası işlevleri değerlendirilmiştir. Ziya Gökalp'ın Alageyik ve Turan adlı şiirlerinde değerlere (sevgi (vatan, tarih), hürriyet severlik; dil, din sevgisi, kahramanlık; kültür, örf ve âdetlere bağlılık...) ne oranda ve ne şekilde yer verildiği, *Değerler Sınıflaması* yaklaşımlarından hareketle kategori tabloları oluşturularak tespit edilmiştir.

Ayrıca “Alageyik” ve “Turan” adlı şiirlerin, ortaöğretim müfredatı çerçevesinde değerler eğitimi ile ne derecede/ ne şekilde örtüşmekte olduğu sorusuna cevap aranmış ve değerler eğitiminin millî kimliğin inşasına katkısının ne ölçüde olabileceği çeşitli kaynaklardan yola çıkılarak değerlendirilmiştir.

Değerler eğitiminin herhangi bir yaklaşıma indirgenerek verimli olamayacağı fikrinden hareketle incelenen kaynaklarda *Bütüncül Değerler Eğitimi Yaklaşımının* önerildiği; değer eğitiminde farklı yöntemlerin bir bütünlük içinde kullanılmasının bireyin düşünce ve duygu dünyasının her ikisine de hitap edilmesi amacıyla gerektiği bilgisi bu çalışmanın tamamlanması sürecinde göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacıların görüşlerinden hareketle bütüncül değerler eğitiminin, “eğitim sürecine etki eden çevresel ve sosyal faktörlerin göz önünde bulundurulmasının gerekliliğini” vurgulaması açısından da önem kazandığı fikri, çalışma açısından yararlı görülmüştür. Bu doğrultuda karakter eğitimi yaklaşımının, eğitimin ahlaki boyutu ile öğrenci hayatının sosyal ve vatandaşlık alanlarını birleştiren bütüncül bir yaklaşım olması, araştırmacının yazılması sürecinde dikkate değer bulunmuştur. Karakter eğitiminin, örtük veya açık programlar aracılığıyla, hedef kitleye “saygı, sorumluluk, dürüstlük, adalet, sadakat, güvenilirlik” gibi temel insanî değerleri kazandırma, bu gibi değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda bireylere yardımcı olmayı amaç edindiği bilinmektedir. Verilen bilgiler referans alınarak *Değerler Eğitimi Bağlamında Ziya Gökalp'ın “Alageyik” ve “Turan” Adlı Şiirlerinin İncelenmesi* başlıklı bu çalışmada yapılan analizler, bütüncül Değerler Eğitimi Yaklaşımına göre tamamlanmıştır.

Türkiye’de eğitim öğretim faaliyetlerinin yönetilmesi ve yönlendirilmesi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından devlet adına gerçekleştirilmektedir. Türk Millî Eğitim sistemin faaliyetleri, günümüzde de yürürlükte olan 1739 sayılı Temel Kanun’a uygun olarak yürütülmektedir. Bu araştırmacının ilgili kısımlarında da bahsedildiği gibi Millî Eğitim Temel Kanunun genel amaçlarında, değerler eğitiminin üzerinde önemle durulduğu tespit edilmiş ancak söz konusu eğitimin ne şekilde veya hangi materyallere yapılması gerektiği ile ilgili somut veriye rastlanmamıştır.

MEB Türk Dili ve Edebiyatı Programı’nda belirtilen ders kitabının taşıması gereken nitelikler ile çalışma nesnelerini oluşturan “Alageyik” ve “Turan” adlı şiirler mukayese edilmiş ve incelenen şiirlerin ders kitaplarında yer alacak metinlerin taşıması gereken nitelikler ile çelişmediği değerlendirilmiştir. Farklı bir söyleyişle “Alageyik” ve “Turan” adlı şiirler, Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında değerler eğitimi sürecinde kullanılabilecek kavramları ihtiva eden metinlerdir. Dolayısıyla söz konusu eserlerin değerler eğitimine yönelik kullanılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Verilen bilgiler ve çalışma kapsamında incelen metinlerdeki bulgular neticesinde, bu çalışmada analizi yapılan “Alageyik” ve “Turan” adlı şiirlerin muhtevalarında çok sayıda millî ve manevi değer unsurunun yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan çalışmanın amacına istinaden, adı geçen şiirlerin hedef kitlenin millî kimlik inşası sürecinde değerler eğitimine katkı sağlayacak unsurlar barındırdığı söylenebilir.

Muhtemel Millî Eğitim Şûraları veya Ders Kitabı Hazırlanması ile ilgili çalıştaylarda, bu araştırmadaki tespitlerin değerlendirilmesinin Türk dili ve edebiyatı alanı için yararlı olabileceği öngörülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmanın 1. yazarı olan Seda BEKTEŞ %80, 2. yazarı olan Prof. Dr. Mustafa Kurt %20 oranında çalışmaya katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durumun bulunmadığı yazarlar tarafından beyan edilmiştir.

Kaynaklar

- Alan, S. (2018). *Tanzimat Edebiyatı'nda millî kimlik inşası*. İstanbul: Kesit Yay.
- Bostan, M. (2011). *Şiirleri ve mektupları ışığında Ziya Gökalp düşüncesi*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Anma Eserler.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökalp, Z. (2019). *Genç kalemler ve Türk yurdu yazıları*. İstanbul: Ötüken.
- Gökalp, Z. (1976). *Yeni hayat doğru yol*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Kafesoğlu, İ. (2017). *Türk milliyetçiliğinin meseleleri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Kaplan, M. (1983). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- MEB (2018). *Ortaöğretim Türk edebiyatı dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2005). *Ortaöğretim Türk edebiyatı dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Arslan, E. ve Arı, R. (2008). Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeğinin Türkçeye uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 53-60.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- İnalçık, H. (1965). Sosyal değişme Gökalp ve Toynbee. *Türk Kültürü*, III(31), s. 421-433.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çakıcı, E. (2013). Türk edebiyatı dersinin eğitiminde değerler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 41-57.
- Timurtaş, F. K. (1960). Şair Ziya Gökalp. *Türk Yurdu*, 12(290).
- Akbaş, O. (2004). Türk millî eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, M. (2004). Ziya Gökalp'ın çocuk edebiyatı ile ilgili görüşleri ve eserleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tezi, Konya.
- Dalgıç, O.K. (2018). Ziya Gökalp'in TÜRK Millî kimliği algısı ve Türkçülük anlayışı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Duran, M. (2011). Türk Milliyetçiliğinin üç ideoloğu: İsmail Gaspıralı, Yusuf Akçura ve Ziya Gökalp (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, M. (2017). *Türk dili ve edebiyatı eğitiminde edebî metinlerin işlevi ve metin seçimiyle ilgili sorunlar*. İ. Çetin ve H. Çeltik (Ed.), *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s.437-442) içinde. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Kabaklı, A. (2003). *Şiir incelemeleri*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yay.
- Kaplan, M. (1965). Ziya Gökalp ve Saadet Perisi. *Türkiyat Mecmuası*, 14, 37-64.
- Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (2021). Erişim adresi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/>

Extended Abstract

Introduction

In recent years, it has been revealed in various aspects that values guide human life. People act on their values when generating ideas or turning their ideas into behavior. These values can change in time, and from generation to generation. Social change is inevitable at every age and it is normal to have differences between generations, but these differences should not be at a level that causes a gap where generations cannot understand each other's language and culture. In order to achieve this balance, values education becomes important. It can be said that every course given in schools contributes to the education of values.

The Turkish language and literature course help the target audience develop their reading and listening skills, learn grammar rules, diction rules, and gain reading habits, as well as improving their national, moral, and universal values. This contribution can be made to students through the texts in textbooks. When values (language, religion, heroism, civilization, adherence to customs and traditions, patriotism, love of homeland, history, etc.) are considered as a step towards reaching universal values

in raising human beings, the importance of values education for the ultimate goal can be better understood.

Turkish and literature courses are very rich in both text diversity and content. Elements of values education can be given through texts in literary genres such as fairy tales, short stories, novels, epics, plays, poems. The fact that literary texts are created with aesthetic concern is of the greatest importance in this regard. It is thought that this study, which aims to determine the functions undertaken by Ziya Gökalp's poems called Alageyik, and Turan, in the process of gaining national identity in the context of values education in secondary education students, will also contribute to the field of values education.

Written works are one of the sources that can be used in values education in the construction of national identity. Language of culture is shaped by the elements of the written language, and can only be followed through written texts. One of the most important literary texts in question is poetry. For this reason, the value elements in Ziya Gökalp's Alageyik and Turan poems were determined and it was attempted to determine to what extent these elements overlap with the values education in the current Turkish Language and Literature curriculum.

Considering the researchers' views on the characteristics of values, it has been concluded that there is a social transference as well as the fact that values are generally transferred from generation to generation, and are acquired by individual will. At the same time, although it is accepted that values are culture-specific and differ from culture to culture, the concept of "value" is still universal. In the age we live in, values can change as a result of technological developments and factors such as globalization. After all, since the transformations in values affect society and culture, it should always be the subject of literature.

Method

This research is a single case study, one of the qualitative research designs. Ziya Gökalp's poems Alageyik and Turan constitute the object of review of the research. In this research, which aims to determine the functions of Ziya Gökalp's Alageyik and Turan poems in the process of gaining national identity in the context of values education to secondary school students, document analysis has been preferred as a data collection method. The category list related to the national/spiritual values in the poems " Alageyik " and "Turan" used in this study has been used as data collection tools. The classifications related to the values have been examined, and as a result of the comparison of the purpose and scope of the study and the value classifications, the poems named " Alageyik " and "Turan" have been analyzed according to Nelson's (1974) classification of values.

In the study, it has been concluded that the opinions about the studies on values vary on the classification of values. Within the scope of the research, the classifications of Nelson, Rokeach, Spranger and Schwartz, which are the most known and acknowledged classifications related to the concept of value, have been examined. Nelson's classification of values has been adapted in terms of content to the poems that are the object of study of the research.

In line with the purpose and conceptual framework of the research, content analysis has been used in the analysis of the data obtained with the category list related to national/spiritual values and Nelson's classification of values in the poems "Alageyik" and "Turan". In line with the information given in the study and Gökalp's ideas, it has been observed by document analysis that national and spiritual values have been included in the content of the poems, and the findings have been categorized according to Nelson's classification of values.

Result and Discussion

The reflections of the political and social situation of the society on the poetic works of the period have been determined based on social psychology. In this period, the poems titled "Alageyik" and "Turan", which contain national and cultural values, have been examined in terms of language, structure and theme, and the possible effects of the poems on the target audience have been analyzed based on the psychosocial development of the target audience. In line with the information given and Gökalp's ideas, it has been determined that national and spiritual values are frequently used in the

content of the poems "Alageyik" and "Turan". A detailed analysis of these works is also included in this study. In the study, information about the role of literary texts in the transmission of language and culture has been conveyed, discussions have been carried out and evaluations have been made. The research has been conducted on the importance of values education on secondary school students and based on the data obtained, "the importance of values education in the construction of national identity" has been discussed. It has been determined to what extent and how values such as love (homeland, history), freedom, language, love of religion, heroism, sense of compassion, devotion to culture, customs, and traditions take place in the poems called "Alageyik" and "Turan". The poems named have been compared with the specified qualifications, and it has been determined that the mentioned poems has not contradicted the qualities that the texts to be included in the course books specified in the Turkish Language and Literature Curriculum.

Therefore, it has been concluded that it would be appropriate to use the mentioned works for values education. As a result of the information given and the evaluations based on them, there are many national and moral values in the poems. In this respect, based on the purpose of the study, it has been determined that the mentioned poems contain elements that can be used in values education in the process of national identity construction of the target audience.

It has been concluded that the evaluation of the findings in this research can be beneficial for the field of Turkish language and literature, and in the workshops related to the National Education Councils or the preparation of textbooks.



Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği - Çocuk ve Uygulayıcı Formunun Geliştirilmesi*

*Burcu ODABAŞI***
*Hayriye Gül KURUYER****

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilere yönelik standardizasyonu yapılmış bir Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Ordu ili Altınordu ilçesinde yer alan, üç farklı ilkokulda eğitimine devam eden 159 kız, 143 erkek öğrenci ($\bar{X}_{(yaş)} = 9.6$, $SS = .06$) olmak üzere toplamda 302 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama kalibrasyonu, Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'ne bağlı olarak geliştirilen Okuma Görevleri Puanlama Yönergesi ve Okuduğunu Anlama Kalibrasyonu Puanlama Yönergesi ile değerlendirilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığını ve ölçeğin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına dair belirli okuma becerilerine ve bilişsel görevlere ait değerlendirme tutarlılıklarını; diğer bir deyişle kalibrasyonu ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuduğunu anlama, kalibrasyon

Development of Reading Comprehension Calibration Scale - Child and Practitioner Form Abstract

The aim of this study is to develop a standardized Reading Comprehension Calibration Scale for fourth grade primary school students and to test its validity and reliability. The study group of the research consists of a total of 302 fourth grade students ($\bar{X}_{(age)} = 9.6$, $SD = .06$), 159 girls and 143 boys, who continue their education in three different primary schools in the Altınordu district of Ordu province. In the study, the reading comprehension calibration of the fourth grade primary school students was evaluated with the Reading Task Scoring Rubric and Reading Comprehension Calibration Scoring Rubric developed based on the Reading Comprehension Calibration Scale, and their validity and reliability studies were carried out. The obtained results reveal that the Reading Comprehension Calibration Scale makes valid and reliable measurements and that the scale gives consistent evaluations of certain reading skills and cognitive tasks related to fourth grade primary school students' reading comprehension; in other words, the results show that it is a valid and reliable scale for measuring calibration.

Keywords: Reading, reading comprehension, calibration

* Bu çalışma "Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nin geliştirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, Eskipazar Ortaokulu, Ordu, burcuodabasi2012@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-7956-0718

*** Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Ordu, hayriyegulkuruyer@odu.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9017-8432

Giriş

Okuma, dil ve düşünce arasındaki etkileşimi içeren ve temel amacı anlam kurmak olan bir beceridir. Yazılı materyalleri anlamlı hale getirmek için bilişsel ve duyuşsal süreçlerin de kullanılmasını gerektiren ve sonunda yorum ve değerlendirme yaptığımız bir beceri olan okumada asıl amaç bir metnin anlatmak istediğini, verdiği bilgiyi ve ana fikri elde edebilmektir. Eğer birey okuduğunu anlayabiliyor, okuduğu metin ile ilgili sorulara cevap verebiliyor, yorum yapabiliyor ve bir karara varabiliyorsa okuduğunu anlamının gerçekleştiği söylenebilir (Temizkan, 2008). Bireyin okuduğu materyali anlamlandırması için okuma sürecini takip etmesi, okuduğu materyali ne derece anladığını değerlendirmesi ve ihtiyaç duyduğunda uygun stratejiyi kullanması gerekmektedir (Zabrocky ve Agler, 2009). İyi bir okuyucu okumaya başlamadan önce okuyacağı metnin ne hakkında olduğuna ilişkin tahminlerde bulunur, metni niçin ve nasıl okuyacağına karar verir, okurken metni anlayıp anlayamadığı konusunda kendini kontrol eder (Pressley ve Gaskin, 2006). Bu süreçte, okuyucunun okuduğunu anlama performansına ilişkin öngörülleri, tahminleri ve değerlendirmelerinin gerçek performansı ile tutarlı olması okuyucunun kalibrasyon adı verilen değerlendirme tutarlılığını etkili bir şekilde kullandığının göstergesi olarak kabul edilebilir. Öz düzenlemenin bir bileşeni olan kalibrasyon aslında bireysel, bağlamsal ve duyuşsal faktörlerden etkilenen bir tür üstbiliş yeterliğidir (Pieschl, 2009). Kalibrasyon, bireyin verilen görevi yerine getirirken sergilediği performansın ne derece başarılı olduğunu tahmin etmesi ile asıl ortaya koyduğu performansı arasındaki değerlendirme tutarlılığı olarak tanımlanabilir (Baker ve Brown, 1982). Kalibrasyon, literatürde genel olarak öğrencilerin anlama ya da test performansları hakkındaki tahminleri ile gerçek performansları arasındaki ilişki olarak tanımlanır (Dinsmore ve Parkinson, 2011; Fischhoff, Slovic ve Lichtenstein, 1977; Zabrocky ve Agler, 2009). Kalibrasyon, öğrencilerin bilgilerini değerlendirmede kullanılan doğruluktur ve okuyucunun okuma amacına ve metnin zorluğuna ilişkin algılarına göre değerlendirmelerde bulunmasını içerir (Glenberg ve Epstein, 1985). Okuyucuların, okudukları metinle ilgili doğru değerlendirmelerde bulunabilmeleri etkin öğrenmenin doğru bir şekilde gerçekleşmesi için önemlidir (Harten, 1999). Eğer birey kendi performansını tutarlı bir şekilde tahmin ediyorsa, bu yüksek kalibrasyona işaretler. Gerçek performans ile tahmin arasındaki sapmanın artması ise düşük kalibrasyonun göstergesidir. Başka bir deyişle; birey gerçek performansına göre daha başarılı olduğunu tahmin ediyorsa, kendine fazla güvendiğini ya da tam tersi durumda, gerçek performansının altında tahminler yapıyorsa düşük kalibrasyona sahip olduğu söylenebilir (Hacker, Bol ve Keener, 2008). Bu noktadan hareketle, iyi bir okuyucunun üstbiliş becerisini kullanarak kendi anlama süreçlerini kontrol ettiği ve daha etkili bir okuduğunu anlama performansı için uygun stratejilerden yararlandığı; okuduğunu anlama performansını değerlendirmede ise, kendini izleme ve değerlendirme becerisine; diğer bir deyişle kalibrasyon denilen değerlendirme tutarlılığına sahip olduğu söylenebilir (McCormick, 2003).

“Üstbiliş, öğrenme sürecinin farkında olma, planlama ve stratejiler seçme, öğrenme sürecini izleme, hatalarını düzeltebilme, kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol edebilme, gerektiğinde öğrenme yöntemini ve stratejilerini değiştirebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir” (Özsoy, 2007, s.4). Üstbilişe sahip bir insan, hangi bilgiye sahip olduğunun farkındadır ve dolayısıyla neyi nasıl öğreneceğini ve yeni bir bilgiyi edinme sürecinde yapması gerekenleri bilir (Çakıroğlu, 2007; Wilson ve Bai, 2010). Üstbilişsel okuma becerilerine sahip bir okuyucu bu becerileri okuma ortamına etkili bir biçimde getirdiğinden yüksek okuma performansı ve dolayısıyla yüksek öz düzenleme becerisi sergileyeceğini söylemek mümkündür (Kuruyer ve Özsoy, 2016). Pintrich’e (2002) göre, yüksek üstbilişe sahip öğrenciler, sahip oldukları bilgileri düzenlemede, mevcut bilgilerini yeni öğrenme ortamlarına aktarmada ve sınıf içi performanslarda düşük üstbilişe sahip ya da hiç üstbiliş kullanmayan öğrencilere oranla çok daha yeteneklidirler. Bu noktada da bireyin kullanılan yöntem ve stratejilerden ne ölçüde yararlandığının ve bu yöntem ve stratejileri gerektiğinde kullanıp kullanmadığının farkında olması anlamına gelen üstbilişsel farkındalık kavramı ortaya çıkmaktadır (Flavell, 1979).

Wilson’a (1999) göre üstbilişsel farkındalık, bireyin öğrenme sürecinde hangi aşamada olduğunu, yapılması gerekenleri, kişisel öğrenme stratejilerini bilmesi ve içerik bilgisine sahip olmasıdır. Üstbilişsel farkındalığın okuma başarısına etki ettiği bir gerçektir (Allen, 2005). Üstbiliş ve

okuma ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında (Paris ve Jacobs, 1984; Schraw, 1994; Schraw ve ark.,1995) üstbilişsel farkındalığı yüksek olan öğrencilerin, üstbilişsel farkındalığı düşük olan öğrencilere göre verilen okuma görevlerinde daha başarılı oldukları ve okuma stratejilerini çok daha etkin kullandıkları sonucu görülmektedir. Ancak, etkin okuma stratejilerinin kullanılmasının yanı sıra bireylerin okuma ve okuduğunu anlama performanslarında ne derece başarılı olduklarına ilişkin tahminleri ve bu tahminlerin gerçek performanslarıyla ne derece uyduğu da oldukça önemlidir. Bireylerin performanslarıyla ilgili yaptıkları tahminlerin doğruluğu; diğer bir deyişle performanslarına ilişkin öz algıları kalibrasyon adı verilen değerlendirme tutarlılığına sahip olup olmadıkları konusunda bilgi vermektedir. Bireyin performansı ile kendinden emin olma derecesi arasındaki ya da öngördüğü performansı ile gerçek performansı arasındaki değerlendirme tutarlılığı olarak tanımlanabilen kalibrasyon, aynı zamanda metin için üstbellek veya anlama izleme olarak da ifade edilebilir. Okuduğunu anlama kalibrasyonu ise, okuyucunun performansı hakkındaki tahmini ile okuduğunu anlama becerisine ilişkin gerçek performansı arasındaki değerlendirme tutarlılığıdır (Maki ve Serra, 1992).

Okuma bir anlam kurma süreci olduğuna göre, her bireyin okuduğunu anlamlandırmak için kullandığı farklı yolların yani stratejilerin olduğunu söylemek mümkündür. Öztürk'e (2012) göre, bireylerin kullandıkları stratejilerinin farkında olmaları ve okuma sürecinde anlam kurmak için bu stratejileri kullanmaları kritik önem taşımaktadır. Okuma stratejileri bilinçli eylemler ve düşünceler yoluyla bireyin amacını başarılı bir şekilde gerçekleştirmesini sağlamaktadır (Chamot, 2004). Okuduğunu anlama stratejileri, öğrencilerin genel olarak okuma başarılarına olumlu yönde etki ettiği gibi fen bilimleri, sosyal bilimler, matematik gibi çeşitli alanlarda da performanslarını etkilemektedir (Buxton, 2017).

Bireylerin kullandıkları stratejiler, yeni bilgiyi hangi şekilde daha kolay öğrendiğini gösterir. Bazıları okuma sürecinde kısa notlar alırken kimileri önemli olduğunu düşündükleri kısımların altını çizerler. Bazıları şekiller ve şemalar çizmeyi seçebilirler. Kullanılan strateji ne olursa olsun, hepsinin ortak amacı okumayı daha doğrusu okuduğunu anlamayı en üst düzeye çıkarmaktır. Öğrencilerin kendi okuma ve okuduğunu anlama performanslarıyla ilgili doğru değerlendirmeler yapamamaları ilgili çalışmalarda ve ölçme araçlarında rastlanan en büyük sorunlardan biridir (Dennison, 1994; Elliot ve Church, 2003). Çoğu öğrenci okuduğunu anlama çalışmaları ve testlerin sonunda yüksek performans gösterdiklerini düşünmelerine rağmen gerçek performanslarının aslında düşündükleri kadar iyi olmadığı sonucuna ulaşmaktadır (Elliot ve Church, 2003; Lichtenstein ve Fischhoff, 1977; Lin ve ark., 2001). Bunun tam tersi durum da geçerlidir ve bazı öğrenciler performansları hakkında tahminde bulunurken asıl performanslarından çok daha düşük öngörülerde bulunmaktadır. Performansı hakkında gerçekçi yargılarda bulunabilen, performansının güçlü ve zayıf noktalarının ayırmasına varabilen, zayıf noktalarını güçlendirmek ve akademik anlamda başarılı olmak amacıyla uygulaması gereken stratejilerin bilincinde olan bireyler haline gelmek için yüksek kalibrasyona sahip olmanın ne kadar mühim olduğu açıktır.

Okuduğunu anlama çalışmalarında rastlanan en büyük sorunlardan biri daha önce de bahsedildiği gibi, öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını değerlendirmede ve iç kaynaklarını okuma ortamına aktarmada başarılı olamamalarıdır. Öğrencinin metne ilişkin öngörüler, tahminleri ve değerlendirmeleri gerçek performansıyla ne derece tutarlı ise, okuyucunun da kendini o oranda tanıdığı, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olduğu söylenebilir. Ancak, çoğu öğrenci okuduğunu anlama performansında başarısız olduğu halde, performansına dair yaptığı tahmin ve değerlendirmeler onun başarısızlığı konusunda farkındalığı olmadığını ortaya koymaktadır (Elliot ve Church, 2003; Nelson ve Narens, 1994; Schneider, 1985; Weaver, 1990). Dolayısı ile performansına dair gerçekçi tahminlerde ve yargılarda bulunabilen, zayıf ve güçlü yönlerini bilen, zayıf yönlerini güçlendirmek adına yapması gerekenlerin farkında olan bireyler olmak için kalibrasyon olarak nitelendirilen değerlendirme tutarlılığına sahip olmak gerektiği açıkça ortadadır. Öte yandan, öğretmenlerin bu özelliklere sahip öğrenciler yetiştirmek için kalibrasyonu öncelikle kendilerinin doğru algılamaları, öğrencilere doğru geri bildirimler ve yönlendirmeler yaparak bu doğrultuda teşvik etmeleri oldukça önemlidir (Mokhtari ve Reichard, 2002). Fakat, ülkemizde öğrencilerin okuduğunu anlama kalibrasyonunu belirlemek üzere Odabaşı ve Kuruyer'in (2018) geliştirdiği ölçme aracının

dışında herhangi bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bununla birlikte, neredeyse her alanda sıkça kullanılan çoktan seçmeli testler okuduğunu anlama becerisini ölçmede de kullanılmakta ancak bu soru türlerinin genellikle bilgi seviyesinde kullanılması çok daha uygun olduğu için bu testler okuduğunu anlama becerisini ölçmede yetersiz kalmaktadır (Fletcher, 2006; Hannon ve Daneman, 2001; Kamhi ve Catts, 1986; Savaş, 2018). Bu alandaki boşluğu dolduracak ve öğrencilerin okuduğunu anlamalarını beceri temelli ölçümleyecek ve becerilerine dair değerlendirme tutarlılıklarını belirleyecek bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısı ile bu araştırmanın amacı, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamının kanıtı olan ve kalibrasyon olarak adlandırılan değerlendirme tutarlılığını belirlemeye yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

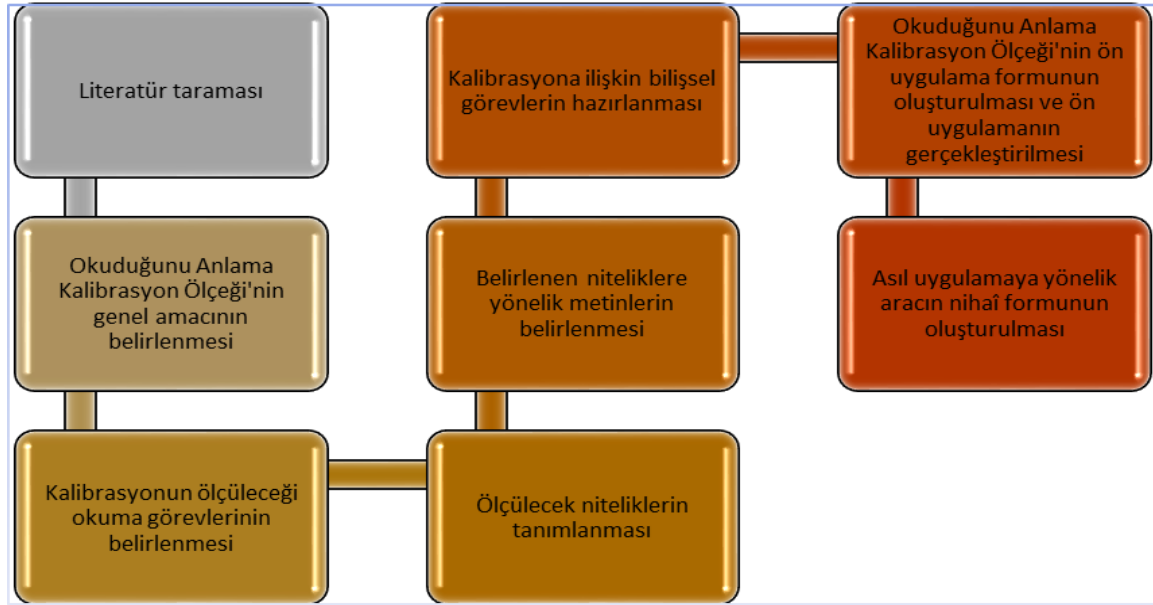
Bu çalışma, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama kalibrasyonlarını belirlemek amacıyla hazırlanan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ordu ili Altınordu ilçesinde yer alan, üç farklı ilkökulda eğitimine devam eden dördüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmasının en önemli nedeni, kalibrasyonun ölçüleceği okuma görevlerinin bu yaş düzeyindeki öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilmesidir (Karakelle ve Saraç, 2007; Kuruyar ve Özsoy, 2015). Araştırma sürecinde geliştirilen aracın ön uygulaması için Ön Uygulama Grubu belirlenmiş ve nihaî formun uygulanmasından önce aracın dil açısından öğrencilere uygunluğu ve anlaşılabilirliği tespit edilmiştir. Araştırma sürecinde oluşturulan aracın ön uygulaması için uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Birinci araştırmacının görev yaptığı okulda dördüncü sınıfa devam eden ve derslerine girmedeği 10 erkek öğrenci; 17 kız öğrenci olmak üzere toplam 27 öğrenci ($\bar{X}_{(yaş)} = 9.2$, $SS = .02$) arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın asıl uygulama grubunu Ordu ili Altınordu ilçesinde yer alan, üç farklı ilkökulda eğitimine devam eden 159 kız, 143 erkek öğrenci ($\bar{X}_{(yaş)} = 9.6$, $SS = .06$) olmak üzere toplamda 302 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın asıl uygulama grubunun belirlenmesinde tipik durum örneklem yöntemi kullanılmıştır. Uygulama öncesinde öğrenciler çalışma hakkında bilgilendirilerek onay alınmış, çocuk dostu bir süreç yürütülmeye dikkat edilerek çalışmaya katılım göstermek istemeyen öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmemiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada öncelikle ölçek geliştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar incelenmiştir. Araştırma süresince araştırmacıların genel olarak izlenmesini tavsiye ettiği temel adımlar dikkate alınmıştır (Atılgan, Kan ve Doğan, 2009; Baykul, 2010; Erkuş, 2016; Özçelik, 2010; Turgut ve Baykul, 2010). Buna göre bu araştırmada izlenen adımlar Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği geliştirme sürecinde izlenen adımlar

Literatür Taraması ve ölçeğin genel amacının belirlenmesi

Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği geliştirme sürecinde kalibrasyon konusuyla ilgili mevcut bir ölçeğin olup olmadığını değerlendirmek ilk husus olmuştur. Kalibrasyonla ilgili ülkemizde yapılan çalışmaların matematik ve fen bilimleri alanlarında olduğu görülmüştür (Aşık ve Sevimli, 2015; Başol, 2015; Özsoy ve Kuruyer, 2015). Okuduğunu anlama kalibrasyonu ile ilgili tek bir çalışmaya (Odabaşı ve Kuruyer, 2018) rastlanmıştır. Okuduğunu anlama kalibrasyonu ile ilgili mevcut bir veri toplama aracı olduğu için bu aracın ne derece duyarlı bir veri toplama aracı olduğuyla ilgili değerlendirmeler yapılmış ve yeni bir ölçek geliştirmenin daha uygun olacağı konusunda fikir birliğine varılmıştır. Odabaşı ve Kuruyer (2018) tarafından yapılan çalışmada Kocaarslan'ın (2015) kullanmış olduğu ve ders kitaplarında yer almayan, Bilim ve Çocuk Dergisi'nde yayımlanmış olan "Yeni Bir İlaç Nasıl Geliştirilir?" adlı okuma metni ve metne yönelik hazırlanmış on tane soru kullanılmıştır. Öğrencilere, öncelikle sorulara yanıt vermeden sadece soru hakkında ne düşündükleri sorulmuş ve soruyu cevaplayabilme olasılıkları üzerine- (i) kesinlikle doğru cevaplayacağıma eminim (ii) bu soruyu doğru cevaplarım (iii) doğru cevaplayabilirim ama hata olabilir (iv) sanırım doğru cevaplayamam (v) doğru cevaplayamam (vi) kesinlikle cevaplayamayacağımı düşünüyorum- seçeneklerinden bir tanesini seçerek tahminde bulunmaları istenmiştir. Sonrasında aynı sorulara bu kez yanıtlar vererek, verdikleri yanıtın doğruluğu hakkında- (i) evet tabii ki (ii) yaklaşık olarak doğru (iii) sanırım doğru (iv) doğru olduğunu sanmıyorum, (v) doğru değil (vi) kesinlikle hayır- seçeneklerinden birini seçerek tekrar tahminde bulunmaları istenmiştir. Böylelikle hem ileriye yönelik hem de geriye dönük tahminleri alınmıştır. Ancak; çalışmada tek bir metin ve bu metne yönelik okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının okumaya ilişkin alt becerileri sınıflandırmaması ve kalibrasyonu tek bir metin üzerinden ölçümlemesi bir sınırlılık olarak değerlendirilmiştir. Birden çok metin ile okuma becerisini değerlendirecek ve okuma öncesi, sonrası ve sonrası becerilere ilişkin okuma ve bilişsel görevleri ayırarak ileriye ve geriye yönelik okuma kalibrasyonunu ölçecek bir ölçme aracına duyulan ihtiyaç neticesinde yeni bir ölçek geliştirmek en makul yol olarak görülmüştür. Bu doğrultuda yurt dışında yapılan çalışmalar (Dennison, 1994; Harten, 1999; Parkinson, 2011; Ponce ve Mayer, 2014; Riggs, 2012; Singer ve Alexander, 2016) incelenmiştir. Yurtdışı literatürde çalışmalar olsa da ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir çalışmaya rastlanmadığı için söz konusu ölçek, geliştirme ihtiyacı göz önünde bulundurularak ölçeğin teorik temellerini oluşturmak ve taşıması gereken özellikleri belirlemek için okuduğunu anlamayla ilgili kalibrasyon çalışmaları (Dinsmore ve Parkinson, 2013; Elliot ve Church, 2003; Lichtenstein ve Fischhoff, 1977; Lin ve ark., 2001; McCrudden ve ark., 2010) incelenmiştir. Dolayısıyla ülkemizde Odabaşı ve Kuruyer (2018) tarafından yapılan çalışma dışında okuduğunu anlama kalibrasyonunu belirlemeye yönelik bir

ölçme aracının olmaması; yurtdışında yapılan çalışmalarda ise çalışmaya konu olan yaş grubu ve sınıf düzeyi ile okuduğunu anlama kalibrasyonu konusunda yapılan bir çalışmaya rastlanmaması ve böyle bir araca duyulan ihtiyaç nedeniyle bir ölçme aracı oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu açıdan Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği geliştirmenin temel amacı ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama kalibrasyonunu belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek olarak ifade edilmiştir.

Kalibrasyonun Ölçüleceği Okuma Görevlerinin Belirlenmesi

Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği kapsamında ele alınacak okuma becerileri ve bunlara ait okuma alt becerileri belirlenirken ilgili literatür (Çöğmen, 2008; Demirel ve Epçaçan, 2012; Topuzkanamış; 2008; Yılmaz, 2008) taranmıştır. Belirlenen her bir okuma becerisi için okuma görevleri hazırlanmıştır. Hazırlanan görevler için uzman grubunun görüşü alınmıştır. Görevlerin belirlenmesinde dikkate alınan en önemli husus, ilkökul dördüncü sınıf seviyesindeki öğrencilerin sahip olması beklenen becerileri içermesi ve bu becerilere ilişkin net veriler sunabilecek gözlenebilir görevler oluşturulması olmuştur. Buna göre çalışmada ele alınacak olan okuma görevleri ve bu görevlere ait alt becerilerinin okuma öncesi alt becerilerden (a) tahmin etme, (b) amaç belirleme, (c) ön bilgileri okuma ortamına getirme; okuma sırası alt becerilerden (d) metni doğru seslendirme; okuma sonrası alt becerilerden, (e) ana fikir belirleme, (f) okuduğunu anlama sorularını yanıtlama olmasına karar verilmiştir.

Okuma Görevlerine Yönelik Metinlerin Belirlenmesi

Kalibrasyonun ölçülmesi planlanan okuma görevleri ve bunlara ait beceriler belirlendikten sonra ilkökul dördüncü sınıf ders kitaplarında yer almayan ve TÜBİTAK tarafından yayımlanan Bilim ve Çocuk Dergisi'ndeki 2000-2018 yılları arasında yayımlanan bilgilendirici metinler incelenmiştir. 12 adet bilgilendirici metin arasından bir seçim yapabilmek için uzman grubunun görüşlerine başvurulmuştur. Uzman grubunun görüşleri doğrultusunda 70 kelimedenden oluşan "Plastik Atıklarla Mücadele Eden Yeni Süper Kahramanlar", 93 kelimedenden oluşan "Ağaç Çekirgesinin Yaprakları Alet Olarak Nasıl Kullandığı Ortaya Çıktı", 99 kelimedenden oluşan "Ağaçların Birbirleriyle Olan İletişimi Risk Altında" ve 117 kelimedenden oluşan "Tuz Gölü Uyduların Test Alanı" adlı dört adet bilgilendirici metnin kullanılmasına karar verilmiştir. Metinlerin seçiminde anlam bakımından iyi yapılandırılmış ve kelime sayısı 120'yi geçmeyen bilgilendirici metinler tercih edilmiştir. Hikâye edici metinler yerine bilgilendirici metinlerin seçilme nedenini, öğrencilerin bilgilendirici metinlerde bilişsel olarak aktif olmalarını sağlamak ve hikâye edici metinlerin daha kolay şekilde analiz edilebilmesi ve akademik başarısı düşük olan öğrenciler tarafından bile daha rahat anlaşılabilmesi (Başaran ve Akyol, 2009) avantajını en aza indirmek şeklinde açıklamak mümkündür. Kelime sayısında uygulanan kısıtlama ile ölçeğin uygulanması esnasında öğrencileri yormamak, metinde sunulan bilgiyi hatırlamalarına ve böylelikle soruları yanıtlarken net ve doğru ifadeler kullanmalarına imkân sağlamak amaçlanmıştır.

Kalibrasyona İlişkin Bilişsel Görevlerin Hazırlanması

Bilişsel görevlerin amacı öğrencilerin okuma görevlerini yerine getirmeden önce ve yerine getirdikten sonraki tahminlerinin gerçek performansları ile ne derece tutarlılık gösterdiğini, başka bir deyişle kalibrasyonu belirlemektir. Bu doğrultuda öğrencilerden beklenen öncelikle okuma becerilerine ilişkin belirlenen görevler için görev öncesi tahminde bulunmaları, sonrasında dört adet bilgilendirici metin üzerinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasına ait görevleri gerçekleştirmeleri, son olarak da tüm görevleri doğru bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştirmediklerine ilişkin görev sonrası tahminde bulunmalarıdır. Bu amaçla, kullanılacak metinlerin belirlenmesinden sonra kalibrasyonun değerlendirilmesi planlanan okuma becerilerine ilişkin 25 adet bilişsel görev hazırlanmıştır. Bilişsel görevlerin hazırlanmasının ardından eksiklikleri ve hataları düzeltmek üzere görevler yeniden gözden geçirilmiş ve devamında uzman grubunun görüşlerini almak üzere sunulmuştur. Uzman grubunun maddeler üzerinde görüşlerini rahatça belirtebilmeleri için bir form oluşturulmuştur. Böylelikle görevlerin ölçmek istenen beceriyi ölçecek

nitelikte olup olmadığı, bilimsel açıdan bir yanlış olup olmadığı, uygulanacak yaş grubuna uygunluğu ve teknik açıdan hatalı olup olmadığı değerlendirilmiştir

Aracın Ön Uygulama Formunun Oluşturulması ve Ön Uygulamanın Gerçekleştirilmesi

Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği, bireysel olarak uygulanan bir ölçektir. Bu amaçla uygulama sürecinde uygulayıcının süreci daha rahat kontrol edebilmesi ve öğrencileri daha kolay izleyebilmesi için formun işlevsel bir hale getirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği, Çocuk Formu ve Uygulayıcı Formu olmak üzere iki ayrı form olarak hazırlanmıştır. Erkuş (2016) tarafından önerildiği üzere, geliştirilen ölçekte yer alan maddelerin okunabilirliği ve anlaşılabilirliğinin tespiti, anlaşılmayan yerlerin saptanarak düzeltilmesi, ortalama cevaplama süresinin belirlenmesi ve olası hataların farkına varılarak veri analizinde yol açacağı sıkıntıların en aza indirilmesi açısından ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda herhangi bir sorunla karşılaşılması ve görevlerin öğrenci seviyesine okunabilirlik, anlaşılabilirlik ve dil uygunluğu bakımından uygun olması üzerine Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nin asıl uygulamada da kullanılmasına karar verilmiştir.

Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği-Çocuk ve Uygulayıcı Formlarının Tanıtımı

Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları bulgular bölümünde detaylı olarak açıklanmıştır. Bu bölümde ise Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan Çocuk Formu ve Uygulayıcı Formu tanıtılmıştır. Çocuk ve Uygulayıcı formu Ek-1'de sunulmuştur.

Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği- Çocuk Formu

Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği- Çocuk Formu'nda dört adet bilgilendirici metin ve bu metinlere ait 16 adet okuma görevi yer almaktadır. Öğrencilerden kendilerine verilen formdaki okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasına ilişkin becerilerle ilgili öngöründe bulunmaları; bilgilendirici metinlere ilişkin bilişsel görevleri yerine getirmeleri; son olarak da performanslarının doğruluğuna ilişkin görev sonrası tahminlerde bulunmaları istenmektedir.

Çocuk Formu'nda ilk aşamada, öğrencilere tahmin etme ile ilgili olarak "Plastik Atıklarla Mücadele Eden Yeni Süper Kahramanlar" adlı metin başlığı ve "Metni okumadan sadece başlığını inceleyiniz. Metnin konusunu tahmin ediniz." yönergesi verilir. Öğrencilerden metnin başlığını inceleyerek tahminlerini belirtmeleri beklenir.

İkinci aşamada, amaç oluşturma ile ilgili olarak öğrencilere tekrar olarak "Plastik Atıklarla Mücadele Eden Yeni Süper Kahramanlar" adlı metin başlığı verilerek "Metnin başlığını inceleyiniz. Bu metni niçin okuyacağınızı açıklayınız." yönergesi verilir. Öğrencilerden metnin başlığını inceleyerek metni neden okuyacaklarını ifade etmeleri istenir.

Üçüncü aşamada, ön bilgileri okuma ortamına getirme ile ilgili olarak Plastik Atıklarla Mücadele Eden Yeni Süper Kahramanlar" adlı metin başlığı ve "Bu metinde anlatılanlarla ilgili neler bildiğinizi anlatınız." yönergesi verilir. Öğrencilerden metnin başlığını inceleyerek bu konuda daha önce bildikleri, duydukları, gördükleri veya okudukları bilgileri paylaşmaları beklenir.

Dördüncü aşamada, öğrencilere metni doğru seslendirme ile ilgili olarak "Metinleri sesli ve doğru bir şekilde okuyunuz." yönergesi ve "Plastik Atıklarla Mücadele Eden Yeni Süper Kahramanlar" adlı metin verilir. Öğrencilerden metni sesli bir şekilde okumaları istenir.

Beşinci aşamada öğrencilere "Okuduğunu anlama sorularını yanıtlayınız." yönergesi verilir ve "Plastik Atıklarla Mücadele Eden Yeni Süper Kahramanlar" adlı metne ait okuduğunu anlama soruları sorulur. Öğrencilerden biri metin içi, diğeri metin dışı iki okuduğunu anlama sorusunu yanıtlamaları beklenir.

Son aşamada ise, öğrencilere "Metnin ana fikrini söyleyiniz" yönergesi verilerek "Plastik Atıklarla Mücadele Eden Yeni Süper Kahramanlar" adlı metinden çıkardıkları ana fikri söylemeleri istenir.

Öğrencilere birinci metnin ardından sırasıyla “Ağaç Çekirgesinin Yaprakları Alet Olarak Nasıl Kullandığı Ortaya Çıktı”, “Ağaçların Birbirleriyle Olan İletişimi Risk Altında” ve “Tuz Gölü Uyduların Test Alanı” adlı metinler verilir ve her bir metin için aynı yönergeler kullanılır.

Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği- Uygulayıcı Formu

Uygulayıcı Formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup Çocuk Formu’nda yer alan aynı metinler ve görevlerin yanı sıra bu formda okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası görevlere ilişkin verilen bilişsel görevlerin hangi becerileri ölçtüğü ve görev öncesi-sonrası tahminlerin kaydedileceği bir alan yer almaktadır. Hazırlanan form rehberlik etmesi, uygulama aşamalarını doğru bir şekilde takip etmeye izin vermesi ve performans anında gözlem imkânı sağlaması açısından sadece araştırmacıda yer almış, öğrencilere yukarıda bahsedilen Çocuk Formu verilerek tüm süreci bu form üzerinden takip etmeleri sağlanmıştır.

Uygulayıcı Formu’nun her sayfasında ölçülecek olan okuma becerisi, görev öncesi tahminlere yönelik sorular, bu becerileri ölçmek için kullanılacak olan bilişsel görevler, metinler ve görev sonrası değerlendirmelere yönelik sorular yer almaktadır.

İlk aşamada, okuma öncesi tahmin etme becerisine yönelik olarak “Bir metni okumadan önce sadece başlığına bakarak metnin konusunu tahmin ediyor musunuz?” sorusu sorulur ve öğrencinin cevabı alındıktan sonra “Plastik Atıklarla Mücadele Eden Yeni Süper Kahramanlar” adlı metin başlığı verilir. “Metnin başlığını inceleyerek konusunun ne olabileceğini söyleyiniz.” yönergesi verilerek öğrencinin metnin konusuna ilişkin tahmini kaydedilir.

İkinci aşamada, okuma öncesi amaç belirleme becerisine yönelik olarak “Okuma öncesinde metni niçin okuyacağınıza karar veriyor musunuz? Okuma amacı belirliyor musunuz?” sorusu sorulur ve öğrencinin cevabı alındıktan sonra “Plastik Atıklarla Mücadele Eden Yeni Süper Kahramanlar” adlı metin başlığı verilir. “Metnin başlığını inceleyiniz. Bu metni niçin okuyacağınıza açıklayınız.” yönergesi verilerek öğrencinin cevabı not edilir.

Üçüncü aşamada, okuma öncesi ön bilgileri okuma ortamına getirmeye yönelik olarak “Metinle ilgili önceden sahip olduğunuz bilgileri okuma ortamına getiriyor musunuz?” soruları sorulur ve öğrencinin cevabı alındıktan sonra “Plastik Atıklarla Mücadele Eden Yeni Süper Kahramanlar” adlı metin başlığı verilir. “Bu metinde olanlarla ilgili neler bildiğinizi anlatınız.” yönergesi verilerek öğrencinin cevabı not edilir.

Dördüncü aşamada, okuma sırası metni doğru seslendirmeye yönelik olarak “Metinleri doğru bir şekilde okuyor musunuz?” sorusu sorulur ve öğrencinin cevabı alındıktan sonra “Plastik Atıklarla Mücadele Eden Yeni Süper Kahramanlar” adlı metin verilir. “Metni sesli ve doğru bir şekilde okuyunuz.” yönergesi verilerek okuma anında öğrencinin metni okuması takip edilir, ses kayıt cihazı ile kaydedilir ve yanlış okuduğu kelimeler not edilir.

Beşinci aşamada, okuma sonrası okuduğunu anlama sorularına cevap verme ve ana fikir bulmaya yönelik olarak “Okuduğunu anlama sorularına doğru yanıtlar veriyor musunuz?” sorusu sorulur ve öğrencinin cevabı alındıktan sonra “Plastik Atıklarla Mücadele Eden Yeni Süper Kahramanlar” adlı metne ait okuduğunu anlama soruları verilir. “Okuduğunu anlama sorularını yanıtlayınız.” yönergesi verilerek öğrencinin cevapları not edilir.

Son aşamada ise, ilk bilişsel görevden başlayarak her bir görev için görev sonrası değerlendirmeler alınır. Buna göre; “Başlığa bakarak metnin konusunu doğru tahmin edebildiniz mi?, Okuma öncesinde amaç belirleyebildiniz mi?, Ön bilgileri okuma ortamına getirebildiniz mi?, Metni doğru bir şekilde okuyabildiniz mi? ve Okuduğunu anlama sorularına doğru yanıt verebildiniz mi?”, soruları sorularak öğrencilerin cevapları kaydedilir.

Birinci metnin ardından sırasıyla “Ağaç Çekirgesinin Yaprakları Alet Olarak Nasıl Kullandığı Ortaya Çıktı”, “Ağaçların Birbirleriyle Olan İletişimi Risk Altında” ve “Tuz Gölü Uyduların Test Alanı” adlı metinler için aynı yönergeler verilir, cevapları ile okumaları kaydedilir ve öğrencilerin görev sonrası değerlendirmeleri alınır.

Okuma Görevleri Puanlama Yönergesinin Oluşturulması

Okuduğunu anlama kalibrasyonunu belirlemek için araştırmacılar tarafından öncelikle Okuma Görevleri Puanlama Yönergesi'nde kullanılacak cevap anahtarı hazırlanmış ve uzman grubunun görüşüne sunulmuştur. Doğru ve tam cevaplanan sorular 3, doğru ancak eksik cevaplanan sorular 2, yanlış cevaplanan ya da cevaplanmayan sorular ise 1 puan değerindedir. Öğrencilerin okuma sırası görevlerinden olan metni doğru seslendirme görevi için uzman grubunun görüşleri doğrultusunda Akyol'un (2011) Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarladığı Kelime Tanıma ve Yüzdeliği Belirleme Kılavuzu'ndan yararlanılmaya karar verilmiştir. Buna göre öğrencilerin ses kayıt cihazı ile kaydedilen okumaları incelenmiş ve Kelime Tanıma Yüzdesi, (Doğru Okunan Kelime Sayısı / Toplam Okunan Kelime Sayısı) x 100 formülü ile hesaplanmıştır. Buna göre, öğrencilerin Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan okuma görevlerinden alabilecekleri en yüksek puan 84; en düşük puan ise 28 puan olarak hesaplanmıştır.

Okuduğunu Anlama Kalibrasyonu Puanlama Yönergesinin Oluşturulması

Okuma Görevleri Puanlama Yönergesi'nin oluşturulmasının ardından öğrencilerin bilişsel görevleri doğru bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceklerine ilişkin ileriye yönelik tahminleri; bilişsel görevleri tamamladıktan sonra ise doğru şekilde gerçekleştirip gerçekleştiremediklerine ilişkin geriye dönük değerlendirmeleri incelenmiş ve öğrencilerin ileriye yönelik tahminleri ve geriye dönük değerlendirmelerinde "Evet, Hayır, Belki/Sanırım" cevaplarının alındığı görülmüştür. İleriye yönelik tahminler ve geriye dönük değerlendirmelerle öğrencilerin gerçek performansları arasındaki ilişkiye göre uzman grubundan görüş alınmıştır. Buna göre Desoete ve ark. (1998) tarafından hazırlanmış olan ve Özsoy (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Üstbilişsel Bilgi ve Beceri Ölçeği"nden elde edilen puanların analizinde kullanılan puanlama sistemi dikkate alınarak bir puanlama yönergesi oluşturulmasına ve uygulanmasına karar verilmiştir. Buna göre öğrencilerin Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan bilişsel görevlere ilişkin alabilecekleri en yüksek görev öncesi kalibrasyon puanı 84; en düşük görev öncesi kalibrasyon puanı ise 28 puan olarak hesaplanmıştır. Aynı şekilde en yüksek görev sonrası kalibrasyon puanı 84; en düşük görev sonrası kalibrasyon puanı ise 28 puan olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla, Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan 28 bilişsel göreve, görev öncesi kalibrasyona ve görev sonrası kalibrasyona ait toplam alınabilecek en yüksek puan 252; en düşük puan ise 84 puan olarak hesaplanmıştır.

Uzman görüşlerinin alınması

Araştırma süresince metinlerin seçimi, bilişsel görevlerin belirlenmesi, taslak formun incelenmesi, cevap anahtarının ve puanlama yönergesinin oluşturulması aşamalarında uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Metinlerin Seçiminde Uzman Görüşünün Alınması

Çalışmada kullanılacak metinlerin seçiminde, TÜBİTAK tarafından yayımlanan Bilim ve Çocuk Dergisindeki bilgilendirici metinler incelenmiştir. Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı (6) ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda (1) görev yapan uzman grubuna 12 adet bilgilendirici metin sunulmuş ve kalibrasyonun değerlendirileceği okuma becerilerine en uygun dört adet bilgilendirici metni seçmeleri istenmiştir. Sonraki aşamada seçilen metinler incelenerek metinlere ilişkin okuma görevleri ve bilişsel görevler belirlenmiştir.

Okuma ve Bilişsel Görevlerin Belirlenmesinde Uzman Görüşünün Alınması

Bilişsel görevlerin hazırlanmasının ardından eksiklikleri ve hataları düzeltmek üzere görevler yeniden gözden geçirilmiş ve devamında alan uzmanlarına görüşlerini almak üzere sunulmuştur. Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı (6) ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda (4) görev yapan uzman grubuna görevler sunulmuştur. Uzman grubunun görevler üzerinde görüşlerini rahatça belirtebilmeleri için bir form oluşturulmuştur. Böylelikle görevlerin ölçmek istenen beceriyi ölçecek nitelikte olup olmadığı, bilimsel açıdan bir yanlışının olup olmadığı, uygulanacak yaş grubuna uygunluğu ve teknik açıdan hatalı olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Taslak Formun İncelenmesinde Uzman Görüşünün Alınması

Uzman görüşleri ile belirlenen metinler ve bilişsel görevlerin ardından Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği taslak formu oluşturulmuş ve Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı (6), Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında (1) görev yapan uzman grubuna sunulmuştur.

Cevap Anahtarının Oluşturulmasında Uzman Görüşünün Alınması. Araştırmacılar tarafından Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan bilişsel görevlere ait cevap anahtarı oluşturulduktan sonra Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı (3) ve Türkçe Eğitimi (1) Ana Bilim Dalında görev yapan uzman grubunun görüşü alınmıştır.

Puanlama Yönergesinin Oluşturulmasında Uzman Görüşünün Alınması. Araştırmada Okuma Görevleri Puanlama Yönergesi ve Okuduğunu Anlama Kalibrasyonu Puanlama Yönergesi olmak üzere iki adet puanlama yönergesinin oluşturulması aşamasında uzman görüşüne başvurulmuştur. *Okuma Görevleri Puanlama Yönergesinin Oluşturulmasında* Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan 28 bilişsel göreve ilişkin cevap anahtarı hazırlandıktan sonra öğrenci cevaplarının puanlanması aşamasında Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı (1) ve Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında (2) görev yapan uzman grubunun görüşü alınarak puanlama sistemine son şekli verilmiştir. Okuma Görevleri Puanlama Yönergesi'nin oluşturulmasının ardından öğrencilerin ileriye yönelik tahminleri ve geriye dönük değerlendirmeleri ile gerçek performansları arasındaki ilişkiye göre Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı (1) ve Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında (2) görev yapan uzman grubundan görüş alınarak Okuduğunu Anlama Kalibrasyonu Puanlama Yönergesine son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nden elde edilen verilerin analizinde takip edilen süreci, araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler bu başlık altında detaylı şekilde açıklanmıştır.

Kapsam Geçerliği

Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşünden faydalanılmıştır. Uzman grubunun görüşlerinin değerlendirilmesinde Lawshe (1975) tarafından geliştirilen "Lawshe Tekniği" kullanılmıştır. Uzman grubunun görüşüne sunulan formda her bir görev için, ölçülmek istenen okuma ve bilişsel görevlerin ölçülüp ölçülmediği ve görevlerin yeterli olup olmadığı konusunda görüşlerini belirtmeleri için "Yeterli, Düzeltmeli, Yeterli Değil" olarak üçlü bir puanlama cetveli kullanılmıştır. Uzman görüşü sonucunda elde edilen puanlar toplanarak her bir göreve ilişkin kapsam geçerlik oranları belirlenmiştir. Görevlere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının belirlenmesinde $(NG / N:2) - 1$ formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre NG, göreve "Yeterli" diyen uzmanların sayısını ve N ise göreve ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını ifade etmektedir. Kapsam geçerlik oranları değerleri, herhangi bir göreve ilişkin "Yeterli" görüşünü sunan uzman sayılarının göreve ilişkin görüş sunan toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir. Yukarıdaki hesaplama formülü ile Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan okuma ve bilişsel görevlere ilişkin uzman görüşlerinin toplam puanları hesaplanmış ve her göreve ilişkin kapsam geçerlik oranları değerleri belirlenmiştir. Ulaşılan kapsam geçerlik oranları değerleri Veneziano ve Hooper (1997) tarafından 10 uzman için gösterilen 0.62 minimum kapsam geçerlik ölçütü ile karşılaştırılmıştır.

Görünüş Geçerliği

Bu araştırmada görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla izlenen adımlar şunlardır (a) okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası becerilere ait görevler listelenmiştir, (b) okumanın hangi becerilerine ait kalibrasyonun ölçüleceğine ilişkin uzman görüşü alınarak okuma görevleri belirlenmiştir, (d) uzman görüşü alınarak kullanılacak görevler belirlenmiş ve kullanılacak olan çocuk formu ile uygulayıcı formu hazırlanmıştır.

Yordama Geçerliliği

Bu araştırmada yordama geçerliliği için kalibrasyon ölçeğinin içeriğine yönelik doğrudan bir ölçüt bulunamamıştır. Bu nedenle öğrencilerin yıl sonu Türkçe dersi akademik başarılarını gösteren notlar ile Odabaşı ve Kuruyer (2018) tarafından kullanılan okuduğunu anlama testi ve bu teste ait kalibrasyon görevlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarını gösteren notlara ilişkin veriler okul yönetimi tarafından tutulan kayıtlar aracılığı ile elde edilmiştir. Ancak, akademik başarılarını gösteren notların normal dağılım göstermemesi nedeniyle yordama geçerliliği için kullanılamamıştır. Bu nedenle, yordama geçerliliği için sadece okuduğunu anlama testine ilişkin kalibrasyon görevleri ($\alpha = .74$) kullanılmıştır. Bu uygulama asıl uygulamaya katılan 34'ü kız, 26'sı erkek olmak üzere 60 öğrenciyle ($\bar{X}$ (yaş)= 9.4, $SS= .03$) gerçekleştirilmiştir.

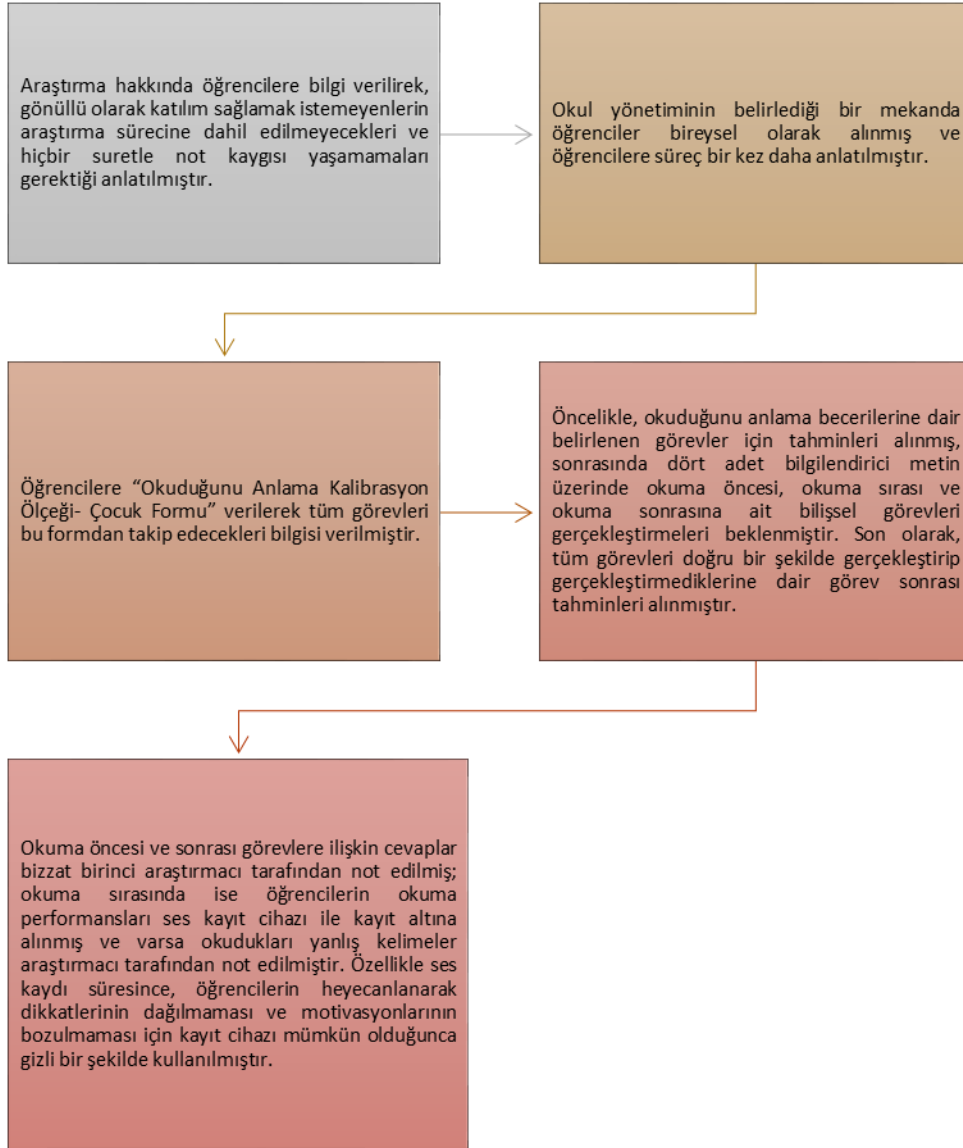
Güvenirlilik

Bu araştırmada kullanılan ölçme aracının güvenirliğini sağlamak amacıyla şu adımlar atılmıştır: (a) Asıl uygulamadan önce ön uygulama gerçekleştirilmiştir. (b) Elde edilen veriler puanlanırken birinci araştırmacı dışında Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında görev yapan bir uzman ve aynı bilim dalında okuma çalışmaları ile ilgili deneyimi olan bir yüksek lisans öğrencisi tarafından da puanlama yapılmıştır. (c) Cronbach Alpha (α) katsayısı dikkate alınmış ve ölçme aracındaki maddelerin birbirleri arasında tutarlılığı belirlenmiştir. (d) Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nden elde edilen puanların kararlılığına bakılmıştır. Bu kapsamda ölçek asıl uygulamaya katılan aynı öğrenci grubuna ($n = 120$) tekrar uygulanarak iki uygulama arasındaki Pearson korelasyon katsayısına bakılmıştır.

Elde edilen verilerin puanlaması iki aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada öğrencilerin Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan okuma görevlerini gerçekleştirme durumları, araştırmacılar tarafından oluşturulan cevap anahtarına ve Okuma Görevleri Puanlama Yönergesi'ne göre yukarıda açıklandığı şekilde puanlanmıştır. İkinci aşamada ise öğrencilerin ileriye yönelik kalibrasyon puanları ile geriye dönük kalibrasyon puanlarını belirlemek amacıyla Okuduğunu Anlama Kalibrasyonu Puanlama Yönergesi'ne göre puanlama yapılmıştır. Puanlamanın güvenirliğini sağlamak amacıyla, birinci araştırmacı dışında Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan bir uzman ve aynı bilim dalında bir yüksek lisans öğrencisi tarafından da puanlama yapılmıştır. İki den fazla puanlayıcının bir grup üzerinde yaptığı değerlendirmeleri, aralarında anlamlı derecede uyum olup olmadığını sınavan, parametrik bir test olmayan Kendall'ın Uyum Katsayısı hesaplanarak puanlayıcı güvenirliği raporlanmıştır. Öğrencilerin bilişsel görevleri yerine getirme başarısına, ileriye ve geriye dönük kalibrasyon puanları için hesaplanan Kendall'ın Uyum Katsayısı'na göre ulaşılan sonuçlara bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Veri toplama süreci

Araştırma sürecinin başında, uygulama için Ordu İl Millî Eğitim Müdürlüğünden (04.04.2019 tarihli ve 6914304 sayılı olur) gerekli izin alınmıştır. Veri toplama süreci ön uygulama, asıl uygulama, yordama geçerliliği ve test tekrar test güvenirliği (kararlılık) için uygulama olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama birinci araştırmacının görev yaptığı kurumun ilköğretim bölümünde, asıl uygulama, yordama ve test tekrar test güvenirliği için uygulamalar ise üç farklı ilköğretim okulunda 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminin iki farklı zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde okul müdürleri, öğretmenler ve öğrenciler ile gerekli görüşmeler yapılmış, uygulamaların kütüphane ya da boş dersliklerde yapılmasına karar verilmiştir. Uygulama öncesinde ise öğrenciler öncelikle toplu olarak bilgilendirilmiş, ardından her öğrenciye bireysel açıklamalar yapılmış ve çalışmaya katılımını onaylayan öğrencilerle çalışılmıştır. Uygulama süresince öğrencilerle vakit geçirilerek öğrencilerin uygulamada rahat hissetmelerini sağlanmıştır. Araştırmada çocuk dostu bir süreç yürütülmeye özen gösterilmiştir. Uygulama süreci bizzat birinci araştırmacı tarafından yürütülmüş olup araştırmaya katılım gösteren her bir öğrenci ile birebir çalışılmıştır. Birebir çalışmalar yaklaşık 40 dakikalık zaman dilimini kapsamaktadır. Asıl uygulama sürecinde ön uygulama deneyimine ve sonucuna bağlı olarak Şekil 2'de belirtilen bir yol izlenmiştir:



Şekil 2. Veri toplama sürecinde izlenen adımlar

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.

Bulgular

Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği’nin geçerlik çalışmaları kapsamında kapsam geçerliği, görünüş geçerliği, yordama geçerliği, güvenirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılık, kararlılık ve puanlayıcı güvenirliği çalışmaları yapılmıştır. Bulgular ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular

Uzman görüşünden sonra elde edilen sonuçlar Lawshe tekniği uygulanarak görevlerin kapsam geçerlik oranları belirlenmiştir. Okuma görevlerine ve bilişsel görevlere ilişkin kapsam geçerlik oranları değerleri Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Okuma görevleri ve bilişsel görevlerin kapsam geçerliği madde analiz sonuçları

	Görev No	Madde Değeri	Görev No	Madde Değeri	Görev No	Madde Değeri	Görev No	Madde Değeri
Okuma Görevleri	OG1	0.8	OG8	0.8	OG15	0.8	OG22	0.8
	OG2	0.6	OG9	0.8	OG16	0.8	OG23	0.6
	OG3	1.00	OG10	0.8	OG17	0.8	OG24	1.00
	OG4	0.8	OG11	1.00	OG18	1.00	OG25	0.4
	OG5	1.00	OG12	0.8	OG19	0.8		
	OG6	0.6	OG13	1.00	OG20	0.8		
	OG7	1.00	OG14	1.00	OG21	0.8		
Bilişsel Görevler	BG1	1.0	BG8	0.2	BG15	1.0	BG22	0.8
	BG2	0.2	BG9	1.00	BG16	0.2	BG23	0.0
	BG3	0.4	BG10	0.8	BG17	0.8	BG24	0.8
	BG4	0.8	BG11	0.8	BG18	0.8	BG25	0.0
	BG5	1.0	BG12	0.6	BG19	0.4		
	BG6	0.4	BG13	1.00	BG20	0.8		
	BG7	0.8	BG14	0.8	BG21	0.8		

Okuma görevleri ve bilişsel görevlerin ölçülmek istenen yapıya uygunluğu, anlaşılabilirliği, temsil edebilirliği ve örnekleme uygunluğu değerlendirilmek üzere belirlenen uzman grubuna sunulmuştur. Tablo 1 ve Tablo 2 incelendiğinde okuma görevlerinin kapsam geçerlik oranı değerlerinin 0.4-1.00 aralığında bilişsel görevlerin kapsam geçerlik oranları değerlerinin ise 0.0-1.0 aralığında değişim gösterdiği görülmüştür. Veneziano ve Hooper (1997) tarafından belirlenen kapsam geçerlik oranları referans tablosuna göre uzman grubundan alınan görüşler için bir görevin en az 0.62 kapsam geçerlik oranı değerine sahip olması gerekmektedir. 0.62 kapsam geçerlik oranı göz önünde bulundurulduğunda bilişsel görevlerden BG2, BG3, BG6, BG8, BG12, BG16, BG19, BG23, BG25'in kapsam geçerlik oran değerlerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu görevlerin ölçekte yer almamasına karar verilmiştir. Bununla birlikte okuma görevlerinden OG3, OG8, OG16 ve OG 19'un kapsam geçerlik oran değerleri yüksek olmasına rağmen bilişsel görevlerle ilişkili olmaları nedeniyle ve ilgili bilişsel görevlerin kapsam geçerlik oranı değerleri düşük olması nedeniyle bu görevler ölçekten çıkarılmıştır. Seçilen 16 okuma görevleri ve bilişsel görevlerin kapsam geçerlik oranı değerlerinin 0.8–1.00 aralığında değişim gösterdiği göz önüne alındığında oluşturulan okuma görevlerinin kapsam geçerliğini sağladığı ifade etmek mümkündür.

Görünüş Geçerliğine İlişkin Bulgular

Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nin görünüş geçerliği çalışmaları için uzman görüşünden yararlanılmıştır. Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nin ne derece açık ve anlaşılır ifadelerle sahip olduğunu ve okunabilirliğinin ne derece yüksek olduğunu belirlemek amacıyla her iki form uzman grubuna sunulmuştur. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmelere göre Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nin görünüş geçerliğini sağladığını söylemek mümkündür.

Yordama Geçerliğine İlişkin Bulgular

Yordama geçerliği için öğrencilerin Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan okuma görevlerinden aldıkları puanlar ile okuma testinden aldıkları puanlar arasındaki ve Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan bilişsel görevlerden aldıkları puanlar ile okuduğunu anlama testi-kalibrasyon görevlerinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayısına bakılmıştır. Elde edilen bulgular, Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan okuma görevleri puanları ve okuduğunu anlama testi puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir ($r = .32, p < .01$). Okuduğunu anlama testi puanlarındaki değişim okuma görevleri puanlarındaki değişimin %12.4'ünü açıklayabilmektedir. Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nden elde edilen puanlarla okuduğunu anlama testi-kalibrasyon görevleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermesi ($r = .31, p < .01$) ise diğer bir bulgudur. Okuduğunu anlama testi ve kalibrasyon

görevleri puanlarındaki değişim Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan bilişsel görev puanlarındaki değişimin %9.6'sını açıklayabilmektedir.

Güvenirliliğine İlişkin Bulgular

Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan okuma görevlerinin asıl uygulama iç tutarlık katsayısı .81, test tekrar test uygulama iç tutarlık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin asıl uygulama okuma görevlerine ilişkin ulaşılan iç tutarlık ve test tekrar test okuma görevlerine ilişkin iç tutarlılık katsayılarına göre Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği okuma görevleri ölçümlerinin güvenilir sonuçlar taşıdığı ifade edilebilir. Öğrencilerin görev öncesi tahminleri ile asıl performansları arasındaki kalibrasyona ait iç tutarlılık katsayısı .73 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin görev sonrası değerlendirmeleri ile asıl performansları arasındaki kalibrasyona ait iç tutarlılık katsayısı ise .71 olarak hesaplanmıştır. Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nin tamamına ilişkin iç tutarlık katsayısı ise .79'dur. Test tekrar test uygulamasında, öğrencilerin görev öncesi tahminleri ile asıl performansları arasındaki kalibrasyona ait iç tutarlılık katsayısı .78; görev sonrası değerlendirmeleri ile asıl performansları arasındaki kalibrasyona ait iç tutarlılık katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nin tamamına ilişkin iç tutarlık katsayısı ise .83'tür. İç tutarlık katsayılarının yanı sıra güvenilirlik için hem okuma görevlerinden hem de Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nden elde edilen puanların kararlılığına bakılmıştır. Bu kapsamda ölçek aynı öğrenci grubuna tekrar uygulanarak hem okuma görevleri hem de okuduğunu anlama kalibrasyonu için iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısına bakılmıştır. Okuma görevleri için iki uygulama arasındaki korelasyonu belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizinde puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ($r = .598, p < .01$), okuduğunu anlama kalibrasyon puanları arasındaki korelasyonu belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizinde puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ($r = .731, p < .01$) olarak saptanmıştır. Ölçeğin görev öncesi ve görev sonrası alt boyutlarına ve tamamına ilişkin ulaşılan iç tutarlık ve test tekrar test iç tutarlık katsayılarına göre Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nin ölçümlerinin güvenilir sonuçlar taşıdığını söylemek mümkündür.

Puanlayıcı Güvenirliliğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bilişsel görevleri yerine getirme başarısına, ileriye ve geriye yönelik kalibrasyon puanlarına ilişkin puanlayıcı güvenirliliğini saptamak amacıyla Kendall'ın Uyum Katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre, üç farklı puanlayıcının öğrencilerin okuma görevlerini yerine getirme durumlarına ilişkin yaptıkları puanlamalar arasında ($W = .99, p < .01$); görev öncesi ileriye yönelik kalibrasyona ilişkin yaptıkları puanlamalar arasında ($W = .99, p < .01$); görev sonrası geriye dönük kalibrasyona ilişkin yaptıkları puanlamalar arasında ($W = .99, p < .01$) ve ölçeğin tamamına ilişkin yaptıkları puanlamalar arasında ($W = .99, p < .01$) istatistiksel olarak anlamlı derecede uyum olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği geliştirmek ve bu ölçeğin geçerlik, güvenirliliğini saptamak amaçlanmıştır. Bunun için Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği- Çocuk ve Uygulayıcı Formu geliştirilmiş ve formları değerlendirmek için puanlama yönergeleri oluşturulmuştur. Araştırmada çalışma grubundan toplanan veriler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik analizi için kapsam, görünüş ve yordama çalışmaları yapılmıştır. Kapsam geçerliği ve görünüş geçerliğini sağlamak için uzman görüşleri alınmış ve kapsam geçerliği için Lawshe tekniği kullanılmıştır. Yordama geçerliği için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik analizi kapsamında toplanan verilerin analizinde Cronbach (α) Alpha Katsayısı ve Pearson Korelasyon katsayısı raporlanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenirliliği hesaplamak üzere Kendall'ın Uyum Katsayısı'na bakılmıştır. Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan okuma görevlerinin ve bilişsel görevlerin kapsam geçerliğini sağladığı görülmüştür. Görünüş geçerliği bakımından geliştirilen ölçeğin uzman görüşlerine göre geçerli bir ölçek olduğu sonucu elde edilmiştir. Yordama geçerliği için öğrencilerin Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan okuma görevlerinden aldıkları

puanlar ile okuma testinden aldıkları puanlar arasındaki ve Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan bilişsel görevlerden aldıkları puanlar ile okuduğunu anlama testi-kalibrasyon görevlerinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayısına bakılmıştır. Elde edilen bulgular Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan okuma görevleri puanları ve okuduğunu anlama testi puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir ($r = .32, p < .01$). Okuduğunu anlama testi puanlarındaki değişim okuma görevleri puanlarındaki değişimin %12.4'ünü açıklayabilmektedir. Diğer bir bulgu ise Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan bilişsel görev puanları ile okuduğunu anlama testi-kalibrasyon görev puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğudur ($r = .31, p < .01$). Okuduğunu anlama testi ve kalibrasyon görevleri puanlarındaki değişim Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'ndeki değişimin %9.6'sını açıklayabilmektedir. Okuduğunu anlama testi-kalibrasyon görevlerindeki puan değişiminin okuma ve bilişsel görevlerdeki puan değişiminin %10 civarında açıklama nedenini okuduğunu anlama testi ve kalibrasyon görevlerinde sadece bir metin ve bu metne yönelik okuduğunu anlama sorularının kullanılması şeklinde açıklamak mümkündür. Ölçekte yer alan okuma görevlerinin ve bilişsel görevlerin yapı ve içerdiği beceriler bakımından tek bir metne yönelik yapılan çalışmalara göre daha kapsamlı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nin yordama geçerliğine ilişkin okuduğunu anlama testi ve kalibrasyon görevleri arasındaki korelasyonun anlamlı ve beklenen yönde (pozitif) çıkması, geçerlik için bir kanıt olarak değerlendirilmiştir.

Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nin güvenilirlik çalışmaları kapsamında ise birincil olarak Cronbach (α) Alpha iç tutarlık ve test tekrar test güvenilirliği katsayılarına bakılmıştır. Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan okuma görevlerinin asıl uygulama iç tutarlık katsayısı .81, test tekrar test uygulama iç tutarlık katsayısı .88 olarak belirlenmiştir. Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan bilişsel görevlere ilişkin öğrencilerin görev öncesi tahminleri ile asıl performansları arasındaki kalibrasyona ait iç tutarlık katsayısı .73, görev sonrası değerlendirmeleri ile asıl performansları arasındaki kalibrasyona ait iç tutarlık katsayısı ise .71 olarak hesaplanmıştır. Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nin tamamına ilişkin iç tutarlık katsayısı ise .79'dur. Test tekrar test uygulamasında, öğrencilerin görev öncesi tahminleri ile asıl performansları arasındaki kalibrasyona ait iç tutarlık katsayısı .78; görev sonrası değerlendirmeleri ile asıl performansları arasındaki kalibrasyona ait iç tutarlık katsayısı .81 olarak saptanmıştır. Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nin tamamına ilişkin iç tutarlık katsayısı ise .83'tür. Ölçme araçları için hesaplanan iç tutarlık katsayısının .70 ve daha yüksek olması gerekliliği (Büyüköztürk ve ark., 2009; Nunnally, 1978; Akt., Tavşancıl, 2006) göz önünde bulundurulduğunda, Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nin iç tutarlık katsayıları yeterli olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin görev öncesi ve görev sonrası alt boyutlarına ve tamamına ilişkin ulaşılan iç tutarlık ve test tekrar test güvenilirliği katsayılarına göre Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nin ölçümlerinin güvenilir sonuçlar taşıdığı görülmüştür. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ikincil olarak Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nden elde edilen puanların kararlılığına bakılmıştır. Test tekrar test uygulaması yapılarak iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Okuma görevleri için iki uygulama arasındaki korelasyonu belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizinde puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ($r = .59, p < .01$), okuduğunu anlama kalibrasyon puanları arasındaki korelasyonu belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizinde puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ($r = .73, p < .01$) olarak saptanmıştır. *"Korelasyon değerleri için, .30'dan küçük ise ilişkinin düşük, .30 ile .70 arasında ise orta ve .70'den büyük olduğunda ise ilişkinin yüksek olduğu"* (Büyüköztürk, Çokluk-Bökeoğlu ve Köklü, 2009, s.109) göz önünde bulundurulduğunda, puanlar arasında hesaplanan okuma görevleri için korelasyonda orta düzeyde ve pozitif yönlü (.59) bir ilişki, kalibrasyon puanları için korelasyonda yüksek düzeyde ve pozitif yönlü (.73) bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre asıl uygulama ve test tekrar test uygulamasından elde edilen puanların tutarlı olduğu ve ölçeğin güvenilirliği için yeterli düzeyde olduğu kabul edilmiştir.

Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde toplam puan açık uçlu soruların puanlanmasıyla elde edilmektedir. Bu nedenle puanlayıcıların katılığının veya cömertliğinin puanlamalara karışması ihtimaline karşılık puanlamaların birbirleriyle tutarlılığını belirlemek üzere Kendall'in Uyum Katsayısı hesaplanmıştır. Üç farklı puanlayıcının öğrencilerin okuma görevlerini yerine getirme durumlarına

ilişkin yaptıkları puanlamalar arasında ($W = .99, p < .01$); görev öncesi ileriye yönelik kalibrasyona ilişkin yaptıkları puanlamalar arasında ($W = .99, p < .01$); görev sonrası geriye dönük kalibrasyona ilişkin yaptıkları puanlamalar arasında ($W = .99, p < .01$) ve ölçeğin tamamına ilişkin yaptıkları puanlamalar arasında ($W = .99, p < .01$) istatistiksel olarak anlamlı derecede uyum olduğu görülmüştür. Bu durum ölçeğin puanlayıcı hatalarından arınık olduğu yönünde değerlendirilmiştir.

Elde edilen sonuçlar Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığını ve ölçeğin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına dair belirli okuma görevlerine ve bilişsel görevlere ait değerlendirme tutarlılıklarını; diğer bir deyişle kalibrasyonu ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği görev temelli bir yaklaşım benimsenerek geliştirilmiştir. Hem okuma becerisi hem de kalibrasyon için görev temelli bir yaklaşımın belirlenmesinin amacını geliştirilen ölçme aracının süreç boyunca öğrencilerin güçlü yönleri ve eksiklikleri konusunda uygulayıcıya gözlem yapma fırsatı tanınması olarak açıklamak mümkündür. Türkiye'de okuma becerilerinin belirlenmesini ve değerlendirilmesini kolaylaştıracak ölçme araçlarının sınırlılıkları düşünüldüğünde (Babür ve ark., 2011; Savaş, 2018), Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan, ilkökul dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin sahip olması beklenen belirli okuma görevleri öğrencilerin okuma performansını değerlendirmek üzere kullanılabilecektir. Ölçekte yer alan okuma görevlerinin uygulama esnasında uygulayıcılar tarafından izlenmesi okuma becerisini değerlendirme açısından öğretmenlere önemli bilgiler sunacaktır. Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nde yer alan bilişsel görevler öğrencinin okuma becerileri ile ilgili performansları hakkında ileriye ve geriye yönelik ölçümler yapılmasını esas alarak geliştirilmiştir. Bunun amacı, ileriye yönelik ölçümler sayesinde öğrencinin performansları hakkındaki tahminlerini belirlemek ve geriye dönük ölçümler sayesinde ise bilişsel görevlere özgü olarak ve görev tamamlandıktan sonra öğrencilerin performansları hakkında değerlendirme yapmalarınıdır. *"İleriye ve geriye dönük performans değerlendirmeye yönelik araçlar eşzamanlı ölçümler yapmak üzere kullanılabilir"* (Karakelle ve Saraç, 2010, s.49). Geliştirilen ölçek kapsamında eş zamanlı ölçümler yapılarak öğrencinin okuma sırasında bilişsel görevlerle meşgul olmasına olanak sağladığı için süreç hakkında uygulayıcıya kapsamlı bir bakış açısı sunacaktır. Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nin eşzamanlı ölçümler yapmak üzere geliştirilmesi ve belirlenen okuduğunu anlama becerilerini dört ayrı metinle birden fazla kez gözleme şansı vermesinden dolayı öğrencinin öz değerlendirme süreci hakkında derinlemesine bilgi edinmeye olanak sağlayacağını söylemek mümkündür. Türkiye'de okuduğunu anlama kalibrasyonunu belirlemeye yönelik bir ölçme aracının olmaması nedeniyle Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği'nin bu konudaki önemli bir boşluğu dolduracağını söylemek mümkündür. Böylelikle öğrencilerin okuduğunu anlama kalibrasyonlarını değerlendirme açısından uygulayıcılara önemli bilgiler sunacağı ve okuma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde uygulamalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamının okuma becerisine ait belirli becerilerle ve dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. İleri araştırmalarda okuma becerisine ait bütün alt beceriler ve farklı sınıf düzeyleri göz önünde bulundurularak farklı ölçek geliştirme çalışmaları 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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmaya 1. yazar %60, 2. yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ve ilişkiler bulunmamaktadır

Kaynaklar

- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Allen, K. D. (2005). *Metacognitive systematic inquiry utilizing individualized cognitive profiles causes reading comprehension achievement* (Unpublished Doctoral Dissertation). George Fox University.
- Aşık, G. ve Sevimli, E. (2015). Üstbiliş kalibrasyonunun matematik başarıları bağlamında incelenmesi: Mühendislik öğrencileri örneği. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 32(2), 20-36.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D. ve Erdat-Çekerek, E. (2011). Türkçe’de kelime okuma bilgisi testi’nin (KOBİT) geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28(2), 2-23.
- Baker, L. & Brown, A. L. (1982). *Metacognitive Skills and Reading*. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research*, (pp.353-394). New York: Longman.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metinden bilgi verici veya hikaye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2(1), 11-23.
- Başol, B. (2015). *The relationship among metacognitive knowledge, metacognitive calibration accuracy and mathematical problem solving performance* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulanması*. Ankara: Pegem.
- Buxton, J. A. (2017). *An investigation of the relationships among high school students’ reading comprehension strategy instruction, strategy use, attitudes and achievement* (Unpublished Doctoral Dissertation). George Mason University.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2009). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *TSA Dergisi*. 11(2), 21-27.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Dennison, R. S. (1994). *Expert calibration of performance* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Nebraska, Lincoln.
- Desoete, A., Roeyers, H., & Huylebroeck, A. (2006). Metacognitive skills in Belgian third grade children (age 8 to 9) with and without mathematical learning disabilities. *Metacognition Learning*, 1, 119-135.
- Dinsmore, D. L., & Parkinson, M. M. (2013). What are confidence judgements made of? Students’ explanations for their confidence ratings and what that means for calibration. *Learning and Instruction*, 24, 4-14.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369-396.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem.
- Fischhoff, B., Slovic, P., & Lichtenstein, S. (1977). Knowing With Certainty: The Appropriateness of Extreme Confidence. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 3, 552-564.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry, *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Fletcher, J. M. (2006). Measuring reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 323-330.
- Glenberg, A. M., & Epstein, W. (1985). Calibration of Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 11, 702-718.

- Hacker, D. T., Bol, L. ve Keener, M. C. (2008). "Metacognition in Education: A Focus on Calibration". Erişim adresi: <https://books.google.com.tr/books?hl:tr>
- Hannon, B., & Daneman, M. (2001). A new tool for measuring and understanding individual differences in the component process of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology* 93(1), 103-128.
- Harten, M. A. C. (1999). *An investigation of calibration of comprehension: Text processing variables that affect college students' evaluation of their comprehension* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Texas.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (1986). Toward an understanding of developmental language and reading disorders. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(4), 337-347.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üstbilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B Formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: Üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı?. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103 .
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Lawshe, H. C. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personel Psychology*, 28, 563-575.
- Lichtenstein, S., & Fischhoff, B. (1977). Do those who know more also know more about how much they know?. *Organizational Behavior and Human Performance*, 20(2), 159-183.
- Lin, L., Moore, D., & Zabrocky, K. M. (2001). An assessment of students' calibration of comprehension and calibration of performance using multiple measures. *Reading Psychology*, 22(2), 111-128.
- Maki, R. H., & Serra M. (1992). The basis of test predictions for text material. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 12(1), 116-126.
- McCormick, C. B. (2003). Metacognition and learning. In W. M. Reynolds and G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology* (pp. 79-102).
- McCrudden, M. T., Magliano, J. P., & Schraw, G. (2010). Exploring how relevance instructions affect personal reading intentions, reading goals and text processing: A Mixed Methods Study. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 229-241.
- Mokhtari, K., & Reichard, C.A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalfe & Shimamura (Eds.), *Metacognition*. Cambridge, MASS: MIT.
- Odabaşı, B. ve Kuruyer, H.G. (2018, Nisan). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuduğunu anlama kalibrasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Ankara, Türkiye.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)*. Gaye.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55(6), 2083-2093.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Parkinson, M. M. (2011). *Adult readers' calibration of word learning*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Maryland.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.

- Ponce, H. R., & Mayer, R. E. (2014). Qualitatively different cognitive processing during online reading primed by different study activities. *Computers in Human Behavior*, 30, 121-130.
- Pressley, M., & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition Learning*, 1(1), 99-113.
- Riggs, R. M. (2004). *Can practice calibrating by test topic improve public school students' calibration accuracy and performance on tests* (Unpublished Doctoral Dissertation). Old Dominion University.
- Savaş, B. (2018). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Papatya.
- Schneider, W. (1985). Developmental trends in the metamemory-memory behavior relationship: An Integrative review. In D. L. Forrest, G. E. MacKinnon, & T. G. Waller (Eds.), *Metacognition, Cognition and Human Performance* (pp. 57-110). Academic.
- Schraw, G. (1994). The effect of metacognitive knowledge on local and global monitoring. *Contemporary Educational Psychology*, 19(2), 143-154.
- Schraw, G., Dunkle, M. E., Bendixen, L. D., & Roedel, T. D. (1995). Does a general monitoring skill exist? *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 433-444.
- Singer, M. L., & Alexander, P. A. (2016). Reading across mediums: effects of reading digital and print texts on comprehension and calibration. *The Journal of Experimental Education*, 85(1), 155-172.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Topuzkanamış, E. (2008). Investigation of reading and writing strategies used by future teachers: Do good readers write well? *Advances in Language and Literary Studies*, 10(3), 89-100.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Veneziano, L., & Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Weaver, C. A. (1990). Constraining factors in calibration of comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 16(2), 214-222.
- Wilson, J. (1999). *Defining metacognition: A step towards recognizing metacognition as a worthwhile part of the curriculum*. AARE Conference, Melbourne, Australia. www.aare.edu.au/data/publications/1999/wil99527
- Wilson, N. S., & Bai, H. (2010). The relationship and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understanding of metacognition. *Metacognition Learning*, 5, 269-288.
- Winnie, P. H., & Perry, N.E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. E. Pintrich, & M. Zeidner (Eds). *Handbook of Self-regulation* (pp. 531-566). Academic.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 132-139.
- Yurdagül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Zabucky, K. M., & Agler, L. M. (2009). Metacognition in Taiwan: Students' calibration of comprehension and performance. *Journal of Psychology*, 44(4), 305-312.

Extended Abstract

Introduction

Reading is a skill that includes the interaction between language and thought, and its main purpose is to establish meaning. In reading, which is a skill that requires the use of cognitive processes to make written materials meaningful and which we interpret and evaluate at the end, the main purpose is to obtain the information and the main idea of a text. According to Pressley and Gaskins (2006), a good reader predicts the text to be read before reading and determines the purpose of reading it; while reading, he checks himself to ensure that he can understand the text. In

this process, the consistency of the reader's predictions, estimates, and evaluations regarding reading comprehension performance with the actual performance can be considered as an indication that the reader is effectively using assessment consistency, called calibration. Based on this point, a good reader uses his metacognition skill to control his own understanding and use appropriate strategies for a more effective reading comprehension performance; in evaluating reading comprehension performance, he uses self-monitoring and evaluation skills; in other words, it can be said that he has evaluation consistency, called calibration (McCormick, 2003).

The accuracy of the predictions made by individuals about their performance, in other words, their self-perception of their performance, gives information about whether they have evaluation consistency, known as calibration. Calibration, which can be defined as the evaluation consistency between the performance of the individual and his degree of self-confidence, or between the performance he predicted and his actual performance, can also be expressed as a cache or comprehension tracking for the text. The calibration of reading comprehension is the consistency of the assessment between the reader's prediction about his performance and his real performance with regard to reading comprehension (Maki and Serra, 1992a). One of the biggest problems encountered in reading comprehension studies is that students are not successful in evaluating their reading comprehension performance and transferring their internal resources to the reading environment. Although most students fail in reading comprehension performance, their predictions and evaluations about their performance reveal that they are not aware of this failure. Therefore, it is obvious that it is necessary to have assessment consistency, which is qualified as calibration, to be individuals who can make realistic predictions and judgments about their performance, know their weaknesses and strengths, and be aware of what they should do to strengthen their weaknesses. However, there is no measurement tool in our country that will tell us whether students have this skill or to what extent. A measurement tool is needed to fill the gap in this area and to determine the consistency of assessment of students' reading comprehension skills. Therefore, the aim of this research is to develop a measurement tool to determine the consistency of evaluation, which is called calibration, and which is the proof of comprehension of fourth grade primary school students.

Method

This study is a scale development study prepared to determine the reading comprehension calibrations of fourth grade primary school students. The main application group of the research consists of a total of 302 fourth grade students, 159 girls and 143 boys ($\bar{X}$ (age) = 9.6, SD = .06) in the Altınordu district of Ordu, continuing their education in three different primary schools. In the study, a typical case sampling method, which is one of the purposeful sampling methods and is a non-random sampling method, was used. The Reading Comprehension Calibration Scale-Child and Practitioner Form developed by the researcher was used as a data collection tool. In the analysis of the data, the Reading Task Scoring Rubric and Reading Comprehension Calibration Scoring Rubric were developed. Validity and reliability studies of the obtained data were carried out.

Results and Discussion

The aim of this study is to develop a Reading Comprehension Calibration Scale-Child and Practitioner Form and to determine the validity and reliability of this scale. For this purpose, the Reading Comprehension Calibration Scale-Child and Practitioner Form was developed and scoring rubrics were created to evaluate the forms. In the research, validity and reliability studies were carried out on the data collected from the study group. For validity analysis, content, face and predictive validity studies were carried out. Expert opinions were obtained to ensure content validity and face validity, and the Lawshe technique was used for content validity. The Pearson correlation coefficient was calculated for predictive validity. In the analysis of the data collected within the scope of reliability analysis, the Cronbach alpha (α) coefficient and Pearson correlation coefficient were reported. Kendall's coefficient of concordance was used to calculate inter-rater reliability. The obtained results show that the Reading Comprehension Calibration Scale makes valid and reliable measurements and that the scale gives consistent evaluations of certain reading tasks and cognitive

tasks related to fourth grade primary school students' reading comprehension; in other words, the results reveal that it is a valid and reliable scale for measuring calibration. This scale was developed by adopting a task-based approach. It is possible to explain the purpose of specifying a task-based approach for both reading skills and calibration by the fact that the developed measurement tool provides the practitioner with the opportunity to observe the strengths and deficiencies of the students throughout the process. It can be said that since the Reading Comprehension Calibration Scale is developed to make simultaneous measurements and that it gives the opportunity to observe the specified reading comprehension skills more than once with four different texts, it will allow in-depth information to be obtained about the student's self-assessment process. It can be stated that since there is no measurement tool for determining the calibration of reading comprehension in Turkey, the Reading Comprehension Calibration Scale-Child and Practitioner Form will fill an important gap in this regard. In this way, it is thought that the scale will provide important information to practitioners in terms of evaluating the calibrations of students' reading comprehension, and that it will make significant contributions to practices for the development of reading skills. It should be borne in mind that the scope of the study is limited to certain subskills of reading skills and to fourth grade students. In future studies, different scale development studies can be carried out by considering all subskills of reading skills and different grade levels.

Ek-1. Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği – Çocuk ve Uygulayıcı Formu

Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği Çocuk ve Uygulayıcı formlarına aşağıdaki karekod aracılığıyla ulaşabilirsiniz.





Kelime Tanıma Becerisinin Önemi

*Dilşat UZUNOĞLU**

*Seçkin GÖK***

*Kasım YILDIRIM****

Öz

Alanyazında okuma ve okuduğunu anlama konusunda yapılan pek çok çalışma mevcuttur. Yapılan çalışmalara rağmen okuma ve okuduğunu anlamada birtakım sorunların devam ettiği görülmektedir. Bu nedenle konuya farklı bir açıdan bakmanın yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu noktada kelime tanıma becerisine dikkat çekilmiştir. Kelime tanıma becerisi kısaca kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde okuma olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde okuyabilen öğrencilerin ise okuma ve okuduğunu anlamada iyi düzeyde olacağı söylenebilir. Buradan hareketle kelime tanıma becerisinin okuma becerisinde oldukça önemli olduğu görülmektedir. Fakat buna rağmen bu becerinin ihmal edilen becerilerden biri olduğu söylenebilir. Bu becerinin ihmal edilmesinin sebebinin ise beceri hakkındaki bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı okuma becerisinde önemli bir yere sahip olan kelime tanımayı kapsamlı bir şekilde ele almaktır. Böylelikle okuma becerisine kelime tanıma boyutundan bakabilme adına araştırmacılara ve öğretmenlere bir bakış açısı sunmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada kelime tanıma, kavramın ne olduğu, gelişimsel teorileri, etkilendiği unsurlar, iyi okuyucuların okuma süreçlerinin analizindeki yeri, farklı ortografilere yansımaları, disleksi tanısı koyulan bireylerdeki önemi, bu beceriyi geliştirme ve değerlendirme başlıkları altında ilgili literatür çerçevesinde sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kelime tanıma, okuduğunu anlama, iyi okuyucu

Importance of Word Recognition

Abstract

There are many studies in the literature on reading and reading comprehension. However, despite the studies, it shows that experiencing some problems in reading and reading comprehension requires looking at the subject from a different dimension. At this point, attention is drawn to word recognition skills. Word recognition skill can be briefly defined as reading words accurately and quickly. Therefore, it can be said that students who can read the words correctly and quickly will be at a good level in reading and reading comprehension. From this point of view, it is seen that word recognition skill is very important in reading skill. However, it can be said that this skill is one of the neglected skills. It is thought that the reason for neglecting this skill is due to the lack of knowledge about the skill. From this point of view, the aim of this study is to comprehensively discuss word recognition, which has an important place in reading skills. Thus, it is aimed to present a perspective to researchers and classroom teachers in order to look at reading skill from the dimension of word recognition. For this purpose, word recognition, what the concept is,

* Doktora öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi, Muğla, dilsatuzunoglu@gmail.com, ORCID:orcid.org/0000-0003-2591-3159.

** Uzman, Sınıf Öğretmeni, MEB, Şehit İlhan Apaydın İlkokulu, Aydın, seckingok@posta.mu.edu.tr, ORCID:orcid.org/0000-0001-6095-9828

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

developmental theories, the factors that affect it, its place in the analysis of reading processes of good readers, its reflection on different orthographies, its importance in individuals diagnosed with dyslexia, are presented within the framework of the relevant literature under the headings of developing and evaluating this skill.

Keywords: Word recognition, reading comprehension, proficient reader

Giriş

Bilişsel ve dilsel anlamda bir yetersizliği olmayan öğrencilerin herhangi bir dil becerisi sorunu yaşamayacağı beklenmektedir. Fakat beklenenin aksine bilişsel ve dilsel yönden yetersizliği olmayan öğrencilerin de pek çok dil becerisinin kazanımında sorun yaşayabildiği gözlemlenmektedir. Bu noktada bu sorunların altında yatan sebepleri ortaya çıkarmanın önemli olduğu söylenebilir. Gough ve Hillinger (1980) tüm bilişsel ve dilsel yeteneklere rağmen okumanın önündeki dil kusurunun kelime tanıma olduğunu belirtmektedirler. Bu doğrultuda kelime tanıma becerisine odaklanmanın dil kusurlarını giderebilme noktasında yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kelime Tanıma Kavramı

Okumanın anlam kurma amacından hareketle tek başına bir anlam taşıma görevi olan kelimelerin, oldukça önemli dil birimleri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla kelimeleri tanıma ve bunu bir beceri haline getirme okuma sürecinde önem arz etmektedir. Nitekim iyi bir okuyucunun ayırt edici özelliklerinden birinin kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde okuma olduğu vurgulanmaktadır (Stanovich, 1980). Kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde okuma ise kelime tanıma becerisi olarak adlandırılmaktadır.

Ehri (2005) kelime tanımanın otomatik olarak gerçekleştiğine vurgu yapmaktadır. Nitekim otomatikleşme ve kelime tanıma arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur (McGown, 2003). Bahsedilenlerden hareketle kelime tanıma, otomatik bir şekilde kelimelerin biçimsel unsurlarını bellekten çağırıp doğru ve hızlı bir şekilde seslendirme olarak tanımlanabilir.

Kelime tanıma becerisi gelişmiş okuyucular, kelimeleri bütünsel olarak algılayarak onları tek bir harf kadar hızlı ve kolay bir şekilde seslendirebilmektedirler (Adams, 1994). Bu noktada kelime tanımanın kelimeleri okumanın en hızlı ve etkili yolu olduğu belirtilmektedir (Miles, Rubin ve Gonzalez-Frey, 2018). Kelimeleri hızlı bir şekilde tanıyan okuyucular, metnin anlamını oluşturmaya odaklanmaktadır (Ehri, 2005). Bu doğrultuda kelime tanıma becerisinin okuyucular için anlama odaklanmaya fırsat sağladığı ve okumayı bir amaç doğrultusunda gerçekleştirmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Kelime tanıma, akıcı okuma becerisinin kazanılmasında önemli rol oynayan bir unsur olarak görülmektedir. Akıcı okuma ise anlama ile ilişkilidir (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Daniels, 2020; Yıldırım ve Ateş, 2012; Türkyılmaz, Can, Yıldırım ve Ateş, 2014). Bununla birlikte kelime tanıma becerisinin anlamının anlamlı bir yordayıcısı olduğu da bilimsel araştırmalarda ifade edilmektedir (Yıldırım, Rasinski ve Kaya, 2017). Bu bağlamda kelime tanımanın, okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasında bir köprü görevi üstlendiği düşünülebilir. Ayrıca Lesgold, Resnick ve Hammond (1985) kelime tanımayı erken öğrenmenin daha sonraki sınıf düzeylerinde okuduğunu anlama ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bahsedilenlerden hareketle kelime tanımanın akıcı okuma ve dolayısıyla okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili ve önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerinde oldukça etkili olan kelime tanımanın iki unsuruna vurgu yapılmaktadır (Zevin, 2009). Bu unsurlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- **Sıklık:** Kelimenin dilde ne kadar tekrarlandığı ile ilgilidir. Bu unsur, çok çeşitli psikolinguistik görevlerde hem yazılı hem de sözlü kelimeler için geçerlidir.
- **Komşuluk:** Bir kelimenin bir veya daha fazla konuşma sesini (söylenen kelimeler için) veya bir harfi (yazılı kelimeler için) değiştirerek yapılabilecek kelimeler kümesidir. Dolayısıyla komşuluk unsuru, bir kelimenin diğer kelimelerle benzerlik indeksidir.

Kelime tanıma adına bu unsurlara odaklanmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra kelime tanımanın nasıl gerçekleştirildiği ise ayrı bir problem noktası olarak görülmektedir. Bu durumu Ehri (1998) kelime tanımanın iki yolu olduğunu belirterek açıklamaktadır. Bu yollardan ilki

öğrencilere kelime listeleri vererek öğrencilerin bu kelimeleri otomatik olarak okumaları için zaman harcamalarıdır. Burada tekrar yapılarak kelimeler öğrenilmeye çalışılmaktadır. İkincisi ise kelime tanımının zihinsel sürecini ifade etmektedir. Bu noktada kelimenin yazılışının, telaffuzunun ve anlamının zihinde işlenmesine odaklanılmaktadır. Bu durum, harf-ses ilişkisine dayanmaktadır (Ehri, 1998). Kelime tanımının nasıl gerçekleştiğinin yanı sıra çocuklarda kelime tanıma becerisinin nasıl geliştiğini açıklayan teorilere odaklanmanın da önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda kelime tanıma gelişimsel teoriler aşağıda sunulmuştur.

Kelime Tanıma Gelişimsel Teoriler

Kelime tanıma becerisine yönelik pek çok araştırmacı farklı teoriler geliştirmiştir. Bu teorilerden bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Philip Gough'un Teorisi (Okumanın Basit Anlayışı Teorisi): Bu teoriye göre çocuk, ilk olarak okumayı öğrenmede yazılı sözcükler ve bu sözcüklerin işitsel karşılıkları arasında rastlantısal bir ilişki kurmaktadır (Gough ve Hillinger, 1980). Daha sonra bu durumun kelimeler eklendikçe karmaşık hale geldiğini ve zorlaştırdığını fark ederek bahsedilen durumun kod çözme ile ilişkili olduğunu anlamaktadır. Bu teoriye göre okuma, kod çözme ve anlamadan oluşmaktadır (Gough ve Hillinger, 1980).

Jana Mason'ın Teorisi: Mason, Gough'un modelini aşağıda verilen aşamalara bölmektedir. Bunlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Mason, 1980):

- **Bağlamsal bağlılık aşaması:** Bu aşamada çocuklar kelimeleri, görsel kalıplar olarak ele almaktadırlar. İşaretleri veya etiketleri okumaktadırlar. Bu duruma içecek ve mağaza adlarını okumaları örnek olarak verilebilmektedir.
- **Görsel tanıma aşaması:** Çocuklar bu aşamada kelimeleri okumak için harfleri kullanmaktadırlar fakat kod çözme becerisinden yoksundurlar. Kelime tanıma noktasında bağlama bağlı olan öğrencilerden daha başarılı olarak görülmektedirler.
- **Harf-ses analizi aşaması:** Bu aşamada çocuklar kelime tanıma anlamında ustalaşmakta ve tanıdık olmayan kelimeleri çözmeye çalışmaktadırlar.

Marsh, Friedman, Welch ve Desberg'in Teorisi: Marsh, Friedman, Welch ve Desberg (1981) kelime tanımayı edinme sürecini dört aşamaya ayırmaktadırlar. Bu aşamalar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Akt. Ehri, 2005):

- **Birinci aşama:** Bu aşamada bilinen kelimeler, analiz edilmemiş görsel formlar ve onların telaffuzları arasındaki ezberci ilişkilendirme ile bilinmeyen kelimeler ise dilsel tahmin yoluyla okunmaktadır.
- **İkinci aşama:** Bu aşamada kelimeyi okuma öğrenilirken kelimeler arasında ayırım yapmak için gerekli olan minimum grafiksel ipuçları hatırlanmaktadır.
- **Üçüncü aşama:** Harfler ve sesler arasındaki sıralı kod çözme aşaması olarak tanımlanmaktadır.
- **Dördüncü aşama:** Hiyerarşik kod çözme aşaması olarak belirtilmektedir. Bu aşamada analoji, bilinmeyen kelimeleri okumak için bir strateji olarak kullanılmaktadır.

Jeanne Chall'ın Teorisi: Chall (1976) okuma becerisinin edinim sürecini beş aşamaya ayırmaktadır. Bu aşamalar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- **Ön okuma aşaması: Okulöncesi dönem (0-6 yaş):** Bu aşama diğer aşamalara göre daha uzun bir süreyi kapsamakta ve pek çok değişimden geçmektedir. Alfabetik yazı sistemine sahip okuryazar bir kültürde yaşayan çocuk, doğduğu andan itibaren birinci sınıfa kadar harfler, kelimeler ve kitaplar hakkında geniş bir bilgi birikimine sahip olmaktadır. Bu aşamada çocuklar, konuşulan kelimelerin bölümlere ayrılabilceğini, bu bölümlerin de bölünebileceğini bilmektedirler. Kelimelerin bazı kısımlarının aynı sesi çıkardığını (kafiye, aliterasyon) ve "bütün" kelimeleri oluşturmak için kelime parçalarının ve seslerin sentezlenebileceğinin farkındadırlar.

Adlarını ve dikte edilen bazı harfleri yazabilmektedirler. Herhangi bir nesnenin üzerinde yazan isimlere, televizyondaki ve kitaplardaki kelimelere hâkimdirler. Aynı zamanda üç yaşındaki pek çok çocuk, metinleri okuyormuş gibi yapabilmektedir. Bunun yanı sıra bireysel özellikler, çevre ve tecrübe erken okuryazarlığın gelişiminde önemli bir güç olduğu için bu aşamanın gelişmesinde bahsedilen unsurlar oldukça önemli görülmektedir.

- **Birinci aşama: İlkokuma veya kod çözme aşaması (6-7 yaş/1-2.sınıf):** Bu aşamada rastgele harf dizisini öğrenme ve bunları konuşulan kelimelerin karşılık gelen bölümleriyle ilişkilendirme durumu yer almaktadır. Çocuklar bu aşamada okumayla ilgili bilişsel bilgileri ve harflerin ne işe yaradığı gibi konuları içselleştirmektedirler. Aynı zamanda konuşulan kelimenin gerçek olduğunu keşfetmektedirler.
- **İkinci aşama (7-9 yaş/2-3.sınıf):** Bu aşamada okuma, birinci aşamadaki bilinen okuma yoluyla öğrenilenlerin pekiştirilmesi olarak görülmektedir. Bilindik hikâyeler okunarak akıcılığın kazanılması sağlanmaktadır. Bu aşamada okumanın amacı öğrenmek olarak görülmemektedir. Çünkü bu aşamada okuma, yeni bilgi edinmek için değil, okuyucu tarafından bilinenleri doğrulamak amacıyla yapılmaktadır. Okunanların içeriği bilindik olduğundan okuyucunun enerjisi yazılı kelimelere odaklanmakta harcanmaktadır. Aynı zamanda bu aşamadaki okuyucular, bağlamı kullanma konusunda cesaret ve beceri kazanmakta ve bununla birlikte akıcılık ve hız elde etmektedirler.
- **Üçüncü aşama (9-12 yaş/4-6.sınıf):** Bu aşamada okuyucu, bilgi edinmek için okumaya başlamaktadır. İlkokul düzeyindeki öğrenciler okumayı öğrenmektedirler. Fakat daha sonraki sınıf düzeylerinde öğrenmek için okumaktadırlar. Birinci ve ikinci aşamada öğrenilenler, okunan metindeki fikirleri ilişkilendirmekten çok yazı ile konuşmayı ilişkilendirme süreciyle ilgilidir. Üçüncü aşamada ise ön bilgilerin okuma sürecindeki önemine vurgu yapılmaktadır.
- **Dördüncü aşama (15-18 yaş/lise):** Bu aşamada okumanın temel özelliği, birden fazla bakış açısıyla ilgilenmesidir. Çünkü bu aşamada okuma, daha önce edinilen bilgilere eklenen ek gerçekler ve kavramlarla başa çıkma yeteneği olarak ele alınmaktadır.
- **Beşinci aşama: Dünya görüşü (18 yaş ve üstü/üniversite):** Bu aşamada okuma, okumayı bilme ve deneyimleme biçiminden biri olarak kullanma yeteneği anlamına gelmektedir. Bu aşamaya gelindiğinde birey, amacı için ihtiyaç duyduğu kadar okumayı öğrenmiştir. Beşinci aşamadaki bir okuyucu, neyi okuması gerektiği kadar neyi okumayacağını da bilmektedir. Böylece bu aşamaya ulaşmak okuyucunun ilgi alanına giren ve bu ilgi alanlarında var olan materyalleri seçici olarak kullanabilmelerini gerektirmektedir.

Uta Frith'in Teorisi: Frith (1985), Marsh'ın bilişsel gelişim kuramını aşağıda özetlenen aşamalara göre uyarlamıştır:

- **Logografik beceriler:** Benzer kelimelerin, hızlı bir şekilde tanınmasını ifade etmektedir. Bu süreçte belirgin şekil özellikleri, önemli bir ipucu olarak görülmektedir. Harf sırası göz ardı edilmekte ve fonolojik unsurlar geri planda yer almaktadır. Bu aşamada çocuk, kelimeyi tanıdıktan sonra seslendirmektedir. Aynı zamanda genellikle bağlamsal veya işe yarayan ipuçlarından yararlanarak tahminde bulunmaktadırlar.
- **Alfabetik beceriler:** Ses ve şekil bilgisini ifade etmektedir. Sistematik bir yaklaşıma sahip analitik bir beceri olarak belirtilmektedir. Harf sırası ve fonolojik unsurlar önemli bir rol oynamaktadır. Bu beceri, okuyucuların yeni ve anlamsız kelimeleri seslendirmelerini sağlamaktadır.
- **Ortografik beceriler:** Kelimelerin fonolojik dönüşümü olmaksızın yazı birimlerine anında analizini ifade etmektedir. Bu beceri sistematik bir şekilde ilerlemesi, analitik olması ve görsel unsurların dikkate alınmaması sebebiyle logografik becerilerden, daha büyük birimler halinde çalışması ve fonolojik unsuru barındırmaması sebebiyle ise alfabetik becerilerden ayrılmaktadır.

Philip Seymour'un Teorisi: Philip Seymour (Seymour ve Duncan, 2001) okuryazarlık gelişiminin birkaç aşamasından oluşan çift temelli bir model önermektedir. Bu modele göre aşamalar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- **Okuryazarlık öncesi aşama:** Bu aşama henüz okumaya başlamamış olan çocukları ifade etmektedir. Çocuklar bu dönemde kendi isimleri, şarkılar, logolar gibi unsurlar açısından okuma hakkında birtakım bilgiye sahip olabilmektedir. Burada çocuk, dilsel farkındalık kazanmaktadır.
- **Temel okuryazarlık aşaması:** Harf-ses bilgisi, logografik (kelime tanıma/bellek) ve alfabetik (basit kod çözme yeteneği) süreçten oluşmaktadır. Bu da ortografik yapıyı oluşturmaktadır.
- **Ortografik ve morfografik okuryazarlık aşaması:** Bu teoriye göre ortografik ve morfografik yapılar, okuryazarlık ediniminin merkezinde yer almaktadır. Bu yapılar, yazım unsurlarının ses veya anlama ilişkilerini yansıtacak şekilde düzenlenen soyut yapılar olarak belirtilmektedir.

Morag Stuart'ın Teorisi: Bu teoriye göre okumayı öğrenme süreci belirli aşamalardan oluşarak kavramsallaştırılsa bile her çocuğun aynı aşamadan geçmediği belirtilmektedir. Aynı zamanda okuma becerisi ve fonolojik farkındalık karşılıklı etkileşimli bir nedensel ilişkiye sahiptir (Stuart ve Coltheart, 1988). Bunun yanı sıra fonolojik beceriler, fonolojik becerileri güçlü olan öğrenciler için okumayı öğrenmedeki ilk aşamada önemli bir role sahip olabilmektedir (Stuart ve Coltheart, 1988). Bu sebeple okumayı edinmedeki ilk aşamada her zaman logografik gibi fonolojik olmayan unsurların önemli olduğunu söylemenin yanlış olduğu belirtilmektedir (Stuart ve Coltheart, 1988).

Yukarıda bahsedilen teorilerin yanı sıra alanyazında pek çok teori daha yer almaktadır. Teorilerin temeline bakıldığında kelime tanımayı etkileyen unsurların yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda kelime tanımayı etkileyen unsurlar aşağıda ele alınmıştır.

Kelime Tanımayı Etkileyen Unsurlar

Literatürde kelime tanımayı etkileyen unsurlardan birinin harf bilgisi olduğu belirtilmektedir (Levin, Shatil-Carmon ve Asif-Rave, 2006; Roberts, 2003; Snel, Aarnoutse, Terwel, van Leeuwe ve van der Veld, 2016). Buna ek olarak ses farkındalığının da kelime tanımayı etkilediği yapılan araştırmalar sonucu ortaya koyulmuştur (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Metsala, Stavrinos ve Walley, 2009). Kelime tanımayı etkileyen unsurlar genel olarak harf bilgisi, ses farkındalığı (fonolojik farkındalık) ve otomatikleşme şeklinde sıralanmaktadır (Snel ve diğerleri, 2016; Verhagen, Aarnoutse ve van Leeuwe, 2008). Bahsedilen unsurlar aşağıda açıklanmıştır:

Harf Bilgisi ve Harf Bilgisinin Gelişimi

Harf bilgisi, çocukların alfabe'deki harflerin isimlerini bilmesi ve bu isimleri sembolleri ile ilişkilendirmesi olarak tanımlanmakta ve kelime tanımanın üç temel unsurundan birinin temelini oluşturmaktadır (Doğan, 2019).

Harfler çoğu zaman yazılı veya basılı görsel karakterleri içermektedir. Bu karakterler alfabetik olacağı gibi logografik de olabilmektedir. Logografik yazımlarda soyut ve somut kavramlar biçimsel çizimlerle ifade edilmektedir (Kaya, 2016). Yapılan araştırmalar çocukların çok erken yaşlarda yazının görsel karakterleri ile ilgili farkındalığı olduğunu ve yazıyı resim gibi diğer görsellerden ayırabildiklerini göstermektedir (Gombert ve Fayol, 1992; Levin ve Bus, 2003; Mortensen ve Burnham, 2012; Rowe, 2008; Treiman ve Yin, 2011; Treiman, 2017). Romberg ve Saffran (2010) çocukların doğuştan gelen örtük istatistiksel öğrenme becerileri sayesinde bu farkındalığa sahip olduğunu ifade etmektedir. Mortensen ve Burnham (2012) ise 2, 3 ve 4 yaşındaki çocukların yazılarında kullandıkları grafik özelliklerini değerlendirmiş ve en sık kullanılan grafik özelliklerinin doğrusalılık, tek yönlülük ve küçük boyutlu birimler olduğunu, en sık tanımlanan grafik özelliğinin ise geleneksel harf olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra 2-3 yaşındaki çocuklardan aynı kavramın hem resmini yapmaları hem de yazmaları istenildiğinde ortaya çıkan ürünlerin son derece farklı olduğu görülmüştür (Levin ve Bus, 2003; Treiman ve Yin, 2011).

Yaklaşık dört yaşında olan ve okuryazarlık gelişiminin başındaki çocuklar, alfabetik semboller ile temsil ettikleri sesler arasındaki ilişkiyi tanımaya başlamaktadır (Treiman ve Broderick, 1998). Bu yaş

çocukları çoğu kez isimlerini doğru yazmakta ve sembolleri yazı sistemine uygun olarak doğrusal bir şekilde kullanmaktadır. Oysa çocukların büyük bir kısmından farklı bir kelime yazmaları istenildiğinde fonolojik olarak doğru harfleri yazamadıkları tespit edilmiştir (Levin, Both-de Vries, Aram ve Bus, 2005; Pollo, Kessler ve Treiman, 2009). Harfler ile ilgili oldukça az beceriye sahip ve dilde yaygın olan harfleri doğru yerde olmasa dahi kullanma eğilimi olan bu yaş grubu çocuklarına prefonolojik yazarlar denilmektedir (Kessler, Pollo, Treiman ve Cardoso Martins, 2013; Pollo ve diğerleri, 2009).

Beş ila altı yaşlarındaki çocuklar ise yazmaları beklenen kelimelerin bazı seslerini doğru yazabilmektedir. Ayrıca bu çocuklar kendi isimlerini de yazmaktadır. Çocukların kendi isimlerini yazmalarının ve isimlerindeki sesleri analiz etmelerinin çocuklara imla bağlamında katkı sunduğu düşünülmektedir (Levin ve diğerleri, 2005; Molfese, Beswick, Jacobi-Vessels, Armstrong, Culver, White, Ferguson ve Rudasill, 2011). Çocukların isimlerini yazma yeteneğinin, üzerinde durulması gereken durumlardan biri olduğu düşünülmektedir. Çünkü çocukların isim yazma yeteneği, yeni ortaya çıkan okuryazarlık bilgisinin, dolayısıyla harf tanıma, yazı bilgisi ve kelime kavramının yazıyla ilgili önemli yönleriyle yakından bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Bloodgood, 1999). Bununla birlikte isimlerini doğru yazabilen çocukların, başlangıç ve ardından gelen seslerin farkındalığını, büyük harf bilgisini ve kavramları tanımayı inceleyen çalışmalarda en yüksek doğruluk oranlarını gösteren çocuklar olduğu görülmüştür (Treiman ve Broderick, 1998). Alfabeyi tanımaya başlayan çocuklar, 5-6 yaşlarında yazı sistemlerine fonolojiyi dâhil etmeye başlamaktadır (Treiman, 2017). Bu yaşlardaki çocukların yazmaya çabaladığı kelimeler, doğru yazımlarının içerdiği seslerin büyük bir kısmını barındırmaktadır. Bu tür yazıma, icat edilmiş yazım denilmektedir (Read ve Treiman, 2013). Altı yaşından itibaren ise ilkokuma yazma eğitiminin de katkısıyla çocuklar, harfleri ve fonolojik karşılıklarını tanımaya ve fonem-grafem eşleşmelerini yapmaya başlamaktadır.

Harf Tanıma Teorileri

Harf bilgisi(Harf Tanıma) ile ilgili pek çok teori ortaya atılmıştır. Bu bölümde yapılandırmacı teori, evre teorisi, aşama teorisi, çift yol teorisi, çoklu modellerin entegrasyonu teorisi ve alışılmış ezber yaklaşımı ele alınmıştır.

Alışılmış Ezber

Harf bilgisini öğrenme ilk olarak bir ezber süreci olarak görülmüştür. Alışılmış ezber özünde bir teoriden çok geleneksel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre çocuklar harflerin şekillerini ve kelimelerin yazılışlarını ezberlemektedir (Jensen, 1962). Ezberci bakış açısına göre harf bilgisinin gelişimi bellekte depolanan harfler ve heceler ile ilişkilidir. Bellekten çağırılan heceler doğruluğu ve hızı ile orantılı olarak bu yaklaşımın işlevselliği, okuyucunun niteliği bağlamında değişmektedir (Treiman ve Kessler, 2014).

Yapılandırmacı Teori

Yapılandırmacı teori Ferreiro ve Teberosky (1982) tarafından ortaya atılmıştır. Bu teoriye göre çocuklar, erken yaşlardan itibaren yazmanın nasıl olduğuna dair kendi hipotezlerini kurmaktadır. Çocuklar, hipotezlerini gördükleri yazıya karşı test etmektedir. Bu testin sonucunda çocuklar, bazı hipotezleri çürütmekte veya değiştirmekte bazılarını ise geliştirmektedir. Bu teoriye göre küçük çocuklar tarafından kurulduğu düşünülen bir hipotez, yazılı kelimelerdeki harflerin, konuşulan kelimelerdeki heceleri temsil etmesidir (Ferreiro ve Teberosky, 1982). Küçük çocuklara ait olduğu düşünülen bir başka hipotez ise kelimelerin görsel biçimlerinin, temsil ettikleri nesnelerin özelliklerini yansıtması gerektiğidir (Ferreiro ve Teberosky, 1982). Örneğin bir çocuk, köpekler genellikle köpek yavrularından daha büyük olduğundan köpek kelimesini köpek yavrusu kelimesinden daha fazla harf ile veya büyük harfleri kullanarak yazmaktadır (Ferreiro ve Teberosky, 1982).

Evre ve Aşama Teorileri

Ehri'nin (2000) evre teorisi çocukların harf tanıma becerilerini, onları seslendirme becerileri açısından açıklamaktadır. Erken çocukluk döneminde çocuklar, harfleri onların ses değerleri için kullanmamaktadır. Bu döneme alfabetik öncesi aşama denilmektedir. Bu aşamanın ardından çocuklar

bazı kelimelerdeki sesleri harflerle eşlemektedir. Bu aşama ise kısmi alfabetik aşama olarak adlandırılmaktadır. Sonrasında çocuklar kelimelerdeki tüm sesleri eşleme becerisini göstermektedir (Ehri, 2000). Bu evre ise tam alfabetik aşama olarak belirtilmektedir. Son olarak çocuklar ortak harf dizilerini yığın olarak işlemeye ve dillerdeki grafotaktik eğilimleri takip etmeye başlamaktadır. Bu son evre ise birleştirilmiş alfabetik evre olarak ifade edilmektedir (Ehri, 2000).

Bir diğer teori Gentry'nin (1982) aşama teorisidir. Gentry (1982) harf bilgisi gelişimini; işlem öncesi, yarı fonetik, fonetik, geçiş ve doğrulama aşaması olarak ele almaktadır. İşlem öncesi aşama, bir çocuğun kelimeleri temsil etmek için alfabe'deki sembolleri ilk kez kullandığı düzey olarak tanımlanmaktadır. İşlem öncesi aşamada çocuklar, harf ses uyumu hakkında bilgi sahibi değildir, yazım için soldan-sağa ilkesini bilmemektedir ve büyük ve küçük harfleri karışık kullanmaktadırlar (Gentry, 1982).

Yarı fonetik aşama genellikle çocuklar için birkaç hafta sürmektedir. Aynı zamanda bu aşama çocukların alfabetik imlayla ilk tanıştıkları aşama olarak ifade edilmektedir. İcat edilmiş yazım bu aşamanın belirgin özelliklerinden biridir (Gentry, 1982). Yarı fonetik aşamada çocuklar, harflerin kelimelerdeki sesleri temsil etmek için kullanıldığını kavramaya başlamakta, kelimeleri temsil etmek için kullanılan harfleri kısmi olarak tanımakta, harfler ile heceleri ve kelimeleri temsil etme eğilimi göstermekte ve yazım için soldan-sağa ilkesini kavramaya başlamaktadır (Gentry, 1982).

Fonetik aşamada çocuklar, kelimeleri oluşturan harflerin tüm yüzeysel ses özelliklerini yazımda temsil etmektedir. Geçiş aşamasında ise çocuklar imlanın temel kurallarına uymaktadır. Bunun yanında çocuklar fonolojik aşamadan morfolojik ve görsel heceleme'ye geçmektedir. Yine çocuklar aynı ses için alternatif harfleri bilmektedir (Gentry, 1982). Bu aşamada çocuklar genelde öğrenilmiş kelimeleri kullanmaktadır. Ayrıca geçiş aşamasındaki çocuklarda, heceleme yeterliğine katkı sağlayan grafemik ortam, kelimedeki konum, vurgu, morfem sınırları ve fonolojik etkiler gibi unsurların kullanımı tam olarak gelişmemiştir (Gentry, 1982).

Son aşama doğrulama aşaması olarak belirtilmektedir. Bu aşamada çocuklar, imla sistemi ve onun temel kavramları ile ilgili kesin bilgiler edinmektedir (Gentry, 1982). Doğru harf bilgisine sahip olan çocuklar, ön ekleri, ön eklerden sonra gelen ekleri, kısaltmaların yazılışını, birleşik kelimelerin doğru yazılışını bilmekte ve bunu uygulamaktadır (Gentry, 1982).

Bahsedilen her iki teoride de bir aşamadan diğerine geçiş, aşağı ve yukarı yönde kademeli olarak gerçekleşmektedir (Gentry, 1982). Ayrıca kademeler arasında geçişkenlik mevcuttur. Dolayısıyla birden fazla aşamanın örnekleri, çocuk bir aşamadan diğerine geçerken belirli bir yazı örneğinde bir arada bulunabilmektedir. Bu iki teori, harf tanımanın bir ezber süreci olmadığını ortaya koymaları açısından kıymetlidir (Gentry, 1982).

Çift Yol Teorisi

Çift yol teorisi iki farklı yöntemden meydana gelmektedir. Bu iki yöntemden ilki sözcüksel yoldur. Sözcüksel yol kelime hafızasına dayanmaktadır. İkinci yol ise sözcüksel olmayan yoldur. Bu yol kurallara dayanmaktadır (Barry ve De Bastiani, 1997; Everatt, 1998; Kreiner, 1992; Martin ve Barry, 2012; Treiman, 2017). Krenier ve Gough (1990) iki yol teorisinin bileşenlerini; kurallar ve kelimeye özgü bellek olarak açıklamıştır. Kurallar bileşeni, dildeki sesleri onları temsil eden harflerle eşleştirerek kelimelerdeki harfleri çözümlemeyi sağlamaktadır. Kelimeye özgü bellek bileşeni ise çözümlenecek kelimeyi bellekten bütün bir şekilde çağırıp işlemeyi sağlamaktadır.

Çift yol teorisinde ortografik sözlük, fonolojik sözlük ve grafemik ara bellek gibi yapılar işe koşulmaktadır. Ortografik sözlük, kelimelerin yazılışları ile ilgili bilgileri içermektedir (Treiman ve Kessler, 2014). Fonolojik sözlük kelimelerin fonolojik yapısı ve formları hakkında bilgileri içerirken grafemik ara bellek ise kelime yazılırken bir harf dizisinin devamını ve yazılan harf dizisinin bellekte saklı kalmasını sağlayan geçici bir depodur (Treiman ve Kessler, 2014). Harf çözümleme yaparken sözcüksel yol veya sözcüksel olmayan yol ayrı ayrı kullanılabileceği gibi iki yol aynı anda da kullanılabilmektedir. Kısaca iki yol teorisinde, kurallı olmayan bir diğer deyişle grafemlerin ve fonemlerin birbirini karşılamadığı kelimeler özelinde, kelimenin yazımının bütün olarak ezberlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

İki yol teorisi ortografilere göre farklılık göstermektedir. Dillerin derin veya sığ olması harf tanımada hangi yolun daha baskın bir şekilde kullanıldığının belirleyicisi olarak görülmektedir (Treiman ve Kessler, 2014). Bununla birlikte sözcüksel olan yolun sığ yazımlarda daha az önemli olduğu düşünülmektedir (Kreiner, 1992). Almancada çocuklar daha çok sözcüksel olmayan yolu kullanmaktadırlar (Rothe, Schulte-Körne ve Ise, 2013). Thai dilinde ise çocuklar sözcüksel yolu daha fazla kullanmaktadırlar (Winskel ve Iemwanthong, 2009). Portekizce ve İngilizce gibi derin ortografilerde çocuklar önce sözcüksel olmayan yolu tercih etmekte ancak çocukların yaşları ilerledikçe sözcüksel yolu da kullanmaya başladıkları görülmektedir (Fernandes, Ventura, Querido ve Morais, 2008; Sprenger-Charolles, Siegel ve Bonnet, 1998). Bununla birlikte fonolojik kodlama becerilerinin kazanılması Danca gibi derin ortografilerde İzlandaca gibi daha şeffaf ortografilerden daha yavaştır (Juul ve Sigurdsson, 2005).

Bahsedilenlerin yanı sıra küçük çocuklar daha çok sözcüksel olmayan yolu kullanma eğilimindedir (Sprenger-Charolles ve diğerleri, 1998). Bunun sebebi erken çocukluk döneminde kelime dağarcığının yeterli kelimeyi barındırmaması olabilir. Türkçe, iki yol teorisi temelinde şeffaf bir dil olmasından ötürü harf tanıma becerisinin çocuklar tarafından sözcüksel olmayan yol ile kazanılabileceği ifade edilebilir. Bu noktada çocuklar sözcüksel yola çok az sıklıkla ihtiyaç duyabilir. Sözcüksel yol, fonolojik farkındalığın yeterince kazanılmadığı okuma yazma öğretiminin başında çocuklardan bir kelimenin veya hecenin harflerinin çözülmesi istenildiğinde görsel bellekten ilgili kelimenin veya hecenin görselinin elde edilip kullanılması sonucu ortaya çıkabilir.

Çoklu Modellerin Entegrasyonu

Çoklu modellerin entegrasyonu (ÇME), Treiman ve Kessler (2014) tarafından ortaya koyulan ve yazımın gelişimini iki örüntü olarak açıklayan bir çerçevedir. Bu iki örüntü, yazımın dış biçimini içerenler ve yazımın iç işlevini içerenler olarak ikiye ayrılmaktadır.

ÇME’de çözümleyiciler aynı kelime üzerinde birden fazla kalıp kullanmaktadır. Birden fazla kalıbın kullanılması ise ezbere dayalı belleğe olan ihtiyacı azaltmaktadır. ÇME’ye göre çocukların çözümleme yaparken kullandıkları kalıplar iki ana kategoride incelenebilmektedir (Treiman ve Kessler, 2014). Bunlardan ilki yazımın dış biçimiyle ilgidir. Dış biçimsel bilgi, çocukların çözümleme yaparken dikkate alacakları olasılıkları sınırlamalarına yardımcı olmaktadır. Diğer kalıp ise grafik formlar arasındaki bağlantıları içermektedir (Treiman ve Kessler, 2014). ÇME’ye göre çocuklar bu iki kalıbı öğrenmek için istatistiksel öğrenme gibi mekanizmaları kullanmaktadırlar. ÇME, çocukların tipik olarak grafik formlar ve dilsel birimler arasındaki bağlantıları ancak yazımın daha belirgin bazı biçimsel özelliklerini kavramaya başladıktan sonra öğrenebileceklerini belirtmektedir (Treiman ve Kessler, 2014).

ÇME’yi diğer teorilerden bazıları ile karşılaştırmanın teorisinin anlaşılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. ÇME ezberlemeyi yazmayı öğrenmede önemli olarak görse de ezberci belleğin ötesinde kalıplar içermektedir. Yapılandırmacı teoride, yazısını geliştiren bir çocuğun aynı hipotezleri tüm kelimelere uyguladığı görülmektedir. Bunun aksine ÇME’de çocuklar, bağlamsal ve olasılık kalıpları kullanmaktadır. Çift yol teorisi ile ÇME karşılaştırıldığında ise çift yol teorisinin çözümleyicilerin ezber belleğinin yanında kuralları da kullandığı ancak ÇME’nin kelimenin ötesine geçen kalıplara sahip olduğu belirtilmektedir. Ayrıca ÇME’nin bu kalıpları, bağlamsal kalıplar olarak okuyucuların karşısına çıkmaktadır. Dahası ÇME, erken yaşlardan itibaren çocukların, yazımın göze çarpan biçimsel özelliklerinden bazılarını öğrenmeye başlayacaklarını tahmin etmektedir. Bu yönüyle de ÇME diğer teorilerden ayrılmaktadır (Treiman ve Kessler, 2014).

Fonolojik Farkındalık

Adams’a (1990) göre akıcı ve anlaşılır bir şekilde okumak için çocukların alfabetik özelliklere ve harf-ses karşılıklarına aşinalık geliştirmeleri gerekmektedir. Kelimeleri seslendirmek için, çocukların öncelikle kelimelerin sesli olabileceğini anlamaları gerekmektedir. Bununla birlikte konuşulan kelimelerin bir yapıya sahip olduğunun bilinçli olarak farkında olmaları gerekmektedir. Ancak o zaman yazılı harfleri seslendirmek anlamlı sözcükleri akıcı ve kolay bir şekilde okumaya yardımcı olacaktır (Busink, 1997). Bununla birlikte konuşulan dil, cümlelerden kelimelere, kelimelerden hecelere ve

seslere ayrılabilir. Fonolojik farkındalık, tüm bu seviyelerde genel bir anlayışa sahip olmak anlamına gelmektedir (Chard ve Dickson, 1999).

Fonolojik farkındalık, sözlü dilin daha küçük bileşenlere bölünebileceğinin ve manipüle edilebileceğinin anlaşılmasıdır. Aynı zamanda fonolojik farkındalık üst bilişsel bir yetenektir (Chard ve Dickson, 1999; Kozminsky ve Kozminsky, 1995). Bentin, Hammer ve Cahan (1991) fonolojik farkındalığı konuşulan kelimelerin iç fonetik yapısını tanıma yeteneği olarak ifade etmiştir. Fonolojik farkındalık (bazen fonolojik işleme veya üst dilsel farkındalık olarak belirtilir), kişinin dilin ses yapısına dair farkındalığı ve erişimidir. Okuma ve heceleme, segmentasyonu (konuşulan kelimelerdeki harmanlanmış seslerden tek sesleri analiz etme) ve karıştırmayı (tek sesleri konuşma biçimine geri sentezleme) içermektedir. Bunlar, konuşma dili için gereken fonolojik işleme becerilerinden farklı olan özel becerilerdir (Dyck, 1991).

Fonolojik farkındalık aynı zamanda bir tür fonolojik işleme becerisi olarak sınıflandırılmaktadır (Catts ve Kamhi, 2005). Bunun yanı sıra fonolojik farkındalık çeşitli becerileri kapsamaktadır. Bazı beceriler basit ve yüzeysel düzeyde, bazıları ise karmaşık ve derin düzeydedir (Justice ve Schuele, 2004). En basit düzeyde fonolojik farkındalık, dilin genel ses yapısına dikkat etme ve yargıda bulunma yeteneği olarak kendini göstermektedir. Kelimeleri hecelere bölmek, tekerlemeler oluşturmak ve aynı başlangıç sesiyle başlayan kelimeleri eşleştirmek yüzeysel düzeyde bilginin göstergesi olan basit fonolojik farkındalık görevleri olarak kabul edilmektedir. Daha derin düzeyde ise bireysel sesleri veya fonemleri izole etme ve manipüle etme yeteneği söz konusudur. Fonemik farkındalık, kelimelerin bireysel seslerden veya fonemlerden oluştuğunun anlaşılması ve bu fonemleri bölümlere ayırarak, karıştırarak veya değiştirerek manipüle etme yeteneği iken fonolojik farkındalık, seslerin işitsel ve sözlü manipülasyonunu içermektedir (Chard ve Dickson, 1999; Wagner ve Torgesen, 1987; Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons ve Rashotte, 1993). Fonolojik farkındalık ile fonetiği de karıştırmamak gerekmektedir. Fonolojik farkındalık becerisi gösteren bir çocuk, sözlü dilin ses yapısını analiz etme yeteneğine sahiptir. Saf formda, fonolojik farkındalık görevleri yazılı değildir. Fonolojik farkındalık görevleri, bir çocuğun konuşulan kelimelerdeki sesleri analiz etmesini, yargıda bulunmasını veya manipüle etmesini gerektirmektedir. Bu nedenle, sadece sözlü uyaranlara ihtiyaç vardır. Buna karşılık fonetikte, çocuklar sözlü dilin seslerini temsil eden baskı sembolleri (genelde harfler) ile çalışmaktadır (Schuele ve Boudreau, 2008).

Yazı dilinin alfabetik sisteminden yararlanabilmek için bireyin, kelimelerin hece ve seslere bölünebileceğini ve sesin, alfabetik yazıdaki sembollerle temsil edilen konuşma akışındaki birim olduğunu anlaması gerekmektedir. Örneğin, İngilizce sözcük olan "ship" in üç fonolojik ses yapısı vardır ancak konuşulduğunda bir darbe sesi vardır. Bununla birlikte, kelime dört harfli karakterle temsil edilir. Çünkü "sh" bir fonemi temsil eden bir boldür (Dyck, 1991). Türkçe için örnek verilecek olursa "gemi" sözcüğü dört harf ve bu dört harfi bire bir karşılayan dört sestene oluşmaktadır. Dolayısıyla dört sesin her biri birer fonemdir. Elbette diller arasındaki bu fonolojik farklılığın temelinde dillerin ortografik yapısındaki farklılıklar yatmaktadır. Dolayısıyla yazılı dil sistemin altında yatan alfabetik özellikleri kavramak için sesbirimlerin farkındalığı gereklidir. Özellikle gelişmekte olan okuyucular, resmi okuma öğretiminden yararlanmak için kelimelerin iç yapısına duyarlı olmalıdır (Adams, 1990). Çocuklar kelimelerin ayrı ayrı fonemlere ayrılabilirliğini ve fonemlerin kelimelerle karıştırılabileceğini anlarılarsa kelimeleri okumak ve oluşturmak için harf-ses bilgisini kullanabilmektedir. Kısacası erken okumada başarı, belirli bir fonolojik farkındalığa ulaşılmasına bağlıdır. Ayrıca fonolojik farkındalık eğitimi çoğu çocuk için faydalı görülmektedir (Chard ve Dickson, 1999; Dyck, 1991).

Bir çocuk fonemik ayrımları anlayıp konuşmayı üretebildiği zaman bile fonemik yapıları bilinçli olarak manipüle etme yeteneğine ancak yaklaşık birinci sınıf düzeyinde kavuşmaktadır. Çocuklar okumayı öğrendiklerinde harf-ses uyumunu öğrendikçe kelimelerin harflerin temsil ettiği seslerden oluştuğunun farkına varmaları muhtemel görünmektedir. Bu sebeple erken sağlanan fonolojik farkındalık eğitimi fırsatları çocukların birinci sınıf düzeyinde kelime tanıma becerisine katkı sunacağı düşünülebilir. Bu nedenle okulöncesi çağda çocuklara tekerlemeler söyletme, kelimeleri başlangıç, orta ve son seslerine göre sınıflandırma, kelimelerdeki fonem sayılarını saydırma, dinleyip yazdırma gibi etkinlikler yapılması ileriye dönük fonolojik farkındalık eğitimi açısından fayda sağlamaktadır (Dyck,

1991). Çünkü fonolojik farkındalık ile okumayı öğrenme arasında güçlü bağlantı bulunmaktadır (Macleane, Bryant ve Bradley, 1987).

Özetle fonolojik farkındalık becerileri, konuşma dilinin farklı fonemik bileşenleri ile ilişkilidir. Farklı diller ise farklı fonemik bileşenler içermektedir. Dillerin fonemik yapısı ne kadar farklı olursa olsun fonolojik işlemlerin tüm yazımlarda iyi okumanın temelini oluşturduğu düşünülebilir. İyi okuyucuların kelime tanıma sürecindeki düzeyi doğal olarak bilişsel becerilerinin katkısı sonucudur. Bu bakış açısıyla bilişsel beceriler ile akıcı okuma ve kelime tanıma arasında ilişki olduğunu belirtmek bu çerçevede yapılan araştırmalar (Caravolas, Volin ve Hulme, 2005; Vaessen ve Blomert, 2010) ile desteklenmektedir. Yazım türlerinin ise bu ilişkiye etkisi yadsınamaz. Fonolojik farkındalık o dile ait fonemler ile ilgilidir. Farklı yazımlardaki fonem biçimini anlamak kelime tanımanın yordayıcılarının farklı dillerde nasıl ortaklaştığını anlamının kapısını aralayacaktır. Farklı dillerin grafemlerinin fonemleriyle uyumu yazımda kendini gösterecektir. Bu uyumu gözlemlemek için çeşitli ortografileri tanımak gerekmektedir.

Kelime Tanımanın Otomatikleşmesi

Besner, Stolz ve Boutilier'in (1997) çalışması aksini belirtmiş olsa da araştırmacılar, insan beyni ile ilgili bilimsel çalışmalardan hareketle kelime tanımanın otomatik olduğu konusunda fikir birliğine varmışlardır (Carr, 1992). Kelime tanıma otomatikliği anlamak için önce otomatiklik kavramına odaklanmak gerekmektedir.

Otomatiklik, zihinsel bir görevi tamamlama bağlamında açıklanmaktadır. Psikologlar zihinsel bir görevi tamamlamak için gereken çaba miktarının, otomatik ve kontrollü işleme olarak adlandırılan süreçlerin bütünü olduğunu belirtmişlerdir (Adams, 2001). Logan'a (1997) göre hız, çabasızlık, özerklik ve bilinçli farkındalık eksikliği (bilinçsizlik) özelliklerini taşıyan süreçler otomatiktir. Bu özelliklerden hız, öğrencinin okuma becerisine bağlıdır. Öğrencilerin okuma becerilerindeki otomatiklik arttıkça hız da artmaktadır (Logan, 1988). Bir diğer özellik olan çabasızlık, bir görevin yerine getirilmesindeki rahatlığı ifade etmektedir. Başka bir anlatımla çabasızlık, otomatik olan bir görevi gerçekleştirirken ikinci bir görevi yerine getirme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Logan, 1997). Bir kişi aynı anda iki görevi yerine getirebiliyorsa bu görevlerden en az biri zorunlu olarak otomatiktir. Akıcı okuyucuların çabasızlık özelliği oldukça gelişmiştir (Logan, 1997). Özerklik özelliğine odaklanıldığında bu özelliğin eylemin, eylemi hayata geçiren kişinin niyetinden bağımsız olarak meydana gelmesini belirttiği görülmektedir. Otomatikliğin son özelliği ise bilinçli farkındalık eksikliğidir (Logan, 1997). Alt düzey kelime tanıma becerileri (kod çözme, fonolojik farkındalık, harf tanıma vb.) otomatik hale geldiğinde bu alt becerilerin bilinçli farkındalığı ortadan kalkmaktadır. Bu özellik akıcı okuyucuları akıcı olmayanlardan ayıran en büyük özelliktir (Logan, 1997). Otomatik bir süreç aktif dikkat gerektirmemektedir ve bu nedenle diğer zihinsel görevlerin işlenmesiyle eşzamanlı olarak meydana gelebilmektedir (Adams, 2001). Diğer bir deyişle iyi bir okuyucu için aktif dikkat, okuyucunun anlama sürecine odaklanabilmesine fırsat vermektedir. Böylece okuyucunun zihinsel görevler arasında geçiş yapması gerekmemektedir (Li ve Doyle, 2021).

Okuma karmaşık bir süreçtir. Bu karmaşık becerileri oluşturan her bileşen dikkat gerektiriyorsa karmaşık becerinin performansı imkânsız olacaktır. Çünkü aynı anda yalnızca bir şeye dikkat edilebileceği varsayılmaktadır. Sonuç olarak okuma gibi çok bileşenli olduğu düşünülen becerilerin başarılı şekilde gerçekleşmesi için otomatik işleme yeteneği kritiktir. Kelime tanıma otomatiklik, kelimelerin okunuşlarını ve anlamlarını, onları görür görmez kelimeleri çözmek için herhangi bir dikkat veya çaba harcamadan hemen tanımadır. Bazı çalışmalar, okuyucuların zihinlerinin, onları görmezden gelmeye çalıştıklarında bile kelimeleri işlediğini göstermektedir (Snowling ve Hulme, 2005). LaBerge ve Samuels'in (1974) otomatikliğin gelişimini açıklamak için önerdikleri yaklaşıma göre; başlangıç aşamasında, okuyucular dikkatlerini kelimelerin kodunu çözme ve metni anlama arasında değiştirmektedir. İleri aşamada ise kelimeler otomatik olarak okunduğu için herhangi bir geçiş gerekli değildir. Otomatikliğin avantajı; okuyucuların dikkatini, metni bölme ve kod çözme sorunlarına yoğunlaştırmak yerine tamamen anlamaya yoğunlaştırmalarını sağlamaktır (Snowling ve Hulme, 2005).

Kelime tanımanın otomatikliği genellikle otomatik bir şekilde bilinmeyen bir kelimenin telaffuzunu ve bir dereceye kadar anlamını belirleme süreci olarak tanımlanmaktadır (Pikulski, 1997).

Başka bir anlatımla kelime tanımanın otomatikliği, bir kelimenin yazılı biçimini konuşulan seslere hızlı, zahmetsiz, durdurulamaz ve bilinçsiz bir şekilde bağlayarak anlamlandırma becerisini ifade etmektedir (Li ve Doyle, 2021).

Kelime tanıma, okuma başarısı için hem doğru hem de hızlı olmalıdır. Kelime tanıma doğruluk önemlidir. Çünkü metnin anlamı genelde içerdiği kelimelerin anlamlarına bağlıdır. Bunun yanı sıra kelimeleri hızlı bir şekilde tanıma yeteneği önemlidir. Çünkü verimsiz, kapasite tüketen kelime tanıma süreçleri, hafıza kapasitesine aşırı yük bindirecektir. Böylece kelime tanıma sürecine gösterilen dikkat ve çaba mevcut bilişsel kaynakları azaltarak metnin anlaşılmasını engellemektedir. Kelime tanımadaki otomatiklik, bir kelimeyi oluşturan harflerin analizine ve bunların fonolojik temsiliyle ya da cümle bağlamıyla olan ilişkilerine bilinçli bir dikkat gösterilmeden gerçekleştirilmelidir. Ancak böyle bir otomatikliği geliştirmek, harfler ve fonoloji arasındaki ayrıntılı ilişkilere dikkat etmeyi ve bunlara hâkim olmayı gerektirmektedir (Hoover ve Tunmer, 2020). Başka bir deyişle bir kişi okumada ne kadar iyi olursa kelimeleri o kadar hızlı, doğru ve otomatik olarak tanıyabilmektedir (Kojima, 2010). Gough (1972), kelime tanıma otomatik hale geldiğinde okuyucunun sürecin bilincinde olmadığını belirtmektedir.

Ayrıca akıcı okuma için kelime tanımanın otomatikliği gerekli görülmektedir. Başka bir deyişle kelime tanımanın otomatikliği bir çocuğun hızlı ve zahmetsizce mi yoksa yavaş ve duraklayarak mı okuyabileceğini büyük ölçüde belirlemektedir. Özetle akıcı okumanın bir boyutu olan kelime tanımanın otomatikliği, bilişsel okuma kaynaklarının verimli kullanımının, hızlı kod çözmenin, dilsel anlamının ve okuyucunun okuma becerisinin bir göstergesidir. Aynı zamanda kelime tanımanın otomatikliği, akıcı okuma için olmazsa olmazlardan biridir (Li ve Doyle, 2021). Otomatik kelime tanıma, akıcılığın ve akıcılığın metnin anlaşılmasındaki rolünün merkezinde yer almaktadır (Johnson, 2008; Palumbo, 2008; Roembke, Hazeltine, Reed ve McMurray, 2019; Rasinski, 2010; Samuels, 2006; Whisler, 2001).

Kelime tanımayı etkileyen unsurları kontrol altına alabilen bireylerin iyi okuyucular olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada iyi okuyucuların okuma süreçlerine odaklanmanın önemli olduğu söylenebilir.

İyi Okuyucuların Okuma Süreçlerinin Analizi

Kelime tanıma becerisi noktasında iyi okuyucuların özellikleri Adams'a (1994) göre aşağıda verilen unsurlar açısından şu şekilde özetlenebilir:

- **Kelime formu ipuçları:** İyi okuyucular, kelimeleri tanıyabilmek için şekil bilgisine bağlı değillerdir.
- **Çok yönlü tahmin:** İyi okuyucular, kelimeleri tanıma olağanüstü bir hız ve kolaylık göstermektedirler. Bu durumun ise okunacak kelimeyi tahmin etmeden kaynaklandığı düşünülmektedir.
- **Hipotez testi olarak anlama:** İyi okuyucular, yalnızca şekle değil aynı zamanda anlama da odaklanmaktadır. Önce tahmin edip daha sonra tahminlerini doğrulamaktadırlar. Çünkü anlama süreci yalnızca okuduğunu anlamayı değil aynı zamanda okunacakları tahmin etmeyi de içermektedir.
- **Anlamsal ön işleme:** İyi okuyucuların aklına bir kelimenin birden fazla anlamı gelmektedir. Daha sonra kelime, bağlamsal olarak anlamlandırılmaktadır.
- **Sesli kelimeler:** İyi okuyucular, kelimeleri bütünsel olarak tanıyamıyorlarsa ve kelime tanımalarına yardımcı olmak için bağlamı kullanamıyorlarsa kelimeleri seslendirerek bir diğer deyişle yazılı kelimeleri doğrudan görsel tanıma yoluyla ve telaffuz ederek tanıyabilmektedirler.

Bahsedilenlerden hareketle iyi okuyucuların okuma süreçlerinde ortografik ve anlamsal sürecin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu süreçler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Ortografik Süreç

Gelişmiş kelime tanıma, yalnızca harflerin görünümüne veya imlasına değil aynı zamanda anlamına ve telaffuzuna da bağlıdır. İyi bir şekilde okuma, bahsedilen üç unsurun etkileşimli bir şekilde

işlenmesi sonucunda gerçekleşmektedir (Adams, 1994). Bu doğrultuda Adams'a (1994) göre iyi okuyucuların okuma süreçlerinde aşağıdaki davranışları sergiledikleri görülmektedir:

- İyi okuyucular, harflere bakarak harf kalıplarını görmekte, harfleri tek tek değil birbirine bağlayarak ilişkilendirmekte ve harfler arası çağırışım yapmaktadırlar.
- İyi okuyucular, harfleri otomatik bir şekilde tanımaktadırlar. Böylelikle tek tek harflere odaklanmak yerine anlama odaklanmaktadırlar.

İyi okuyucu bir kelimeye odaklandığında her bir harf okuyucunun hafızasında kendi tanıma birimini harekete geçirmektedir. Aktifleşen bu birimler sırayla birbirlerine aktivasyon gönderirler ve böylece kelimeye bakmanın otomatik sonucu olarak aralarındaki çağırışım güçlenmektedir (Adams, 1994). Okuyucu giderek daha fazla kelimeyle karşılaştıkça harf birimleri arasındaki ilişkiler nihayetinde yazılı dilin daha genel imla yapısını yansıtmaya başlamaktadır (Adams, 1994).

Bahsedilenlerden hareketle iyi okuyucuların aşağıdaki işlem sırasını gerçekleştirdiği özetlenebilir (Adams, 1994):

- İlk olarak kelime tanıma eğitimi başlamadan önce tek tek harfleri doğru bir şekilde tanıyabilmek oldukça önemli görülmektedir.
- İkinci olarak okuyucuların harfleri hızlı bir şekilde tanıyabilmeleri gerekmektedir.
- Üçüncü olarak ise okumada tam olarak iyi seviyeye gelememiş okuyucular için yalnızca kelimeye bakmaları değil aynı zamanda tam sıralı harf dizisine dikkat etmelerinin oldukça önemli olduğu belirtilmektedir.

Anlamsal Süreç

Bağlam ve anlam işlemcisi, anlam ve sesbirim işlemcisi çift yönlü olarak birbirine bağlıdır. Çocukların görsel kelime dağarcığını oluşturanın en iyi yolu, anlamlı kelimeleri anlamlı bağlamlarda okumalarını sağlamaktır (Adams, 1994). Çünkü çocuklar ne kadar anlamlı okurlarsa anlam dağarcıkları o kadar genişleyecek seslerin yapısına karşı duyarlılıkları o kadar artacak ve kelimeler ve anlamlar arasındaki çağırışım o kadar güçlü olacaktır (Adams, 1994). Bu doğrultuda iyi bir okuyucu olabilmede anlamın önemi görülmektedir. Kelime tanıma becerisi güçlü olan çocuklar, anlama odaklanmaktadırlar. Dolayısıyla anlamlı okumaların ön koşulu olarak kelime tanıma becerisi görülebilir.

Farklı Ortografilerde Kelime Tanıma

Farklı ortografik sistemlerde kelime tanıma ve dil edinimi ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda öne çıkan en büyük unsur dil ediniminin dolayısıyla kelime tanımanın çoğu dilde farklılaştığıdır. Bunun temelinde ortografik çeşitlilik yer almaktadır. Ayrıca ortografilerin diğer bir deyişle yazımların derinliği, şeffaflığı gibi özellikleri de alfabetik veya alfabetik olmayan sistemlerde yazımı bağımsız olarak etkilemektedir (Akamatsu, 2013; Aro, 2004; Baluch, 1990; Cheung, McBride-Chang ve Chow, 2013; Durgunoğlu, 2006; Durgunoğlu ve Öney, 1999; Feldman ve Turvey, 1983; Janyan ve Andonova, 2013; Porpodas, 2006; Lyytinen, Aro, Holopainen, Leiwo ve Tolvanen, 2013). Ortografik sistemlerin dil edinimi üzerindeki etkisini açıklamak için öncelikle ortografiyi (yazım) ayrıntılı olarak incelemek gerekmektedir. Bu sebeple aşağıdaki açıklamalara yer verilmiştir.

İnsan biyolojisinin gelişmekte olan bir özelliği olan konuşmanın aksine ortografik sistemler tıpkı tekerlek gibi bir insan icadıdır. Alfabetik, hecesel veya logografik olan tüm imlalar, yalnızca konuşulan dili grafik biçiminde iletmek amacıyla birkaç bin yıl önce icat edilmiştir. Dilin grafik temsili için eski bir örnek Mısır hiyeroglif yazısıdır. Hiyeroglifler esas olarak nesneleri veya eylemleri betimleyen resimsel işaretler olan ideogramlardan oluşmaktadır. Hiyeroglif yazısı farklıdır çünkü anlamsal kavramların ve kelimelerin doğrudan bir analog şematik resimle temsil edildiği bir temsil sisteminin yararsızlığını göstermektedir. Böyle bir sistemin açık dezavantajı, soyut anlamsal kavramların temsil edilememesi ve daha somut kavramlar için bile temsilin her zaman kesin olmamasıdır. Mısır hiyeroglif yazısının tarihi, bu nedenle, yazım (ortografi) dediğimiz bu harika buluşun doğasına dair benzersiz bir anlayış sağlamaktadır (Frost, 2005).

Her yazılı dilde grafik işaretler fonolojik birimleri temsil etse de yazımların konuşulan dili temsil etme şekli her dilin özelliğine bağlıdır. Yazı sistemleri, dilsel birimlerin boyutuna göre ayırt

edilebilmektedir. İngilizcede olduğu gibi ses birimleri, Japonca Kana'da olduğu gibi heceler (moras) veya Çince karakterlerde olduğu gibi biçimbirimler bunlara örnek olarak verilebilir. Örneğin, Japonca hece “Kana” yazımında grafikler Japoncada izin verilen 116 heceyi temsil etmektedir. Japoncada 14 ünsüz ve 5 ünlü harf olduğu ve hece yapısı göz önüne alındığında bu sayı oldukça küçüktür. Tam tersine İngilizcenin hece yapısı çok daha farklıdır. İngilizcede yalnızca 21 ünsüz ve 5 ünlü harf bulunmaz aynı zamanda hecelerin birçok olası yapısı vardır (örneğin, CV, VC, CVC, CCVC). Bu sayede dilde bağımsız bir sembol gerektiren yaklaşık 15.000hece sayısına ulaşılabilir. Birçok İngilizce kelimenin hecelere bölünmesi tartışmalıdır çünkü hece sınırları iyi tanımlanmamıştır. Bu nedenlerden dolayı hece imlası İngilizce konuşanlar için işe yaramamaktadır. Binlerce farklı grafik işareti öğrenmek ve ezberlemek yorucu bir iştir ve işaretleri tek bir kesin çözüm yerine birkaç heceleme olasılığıyla eşleştirmek çok yavaş bir bilişsel süreç olacaktır. İngilizce imlanın hecelerden ziyade ses birimlerinin yazıya geçirilmesi yoluyla elde edilmesinin bir nedeni de budur (Frost, 2005).

Yukarıda açıklandığı gibi Japonca Kana ve İngilizce, yazım birimleri tarafından temsil edilen dilaltı birimlerinin boyutunda farklılık gösteren alfabetik sistemlerdir. Aslında çoğu imla sistemi alfabetiktir ve grafik işaretler hece altı veya hece dilbilimsel birimlerini temsil etmektedir. Bununla birlikte bazı imla sistemleri, konuşulan dili temsil etmek için tamamen farklı bir yaklaşım benimsemektedir. Belki de en dikkate değer örnek, grafemik yapının dilaltı fonolojik birimleri değil, anlamlı morfemleri temsil ettiği logografik bir imla olan Çince'dir. Ancak Çince'de bile karakterlerin %90'ı fonetik bileşiklerdir (mutlaka tutarlı olmasa da) ve yalnızca %10'u, amacı o dilde var olan birçok eşsesliliği ayırt etmek olan anlamsal belirleyicilerdir (DeFrancis, 1989).

Özetlemek gerekirse yazı sistemleri konuşulan dilin çeşitli dilaltı birimlerini (fonem, hece, morfofonemler) temsil edecek şekilde gelişmiştir. Yazı sistemleri açıkça aynı ölçüde fonografik olmasa da hepsi yazılı kelimelerin fonolojik yapısına dair en azından bazı ipuçları içermektedir. Bunun anlamı, yazı sistemlerinin fonolojik biçimlerine bazı referanslar olmaksızın doğrudan anlam birimlerini kopyalamak için tasarlanmadığıdır. Bunun nedeni dillerin doğası gereği üretken olmaları, sürekli olarak yeni kelimelerin icat edilmesi ve anlamların zamanla gelişmesidir (Frost, 2005).

Başka bir açıdan ortografik sistem bir dilin yazı sisteminde kullanılan görsel sembollerin temsillerini ve bu sembollerin konuşma (fonoloji) ve anlam (morfoloji, anlambilim) ile eşleştirilmesini içermektedir. Her toplumun, çocukların okula başlama yaşı, okuryazarlığın resmi öğretiminin ne zaman başlatıldığı, evde veya anaokulunda okuryazarlığın gayri resmi olarak teşvik edilip edilmediği ve en önemlisi okuryazarlığın nasıl öğretildiği konusunda kendi gelenekleri vardır. Tercih edilen öğretim yöntemi bir dereceye kadar imlanın doğasına bağlıdır. Harfler ve sesler arasında güçlü ve güvenilir bir bağın olduğu sıkı bir alfabetik yazımda, harflerin seslere dönüştürüldüğü ve daha sonra heceler gibi daha büyük birimler oluşturmak üzere birleştirildiği yöntemlerle okumayı öğretmek doğal görünmektedir. Bu yaklaşım, çocukların hangi işaretlerin hangi kavramlarla eşleştiğini öğrenmelerinin esas olduğu Çince gibi bir logografik yazı için açıkça uygun değildir. Ayrıca İngilizce gibi derin alfabetik yazımlarda çocukların temel alfabetik kod çözmeyi öğrendiği ve aynı zamanda tanıdık kelimelerden oluşan bir görsel kelime dağarcığına hâkim olduğu birleşik bir yöntem tercih edilmektedir. Okumayı öğrenmek, dilsel farkındalıkla etkileşimin, karmaşık bir yazı sistemi modelini oluşturduğu ortak bir dizi aşamadan geçer. Bu, konuşulan dilin morfolojik ve fonolojik bölümlerinin örtük ve açık temsillerinin oluşumunu içerir. Diller fonolojik ve morfolojik yapılarında farklılık göstermekte ve bu yapılar okuryazarlığın kazanılma şeklini etkileyebilmektedir. Aynı şekilde dillerin, konuşmaya ve anlamın temsil edilme biçimlerine göre değişen farklı yazı sistemleri (imlalar) vardır (Seymour, 2006). Bu dil farklılıkları için bazı açıklamalar yapılmıştır. Bunlardan birinin, takip eden evrelerin oluşturduğu bir gelişim modeli olduğu göze çarpmaktadır. Bu modele göre fonolojik farklılıklar, çocukluk döneminde geliştirilen fonolojik temsiller sisteminin içeriğini etkilemektedir. Bu temsiller en az iki düzeyde bulunabilir; normal dil kullanımı için gerekli olan örtük (epilinguistik) düzey ve dilsel birimlerin yalıtılmasına ve manipülasyonuna izin veren açık (üstdilbilimsel) düzey (Gombert, 1992). Açık ve iyi tanımlanmış bir hece yapısına sahip diller, okuyucularda hece bölümlerinin üst dilsel bir temsili sağlamaktadır. Ses birimlerinin üstdilsel temsili, normalde analitik ve alfabetik olarak okumayı öğrenmede kolaylık sağlamaktadır. Bu, tüm Avrupa dillerinde ortak bir sonuçtur. Ancak zamanlama okuma eğitiminin başladığı yaşa ve alfabetik öğretimin başladığı noktaya bağlıdır. Seymour'a (2006) göre bu bağlamda

dil edinme, dört varsayımsal aşamanın her birinde farklılık göstermektedir. Bu aşamalar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- **Harf-ses edinmenin ilk adımı (Aşama 0):** Tüm alfabetik yazımlarda ortaktır. Muhtemelen dil farklılıklarından etkilenmez ancak eğitimsel faktörlerden (başlama yaşı, öğretme yöntemi), sosyal faktörlerden (SES), kortikal olgunluktan ve disleksiden etkilenmektedir.
- **Temel okuryazarlık (Aşama 1):** Diller arasında farklılık göstermektedir. Temel kod çözme (alfabetik süreç), karmaşık dillerde basit heceli dillerden ve sık yazımlarda daha derinlerden daha yavaş kurulmaktadır. Gelişimin bu erken aşaması eğitime bağlıdır (belirli bir yaşta alfabetik öğretimin sağlanması). Derin ortografilerin, belirgin logografik ve alfabetik (kod çözme) süreçleri içeren ikili bir temelin oluşumunu teşvik ettiği varsayılmaktadır. Bu, normal gelişen okuyucular ve disleksi olan okuyucular arasında yavaş edinim ve bireysel farklılıklar ile sonuçlanmaktadır.
- **Ortografik okuryazarlık (Aşama 2):** Diller arasında farklılık göstermektedir. Tüm olası tek hecelerin yazılışlarının dâhilî bir modelinin oluşturulması, basit heceli dillerde karmaşık heceli dillerden daha hızlı gerçekleşecektir. Ayrıca hecelemin bir harf/tek ses ilkesinden ayrılma derecesiyle orantılı olarak daha da gecikecektir.
- **Morfografik okuryazarlık (Aşama 3):** Karmaşık ve kötü tanımlanmış bir hece yapısına sahip dillerde ve imlânın sözcüksel kimlik ve morfolojik işlevi işaret ettiği dillerde daha zor olabilmektedir. Bu formülasyona göre, okuryazarlık edinme hızının ve verimliliğinin sıralamada diller arasında farklılık göstermesi beklenmektedir: (1) basit heceli sık imlalar (Fince, Yunanca, İtalyanca, İspanyolca); (2) karmaşık heceli sık yazımlar (Almanca, Norveççe, İzlandaca, İsveççe, Felemenkçe); (3) basit heceli derin yazımlar (Portekizce, Fransızca) ve (4) karmaşık heceli derin imlalar (Danca, İngilizce).

Tüm bunların ışığında okuryazarlığın temel öğelerinin kazanılma hızında alfabetik imlalar arasında büyük farklılıklar olduğu açıktır. Derin imlalarda okuryazarlık edinimi, sık imlalara göre daha yavaştır ve çocukların bireysel ilerleme oranlarında çok daha fazla değişkenlik görülmektedir. Tüm kelimeleri veya biçimbirimleri belirtmek için az ya da çok rastgele semboller kullanan tüm yazımlarda, farklı bir logografik temelin oluşturulması muhtemelen gerekli olacaktır. Bunlara, en açık şekilde doğu imlaları (Çince, Japon kanji sistemi) örnek olarak gösterilebilir. Bu dillerde, yazılı karakterlerin biçimlerini ve bunların kavramlara ve konuşulan kelimelere göndermelerini öğrenmek için özel bir logografik işlev gereklidir. Mevcut çıkarım, bazı fonografik yazımların aynı zamanda bir logografik sürecin geliştirilmesini gerektirebileceğidir. Bunlar, eşik bir derinlik seviyesini aşan bir düzeyde karmaşıklık ve tutarsızlık sergileyen alfabetik yazı sistemleri olarak kabul edilmektedir (Seymour, 2006).

Ortografilerde Derinlik ve Sıklık

Ortografik derinliğin anlaşılması için “Ortografik Derinlik Hipotezi” nin anlaşılması gerektiği düşünülmektedir. Ortografik Derinlik Hipotezi, Frost ve Katz (1989) tarafından ortaya koyulmuştur. Ortografik Derinlik Hipotezi, tipik olarak yazılı bir uyarının sözcüksel durumunun (kelime mi yoksa sözcük dışı mı olduğu ve sık mı yoksa seyrek mi olduğu) telaffuzunu etkileyip etkilemediğini bulmak için kelimeleri adlandırma gecikmeleri ve hata oranlarının izlenmesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Ortografik Derinlik Hipotezini destekleyen pek çok araştırmaya rastlanılmaktadır (Frost ve Katz, 1989; Frost, Katz ve Bentin, 1987; Katz ve Feldman, 1983; Tabossi ve Laghi, 1992; Ziegler, Perry, Jacobs ve Braun, 2001). Bu sonuçlar, İngilizce gibi derin imlaların iyi okuyucularının yüksek sesle okumada büyük boyutlu birimler kullandığını, oysa Almanca gibi sık imlaların iyi okuyucularının çoğunlukla harfler ve fonemler olmak üzere minimum boyutlu birimler kullandığını göstermektedir. İmla derinliğinin iyi okuma üzerindeki etkisini araştıran çalışmaların çoğu, görsel olarak sunulan kelimelere tepki süresini veya hata oranlarını izlemiş olsa da beyin görüntülemeye elde edilen ve Ortografik Derinlik Hipotezi’ni destekleyen kanıtlar da mevcuttur (Paulesu, McCrory, Fazio, Menoncello, Brunswick ve Cappa, 2000). Bu araştırmada iki pozitron emisyon tomografisi (PET) çalışması yapılmıştır. Sık İtalyanca ve derin İngilizce imlasındaki sözcüklerin ve sözcük olmayan yapıların okunması incelenmiştir. İtalyan okuyucularda, fonem işleme ile ilişkili olan beyin sol üst temporal bölgelerinde daha fazla aktivasyon

bulunmuştur. Buna karşılık İngiliz okuyucular, tam kelime ile ilişkili olan sol arka alt temporal girusta ve ön alt frontal girusta daha fazla aktivasyon göstermiştir. Bu sonuçlar, İtalyan okuyucuların temel olarak harf ve ses birimleri düzeyinde sözcük altı işlemeye güvendiğini, oysa İngilizce okuyucuların fonolojik bir çıktı oluşturmak için sözcüksel ve anlamsal işlemeye güvendiğini öne sürmektedir (Frost, 2005).

Ortografik Derinlik Hipotezi'nde, sık imlalarda sözcüksel erişim nispeten ayrıntılı bir fonolojik temsile dayanırken, derin imlalarda nispeten zayıf bir temsile dayalı olacaktır. Bunun nedeni, derin imlalarda harfler ve ses birimleri arasındaki opak ilişkilerin, ayrı yazı birim-ses birim dönüştürme kurallarını kullanarak baskıdan sesbilimsel temsilleri bir araya getirmede zorluklar yaratmasıdır. Ortografik Derinlik Hipotezi, derin yazımlardaki iyi okuyucuların, sözlüklerinde yeterince belirtilmemiş kelimeleri okumak için fonolojik temsillerle bu kelimeleri okumaya teşvik edildiğini öne sürmektedir. Dolayısıyla Ortografik Derinlik Hipotezi, yalnızca sözcük öncesi fonolojik iletişimin önemiyle değil, aynı zamanda hesaplanan fonolojik birimlerin boyutuyla ve sözlüğe yalnızca kısmi fonolojik bilgilerle erişme yeteneğiyle de ilgilidir (Frost, 2005).

Özetle basit yazıbirim-sesbirim karşılıklarını takip ederek kendi fonolojisini açık bir şekilde temsil eden bir imla sık olarak kabul edilirken, imla ile fonoloji ilişkisinin daha opak olduğu bir imla derin olarak etiketlenir. Ortografik derinlik genellikle bir süreklilik olarak kabul edilmektedir. Bu görüşe göre diller, bir dilin diğerinden daha derin ancak üçüncü bir dilden daha sık olduğu düşünüldüğünde, yan yana sıralanmaktadır (Frost ve diğerleri, 1987).

Ortografilerde Şeffaflık ve Opaklık

Prensipte, yazıbirim-sesbirim uyuşmasının karmaşıklığı, yazım kalıplarının fonolojiye şeffaf veya opak eşlenmesi göz önüne alındığında baskıdan fonolojik bir temsilin hesaplanmasının kolaylığı olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte şeffaflığın derecesi iki farklı faktörden kaynaklanmaktadır. İlk faktör, belirli bir harf kümesinin yazıbirim-fonem uyum kurallarına uygunluğu ile ilgilidir. Bu faktör düzenlilik olarak isimlendirilir. Örneğin, “yacht” veya “chef” gibi kelimelerin telaffuzu, İngilizcenin yazıbirim-fonem dönüştürme kuralları kullanılarak basitçe hesaplanamaz. Bu nedenle “yacht” ve “chef” kelimeleri düzensiz kabul edilir. İkinci faktör, tutarlılıktır. Tutarlılık, bir ortografik yapının telaffuzunun benzersizliğini içermektedir. Bu nedenle iki kelime benzer şekilde yazılıyor ancak farklı telaffuz ediliyorsa tutarsız olarak kabul edilmektedir. Bu analize göre kelimeler düzenli fakat tutarsız veya düzensiz fakat tutarlı olabilir. İngilizce imla düzensiz veya tutarsız birçok kelime içerir. İngilizceye derin imla denmesinin nedeni budur (Frost, 2005). Türkçenin ise bu bağlamda şeffaf bir dil olduğu söylenebilir. Çünkü Türkçede kelimeler düzenli ve tutarlıdır.

Farklı Ortografiler ve Özellikleri

İngilizce

İngilizce, derin bir imla örneği olarak kabul edilmektedir. İngilizcedeki karmaşıklığın ana kaynağı, İngilizcenin daha az grafikte temsil edilen yaklaşık 5 ünlüden ve 21 ünsüzden oluşmasına rağmen bu harflerle çıkarılabilecek 44 farklı sesi barındırmasıdır. Bununla birlikte İngilizce, şeffaflık açısından incelendiğinde düzensiz veya tutarsız birçok kelime içermektedir. Bu nedenle İngilizce derin imlalar arasındaki yerini almaktadır. Kısaca temel harflerin seslerini bilmek, grafem-fonem yazışmalarını kullanabilmek açısından yetersizdir. İngilizcede, okuyucular bağlamı da dikkate almak zorundadır ve düzensiz kelimeler fonemik derlemeden tamamen kurtulmaktadır (Frost, 2005).

İbranice

İbranicede harfler çoğunlukla ünsüzleri temsil ederken, sesli harflerin çoğu isteğe bağlı olarak ünsüzlerin üzerine aksan işaretleri (“noktalar”) olarak eklenebilmektedir. Bununla birlikte, aksan işaretleri çoğu okuma materyalinde atlanmıştır ve yalnızca şiirde, çocuk edebiyatında ve dini metinlerde bulunmaktadır. Farklı sözcükler oluşturmak için aynı ünsüz dizisine farklı ünlüler eklenebileceğinden, İbranice işaretli yazı benzersiz bir fonolojik birim belirtmemektedir. Bu nedenle, basılı bir ünsüz dizisi her zaman fonolojik olarak belirsizdir ve çoğu zaman, her biri farklı bir anlama sahip birden fazla kelimeyi temsil etmektedir. Bu bağlamda, İbranice imlanın derinliği, karakter olarak İngiliz imlasınınkinden farklıdır. İngilizcede heceleme ile ses arasındaki opak ilişkiler harf kümelerinin

düzensizliği ve/veya tutarsızlığı ile ilgiliyken, İbranicede opak heceleme yalnızca eksik fonemik bilgilerden, özellikle sesli harf bilgisinden kaynaklanmaktadır (Frost, 2005).

İbrani imlasının derinliği başka bir özellikte de kendini göstermektedir. Birkaç ünsüz onları temsil eden iki harfe sahiptir. Eski İbranicede bu harfler, modern İbranicede olmayan fonetik bir ayrımı tasvir etmiştir. Bununla birlikte, harfler ve fonemler arasındaki opaklığın okumadan çok doğru yazımla ilgili olduğuna dikkat edilmelidir. Bunun nedeni, belirli bir ses biriminin iki farklı şekilde yazılabilmesine rağmen (İngilizcede C ve K durumunda olduğu gibi), basılı harfin okunmasının tamamen tutarlı olmasıdır. İngilizce ve İbranice bu nedenle derin yazımlar olarak kabul edilir, ancak yukarıda gösterildiği gibi derinlikleri farklı kaynaklardan gelir. O halde, imla ve fonoloji arasındaki opaklığın, dilleri basitçe “derin” veya “sığ” olarak etiketlemenin tek boyutlu faktörü aracılığıyla yeterince tanımlanamayacağı açıktır. Bunun yerine, opaklığın yönü de göz önünde bulundurulmalıdır: Opaklık imladan fonolojiye eşleştirmede mi yoksa opaklık fonolojiden imlaya eşleştirmede mi? Örneğin, Fransız yazım sistemi incelendiğinde Fransızcanın, baskı ve fonoloji arasında şeffaf ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle, Fransızcadaki yazıbirim-ses birimi dönüştürme kuralları, basılı sözcüklerin sesbilgisini neredeyse kesin olarak belirtmektedir. Bununla birlikte, belirli bir ses birimi için birkaç olası yazım vardır (örneğin, o, au, eau /o/ sesli harfini temsil edebilir). Bu nedenle, fonolojinin imlaya eşlenmesi Fransızcada opaktır. Benzer bir sorun İbranicede ortaya çıkar: İmla, fonolojiyi açık bir şekilde belirtir, ancak birkaç ünsüzün onları temsil eden iki harfi olduğundan, fonolojinin hecelemeyle eşlenmesi opaktır. İngilizce gibi dillerde, opaklık her iki yönde de mevcuttur: baskıdan fonolojiye ve fonolojiden baskıya. İngilizcenin aksine İspanyolca, İtalyanca ve Sırp-Hırvatça gibi bazı diller her iki yönden de tamamen şeffaftır (Frost, 2005).

Sırp-Hırvatça

Sırp-Hırvatçada, vurgu modellerindeki küçük değişiklikler bir yana, fonoloji neredeyse hiçbir zaman morfolojik türevlerle değişmez. On dokuzuncu yüzyılda, eski Yugoslavya'da doğrudan dilin yüzey fonolojisini temsil etmek üzere tasarlanmış yeni bir ortografik sistem dayatılmıştır. Bu sistemde her harf yalnızca bir ses birimini ifade etmekte ve her ses birimi yalnızca bir harfle temsil edilmektedir. Bu nedenle, Sırp-Hırvatça herhangi bir mektubun okunması farklı imla bağlamında değişmemektedir. İngilizcenin aksine, Sırp-Hırvatçada /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, herhangi bir fonetik değişiklik olmaksızın yalnızca beş sesli harf vardır. Benzer şekilde, Sırp-Hırvatçadaki tüm ünsüzler kesin olarak okumakta ve bitişik harfler okumalarını değiştirmemektedir. Sırp-Hırvatçada doğru okuma, bu nedenle, yalnızca basit yazıbirim-fonem kurallarının uygulanmasını içermektedir. Dili bilmeyen biri bile, alfabenin 33 harfinin fonemik harf çevirisini ezberledikten sonra Sırp-Hırvatça okumayı kolayca öğrenebilir. Bu nedenle, Sırp-Hırvatça genellikle son derece sığ bir imla örneği olarak görülmektedir (Frost, 2005).

Fince

Okuryazarlık, İskandinav ülkelerinde nispeten erken gerçekleşmektedir ancak resmi okuma eğitimi 7 yaşında başlamaktadır. Temel fonolojik kayıt becerilerinin edinilmesi, Finceye yeni başlayanlar için nispeten hızlı bir süreçtir. Okuldan önce resmi bir okuma eğitimi olmamasına rağmen, çocuklar genellikle okula başlamadan önceki anaokulu yılında harfler ve kelimelerle gayri resmi olarak tanışmaktadır. Birinci sınıfın ilk döneminde, çocuklara harf seslerinin çoğu öğretilmekte ve okuma öğretiminin başından itibaren tanıdık harflerle fonolojik derleme alıştırmaları yapılmaktadır. Harfler, bu fonemlerle düzenli bir şekilde eşlenmektedir (Lyytinen ve diğerleri, 2013).

Fonolojik kayıt açısından bakıldığında, basit Fin grafem-fonem yazıma sisteminin belirgin avantajları vardır. Fonemlerin sayısı nispeten azdır ve grafem-fonem dönüştürme kuralları tamamen düzenlidir. Sonuç olarak başlangıç seviyesindeki okuyucular, temel harf-ses uyumlarına hâkim olduktan sonra fonemik sentez yapabildikleri sürece, verilen herhangi bir kelimeyi veya sözde kelimeyi yeniden kodlamak için gerekli araçlara sahiptirler. Bu, okuyucuların ilk olarak çok harfli grafik birimlerin imla bölümlenmesini yapabilmeleri gereken İngilizce gibi düzensiz bir imla gereksinimleriyle belirgin bir tezat oluşturmaktadır. Düzensiz imlalarla karşılaştırıldığında, Fin imlasının düzenliliğinin, ustalaşmayı nispeten kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla okuma gelişiminin erken aşamasında fonolojik yeniden

kodlamanın sistematik olarak kolayca uygulandığı sonucuna varılabilmektedir (Lyytinen ve diğerleri, 2013).

İspanyolca

Güçlü sondan eklemeli dillerin aksine, çekimli bir dil olarak İspanyolca zayıf sondan eklemelidir; bu nedenle sözlük birimler ve biçim birimler arasında açık bir ayrım vardır. Oysa eş anlamlılık ve eşseslilik nadir görülmektedir. İngilizce ve Fransızca gibi opak ve derin imlaya sahip dillerde, okuyucuların, imla sözcük kodlarını etkinleştirmesi yoluyla görsel sözcükleri tanıması beklenmektedir. Almanca, Sırp-Hırvatça, İtalyanca ve İspanyolca gibi şeffaf ve sık bir imlaya sahip dillerde, okuyucuların fonemik kodlara güvendiği söylenmektedir. Genel olarak, ikili yol modellerine göre, diller, harf-ses karşılıklarının göreceli düzenliliğine bağlı olarak bağımsız mekanizmaların kullanımında farklılık gösterebilmektedir. İspanyolca, okuma becerisinin edinimi noktasında sık ve şeffaf bir ortografik dil olarak, imladan fonolojiye düzenli ancak bağlama duyarlıdır (Sainz, 2013).

Çince

Yazılı Çincenin temel birimi, toplam sayısının yaklaşık 4.600 olduğu tahmin edilen karakterlerdir (Chen, Song, Lau, Wong ve Tang, 2003). Bu karakterler, İngilizce harflere benzer şekilde, basılı metinde sabit miktarda yer kaplayan görsel bir uzamsal birimdir. Bununla birlikte, her karakter bir ses sembolü olmaktan çok, anlam taşıyan sözcüksel bir biçimbirim işlevi görmektedir. Başka bir deyişle, karakterler fonetik ipuçları içerebilseler de öncelikle anlam sembolleridir. Birçok Çince karakter çokanlamlıdır. Çokanlamlı bir karakter farklı anlamlar alabilir; yani, birkaç farklı biçimbirime karşılık gelebilir. Çokanlamlı bir karakterin hangi anlamının seçilmesi ve vurgulanması gerektiği, kelimenin bağlamına bağlıdır. Sözcüklerin kendileriyle açık semantik ilişkiler taşımayan karakterler içeren sözcükler, opak sözcükler olarak bilinir; anlamsal ilişkileri paylaşılanlara şeffaf sözcükler denmektedir. Karakterleri yazılı Çincenin temel birimi olarak adlandırmak, onların analiz edilemez oldukları anlamına gelmemektedir (Cheung ve diğerleri, 2013). Bu nedenlerle, fonemlerin güvenilir bir şekilde grafiklerle temsil edildiği İtalyanca ve Sırp-Hırvatça gibi şeffaf sistemlerin aksine, Çin yazısı oldukça opak olarak kabul edilmiştir. Şu anda iki Çince karakter sistemi kullanılmaktadır. Tayvan ve Hong Kong'da geleneksel karakterler benimsenirken, Çin Anakarası ve Singapur'da basitleştirilmiş karakterler kullanılmaktadır. Basitleştirilmiş karakterler ilk olarak 1956'da Çin Anakarası Hükümeti tarafından resmi ve günlük kullanım için yayınlanmıştır. Yazılı Çince'de logografi ilkesini (yani doğrudan anlamı temsil eden grafikler) benimsemenin bariz bir avantajı, farklı Çince dilleri konuşan insanlar arasındaki iletişimi büyük ölçüde kolaylaştırmasıdır. Çin, birbiriyle yakından ilişkili yaklaşık 200 dilin konuşulduğu geniş bir ülkedir. Bu dillere topluca "Çince" denmekte, ancak çoğu arasında fonolojik, sözcüksel ve sözdizimsel farklılıklar vardır (Cheung ve diğerleri, 2013).

Japonca

Japonca, benzersiz yazı sistemi nedeniyle genellikle öğrenilmesi en zor dillerden biri olarak tanımlanmaktadır. Benzersizlik, tek bir yazı sisteminde birlikte çalışan iki tip imla sisteminden kaynaklanmaktadır. Bunlar; logografi ve hecedir. Logografik yazı sistemi, Çince karakterlerden kaynaklanan kanji olarak bilinmektedir. Hece yazı sistemine, kanji karakterlerinin basitleştirilmiş bir şekli olan kana denir. İki tür kana vardır: hiragana (el yazısı kana) ve katakana (kare kana). Dolayısıyla Japonca yazı sisteminde üç farklı yazı tipi (yani kanji, hiragana ve katakana) vardır. Ayrıca, romaji adı verilen Roma alfabesi de bazen yabancılar için yol işaretleri, kısaltmalar ve çeviriler yazmak için kullanılmaktadır (Akamatsu, 2013). Kanji, Çince karakterlerden gelse de hem Japonca hem de Çince dilleri fonoloji, sözdizimi ve kelime dağarcığı bakımından farklılık göstermektedir. Başka bir deyişle, Japonca yazı için Çince karakterler, Çince ve Japonca dilleri arasındaki dilsel benzerlikler nedeniyle değil, Çince karakterlerin değeri nedeniyle, yani Japonların ileri teknolojileri ve yeni kültürü öğrenebilecekleri tek araç olduğu için seçilmiştir. Bu nedenle, Çince karakterlerin Japonca'yı temsil edecek şekilde uyarlanması kanjide biraz benzersiz, ancak karmaşık özellikler yaratmıştır (Akamatsu, 2013).

Japonya’da kullanılan farklı kanji karakterlerinin sayısının, metnin veya konunun türüne bağlı olarak 3.200 ile 5.100 arasında olduğu tahmin edilmektedir (Tajima, 1989). Gazete ve dergilerde kullanılan farklı kanji karakterlerinin sayısı yaklaşık 3.300 iken Japon edebiyatı için bu sayı yaklaşık 5.000’dir. Ancak bu, Japonların gazete veya dergi okuyabilmek için 3.300 kanji karakterini hatırlamaları gerektiği anlamına gelmemektedir. Tajima’ya (1989) göre, en sık kullanılan 2.000 kanji, gazete ve dergilerde kullanılan tüm kanji karakterlerinin sırasıyla % 99.6’sını ve % 98.6’sını oluşturmaktadır. Kısaca 2.000 kanji karakterinin çoğu haber metnini kapsayabilmektedir.

Genel olarak, modern Japonca metinler kanji, hiragana, katakana ve romajiden oluşmaktadır. Hiragana çoğunlukla dilbilgisel biçimbirimleri (örneğin isimler, sıfatlar ve fiillerden sonraki edatlar) yazmak için kullanılırken, katakana çoğunlukla İngilizce ve diğer Avrupa dillerinden ödünç kelimeleri yazmak için kullanılmaktadır. İsimlerin, sıfatların ve fiillerin kökleri gibi içerik kelimelerinin çoğu kanji ile yazılmıştır. Bu nedenle, Japonca okuryazarlık kazanımını anlamak için, kanjinin Japonca kelime dağarcığına nasıl katkıda bulunduğunu bilmek çok önemlidir (Akamatsu, 2013).

İlkokulda, Japon çocuklar resmi olarak hiragana ve katakana öğrenmeye başlamaktadır. Birinci sınıf öğrencilerinin çoğu, ilkokul hayatlarına başladıklarında birçok hiraganayı zaten bildiğinden, ilk üç sınıfta okuma yazma eğitiminin odak noktası, katakana ve kanji karakterlerinin edinilmesidir. Çocukların kanjiyi sistematik olarak öğrenebilmeleri için kanjiler özellikle okuryazarlık eğitimi için özenle seçilmektedir. İlkokullarda kullanılan tüm ders kitapları, ülkedeki her çocuğun aynı kanji karakterlerini öğrenmesi için ilgili bakanlık tarafından yazılmış ve yayımlanmıştır (Akamatsu, 2013).

İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri için kanji öğretiminin odak noktası yavaş yavaş okumadan yazmaya geçer; çocukların sadece kanji okuyarak değil aynı zamanda yazarak kelime dağarcığını geliştirmeleri beklenmektedir. Kanji eğitimi ortaokula kadar devam eder ve ortaokulda kanji eğitimi müfredatları ilkokuldaki gibi sistemli bir şekilde tasarlanmaktadır. Örneğin, 1981’de yayınlanan yönergeye göre, her sınıfta 250 ila 400 kanji belirlenmekte ve ortaokulun sonunda öğrenciler yaklaşık 950 kanji karakteri okumayı ve yazmayı öğrenmektedir. Böylece çocukların 15 yaşına geldiklerinde hemen hemen tüm kanjileri öğrenmiş oldukları gözlenmiştir. Bununla birlikte, dokuzuncu sınıfı geçtikten sonra, kanji özellikle müfredatta öğretilmemektedir. Öğrencilerin sadece Japonca dersinde değil, tarih, bilim ve klasik Çince gibi diğer derslerde de yeni kanji öğrenmeleri beklenmektedir (Akamatsu, 2013).

Türkçe

Türkiye Türkçesi 21 sessiz ve 8 sesli harften oluşan oldukça şeffaf bir dildir. 1928’de Latin harfleri esas alınarak hazırlanan Türk alfabesinde 8 tane ünlünün kullanılmasına karar verilmiştir. Türkçede her sesin harf olarak bir karşılığı vardır. Bu sayede grafem-fonem eşleşmeleri tutarlıdır. Bu şeffaflık dilin öğrenilmesinde Fincede olduğu gibi bir avantaj sağlamaktadır. Ayrıca Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Yani kökün sonuna birtakım eklerin getirilmesi ile zenginleştirilir (Demir, 2019).

Türk çocuklarının, Türkçede eklerin birbirini nasıl takip ettiği konusunda bir fikir sahibi olması gerekmektedir. Saydam imla, ünlü uyumu, hecelerin belirginliği, hecelerin net yapısı ve esnek kelime düzeni Türk dilinin ayırt edici özelliklerinden bazılarıdır. Dilin bu özellikleri göz önüne alındığında, okuryazarlık edinimi, fonolojik farkındalığın ve kod çözmenin hızlı gelişimi ile ilişkilendirilebilir (Durgunoğlu, 2006). Bununla birlikte Türkçede birden çok heceli kelimelerde vurgu genelde son hecededir. Tek heceli kelimelerde ise vurgu aranmamaktadır (Demir, 2019). Ayrıca Türkçede okuma yazma eğitimi ilkokul birinci sınıfta verilmektedir.

Ortografik Derinlik ve Kelime Tanıma

Şığ imlalarda bir kelimenin sesleri, doğrudan ve net olarak ifade edilebilirken derin imlalarda heceleminin ses ile ilişkisi daha opaktır. Başka bir deyişle derin imlalarda aynı harf, farklı bağlamlarda farklı ses birimlerini ifade edebilmektedir (Frost ve diğerleri, 1987). Buradan hareketle kelime tanıma becerisi için ortografik derinliğin farklı bir unsur olarak ele alındığı ve ortografik derinliğe göre kelime tanıma becerisinin değiştiği söylenebilir. Bu duruma “ortografik derinlik hipotezi” denilmektedir. Ortografik derinlik hipotezine göre şığ imlalar, kelimenin fonolojisini içeren bir kelime tanıma sürecini kolayca destekleyebilmektedir (Frost, 2005). Çünkü şığ imlalarda bir kelimenin yazımı ve telaffuzu

arasındaki ilişki, basit ve doğrudandır. Böylelikle okuyucu, yazarın okuyucuya iletmek istediği kelimeyi doğru bir şekilde okuyabilmektedir (Frost, 2005).

Şıg imlaların aksine derin imlalarda (İngilizce, İbranice gibi) harf kümeleri ve sesbirimleri arasında opak bir ilişki olduğundan okuyucular için kelimenin fonolojik yapısını oluşturmanın en etkili yolu kelimeyi görsel olarak tanımaya güvenmektir (Frost, 2005).

Disleksi ve Kelime Tanıma ile İlişkisi

Dil temelli öğrenme güçlükleri oldukça yaygındır. Disleksi ise dil temelli öğrenme güçlüklerinden biridir. Birçok araştırmacı disleksiği tanımlamıştır. Bu tanımlar araştırmacılara göre farklılık göstermektedir (Ahissar, 2007; Åsberg Johnels, Hadjikhani, Sundqvist ve Galazka, 2022; Brown, 2021; Singer, 2019). Ancak araştırmacıların çoğu The International Dyslexia Association'ın (IDA, 2002) disleksi tanımı üzerinde fikir birliğine varmıştır. IDA'ya (2002) göre disleksi, nörobiyolojik kökenli özel bir öğrenme güçlüğüdür. Buna ek olarak disleksi, doğru ve akıcı kelime tanıma ile ilgili zorluklar, zayıf heceleme ve zayıf kod çözme ile belirgindir. Disleksi, genellikle kendini kelime tanıma ve hatalı kod çözmede göstermektedir (Hulme ve Snowling, 2017). Disleksi, kelimelerin kodunu çözme, kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerileriyle ilgili bir çeşit öğrenme güçlüğü olarak da tanımlanmaktadır (Handler, 2016). Disleksinin kelime tanıma temelli bir özgül öğrenme güçlüğü olarak tanımlanması önemlidir. Bu tanım sayesinde disleksi, Basit Okuma Görüşü (Simple View of Reading) içinde yerini almıştır (Al Otaiba ve Petscher, 2020). Çünkü Basit Okuma Görüşü, okuduğunu anlamayı kelime tanıma ve dilsel anlamamanın ürünü olarak tanımlayan teorik bir modeldir (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). Başka bir ifadeyle okumaya ilişkin Basit Görüş, iyi okumanın iki ana bilişsel bileşeni içerdiğini ileri sürmektedir. Bunlar: kelime tanıma ve dilsel anlamadır. Disleksi daha çok kelime tanıma bileşeni üzerinde kendini göstermektedir (Tanaka, Black, Hulme, Stanley, Kesler, Whitfield-Gabrieli, Reiss, Gabrieli ve Hoeft, 2011). Ek olarak Gough ve Tunmer (1986) modellerine dayanarak üç tür okuma güçlüğünden bahsetmişlerdir. Bunlar: disleksi, hiperleksi ve her iki süreçteki zorluklardır. Bu teoriye göre disleksi kod çözme ile ilgili ve hiperleksi dilsel anlama ile ilgilidir. Ayrıca bu model sayesinde öğretmenler öğrencinin zayıf becerilerini tespit edip erken müdahalede bulunabilirler. Fonolojik kodlamadaki temel eksikler, disleksinin en belirgin nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Fonolojik kodlama eksiklikleri, yalnızca alfabetik haritalama gibi fonolojik temelli okuma alt becerileri ile değil, aynı zamanda fonolojik farkındalık, sözel hafıza, anlamsal ve söz dizimsel eksiklikler ile de çoğu disleksili çocukta okuma güçlüğü'nün temelini oluşturmaktadır (Vellutino ve Fletcher, 2005). Kısacası disleksili bireyin fonolojik kod çözme becerileri yeterli düzeyde değildir. Fonolojik kod çözme becerisinde; harf bilgisi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik adlandırma doğrudan rol oynamaktadır (National Early Literacy Panel [NELP], 2008). Bunlar aynı zamanda kelime tanımayı etkileyen unsurlardır. Dolayısıyla disleksi bu bağlamda da kelime tanıma becerisiyle ilişkilidir.

Okuma güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmalar, disleksili çocuklarda gelişimsel okuma güçlüklerinin kelime tanıma, fonolojik (harf-ses) kod çözme ve hecelemedeki temel ve yaygın eksikliklerde kendini gösterdiğini açıkça ortaya koymaktadır (Ehri, 2005). Disleksinin belirtileri karmaşık olsa da fonolojik farkındalık, yazı birim-fonem bilgisi ve otomatikleşme eksiklikleri en çok karşımıza çıkanlar arasındadır (Hulme ve Snowling, 2017). Disleksili çocuklar genelde kelime düzeyindeki kod çözme becerilerini etkileyen zorluklar yaşamaktadır (Snowling ve Hulme, 2012). Disleksi tanısı konmuş çocukların görsel kelime tanıma süreçleri tipik gelişim gösteren yaşlılarıyla karşılaştırıldığında disleksi tanısı konmuş çocukların bu süreçte hem daha yavaş hem de daha hatalı olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte disleksi tanısı konmuş çocuklar, işitsel kelime tanıma güçlükleriyle de karşı karşıya kalmaktadır (Zegers, Snellings, Tijms, Weeda, Tamboer, Bexkens ve Huizenga, 2011). Disleksi tanısı konmuş çocukların akranlarına göre fonolojik farkındalık noktasında büyük eksikliklerinin olduğu belirtilmiştir (Melby-Lervåg, Lyster ve Hulme, 2012). Yine okuma güçlüğü çeken çocuklarda otomatikleşme ve fonolojik farkındalık becerilerinde eksiklikler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İmladan bağımsız olarak disleksili çocuklar tipik olarak gelişim seyreden akranlarına kıyasla fonolojik farkındalıkta büyük bir eksikliğe sahiptir (da Silva, Engel de Abreu, Laurence, Nico, Simi, Tomás ve Macedo, 2020). Disleksi tanısı konmuş çocukların heceleme çalışmalarında zorluk yaşadıkları da görülmüştür. Disleksili çocuklar heceleme çalışmasının başında doğru heceleme yapsa da kısa süre sonra doğru hecelemenin çocuğun

hafızasında kaybolduğu görülmüştür (Schulte-Körne, Deimel, Bartling ve Remschmidt, 2004). Yukarıda sıralanan araştırmaların sonuçlarından hareketle, yine, disleksinin kelime tanıma becerisi ve bu beceriyi etkileyen unsurlar (fonolojik farkındalık, harf bilgisi, otomatikleşme) üzerinde olumsuz etkisinin olduğu ifade edilebilir. Disleksinin kelime tanıma ve kelime tanımayı etkileyen unsurlar noktasındaki olumsuz etkisi disleksili öğrencinin anlama becerisine de yansımaktadır. Bazı çalışmalar bu yansımanın disleksinin ikincil etkileri arasında olduğunu belirtmektedir (Al Otaiba ve Petscher, 2020; Sanfilippo, Ness, Petscher, Rappaport, Zuckerman ve Gaab, 2020).

Son yıllarda davranışsal, nöropsikolojik, nörobiyolojik ve nedensel analiz düzeylerini kapsayan araştırmalarda çok ilerleme kaydedilmiştir. Araştırmalar, nörobiyolojik olarak disleksinin normal sol yarıküre dil ağının işlev bozukluğu ile karakterize olduğunu ve ayrıca anormal beyaz cevher gelişimini içerdiğini doğrulamaktadır. Yani disleksi zayıf işitme ve görme yetisi ile açıklanacak bir öğrenme güçlüğü değildir (Moats ve Dakin, 2008). Ayrıca disleksi, motivasyon eksikliği ve eğitim fırsatlarının yeterli olmaması ile de açıklanamaz (Schelbe, Pryce, Petscher, Fien, Stanley, Gearin ve Gaab, 2021). Schulte-Körne'ye (2001) göre disleksi çocukluktaki öğrenme bozukluklarının en yaygınıdır ve kalıtsaldır. Disleksinin yaygınlığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çocukların %5 ila %10'unun disleksili olduğu sonucuna varılabilir (Cortiella ve Horowitz, 2014; Schulte-Körne, 2001; Shaywitz, 1998; Washburn, Joshi ve Binks-Cantrell, 2011). Ayrıca disleksi dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile otizm spektrum bozukluğu tanısı konmuş çocuklar arasında da yaygın olarak görülmektedir (Åsberg, Kopp, Berg-Kelly ve Gillberg, 2010; Germanò, Gagliano ve Curatolo, 2010). Bunun yanında birinci derecede akrabası disleksi olan bireylerin disleksili olma riski ile karşı karşıya olduğunu ortaya koyan çalışmalar da karşımıza çıkmaktadır (Finucci, Whitehouse, Isaacs ve Childs, 1984; IDA, 2002; Snowling ve Melby-Lervåg, 2016). Bu çalışmalar disleksinin kalıtsal özellik gösterdiğini kanıtlayan çalışmalardan bir kaçıdır. Başka bir açıdan disleksinin kaynağı olmaya aday 6 farklı gen tespit edilmiştir (Peterson ve Pennington, 2012).

Disleksinin yaygınlığı ve etkisinin ömür boyu sürebilmesi onu her dönem önemli kılmaktadır. Ancak disleksinin çocuklar üzerindeki etkilerinin azaltılması mümkün görünmektedir. Bu sebeple erken tanının ve müdahalenin önemi zamanla artmaktadır. Aksi halde disleksili çocuklar yaşam boyu çeşitli akademik, sosyal ve ekonomik sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir (Miciak ve Fletcher, 2020; Schelbe vd., 2021). Disleksinin erken uyarı işaretleri okul öncesi dönemde görülmeye başlamaktadır. Risk altındaki çocuklarla erken müdahale çalışmaları yapıldığında bunların büyük bir kısmı ortalama okuma becerisine sahip olabilmektedir (Torgesen, 2005). Bazı ülkelerde disleksi riski taşıyan çocukların tespiti için genel tarama yapılmaktadır. Örneğin ABD'de anaokulundan üçüncü sınıfa kadar her yıl genel tarama yapılmaktadır. Bu tarama sayesinde okuma güçlüğü riski ile karşı karşıya olan çocukların tespiti yapılmakta ve sonrasında önleyici müdahale programları oluşturulmaktadır (Schelbe vd., 2021). Ancak ülkemizde henüz böyle bir genel tarama gündemde değildir. Disleksi tanısı konması uzmanlık gerektirir. Bu sebeple tanıyı ilgili tıp doktoru koymaktadır.

Kelime tanımanın okuma becerisi kazanımı açısından oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Disleksi özellikle kelime tanıma becerisinde kendini göstermektedir. Kelime tanıma becerisi ise çeşitli ortografilerde farklılaşmaktadır. Buna rağmen farklı ülkelerdeki disleksili çocuklar benzer fonolojik özellikler göstermektedir. Dolayısıyla gelişimsel disleksi tanısı konmuş çocukların tüm dünya dillerinde hece silme, hece ters çevirme, tekrarlama ve hızlı otomatik adlandırmada yetersizlik gibi benzer sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Ancak tutarlı yazımlarda disleksi, genellikle yavaş fonolojik yeniden kodlamaya ve çok zayıf imlaya bağlı olarak teşhis edilebilir. Daha az tutarlı imlalarda ise disleksi, yalnızca hatalı okumada belirgin hale gelmektedir (Ziegler ve Goswami, 2005). Yani disleksinin farklı ortografilerde tezahürü farklı olsa da insidansı aynı olacaktır (Ziegler ve Goswami, 2005). Özetle, kültürler arası çalışmalar, disleksinin nörobiyolojik ve nörobilişsel nedenlerinin evrensel olduğu görüşünü savunmaktadır (Peterson ve Pennington, 2012).

Disleksili öğrencilere erken müdahale kapsamında birtakım çalışmalar yapılmaktadır. Başarılı müdahale çalışmaları, ses bilgisi öğretimini yoğun bir şekilde içermektedir. Diğer önemli müdahale unsurları arasında fonolojik farkındalık eğitimi, giderek zorlaşan bağlantılı metinlerin okunması, yazma alıştırmaları ve anlama stratejileri yer almaktadır (Peterson ve Pennington, 2012). Ancak disleksi tanısı konmuş öğrencilere kelime dağarcığı çalışmaları yaptırmak işlevsel olmayabilir. Çünkü IDA'nın (2002)

Kelime Tanıma Becerisinin Önemi

tanımına göre disleksi olan öğrenciler arasında sınırlı kelime dağarcığı zayıf okuma deneyiminden kaynaklanan ikincil özelliklerden biridir. Dolayısıyla tek başına kelime dağarcığı çalışmaları disleksili bireylerin okuma yeteneğini önemli ölçüde geliştirmeyecektir (Al Otaiba ve Petscher, 2020). Unutulmamalıdır ki disleksinin medikal bir ilacı yoktur. Tek tedavi yöntemi eğitseldir. Disleksi aynı zamanda bir sosyal adalet ve sosyal hizmet sorunudur. Bu nedenle öncelikli olmalıdır (Schelbe vd., 2021). Çünkü okuryazarlık bir insan hakkıdır ve sürdürülebilir kalkınma adına gereklidir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2019).

Kelime Tanıma Becerisini Geliştirme

Otomatiklik ve hız kelime tanımanın iki boyutu olarak görülmektedir. Otomatiklik, kelimelerin okunuşlarını ve anlamlarını, onları görür görmez çaba harcamadan tanımak olarak tanımlanmaktadır (Ehri, 2005). Otomatikliğin yanı sıra kelime tanıma görsel hafıza gelişiminin oldukça önemli olduğu da belirtilmektedir. Çünkü görsel kodlar fonolojik kodlarla bağlanmakta ve böylelikle bellekte anlamsal kodlar etkinleştirilmektedir (Ehri, 2005).

Kelime tanımanın bir başka boyutu olarak görülen hız ise iyi okuyucuların kelimeleri, sayıları isimlendirdikleri kadar hızlı okuyabildikleri görülmektedir. Bu durum kelimelerin harflerden ziyade bütün olarak okunduğunun göstergesi olarak belirtilmektedir (Ehri, 2005). Okuyucunun bir kelimeye takıldığı sürenin en güçlü belirleyicisi ise kelimenin harf cinsinden uzunluğudur. Okuyucular, bir metindeki bir sonraki kelimenin yeri hakkında bilgi edinmekte ve bu bilgiyi gözlerine ne kadar hareket etmeleri gerektiğini söylemek için kullanmaktadırlar (Ehri, 2005).

Kelime tanıma birleştirme ise kelimelerin yazılışlarının bellekteki telaffuzlarına tam olarak güvenmek olarak tanımlanmaktadır. Birleştirme eksikliğinin, bellekte kısmen sabitlenmiş kelimelerden kaynaklandığı belirtilmektedir (Ehri, 2005). Bahsedilenlerden hareketle kelime tanımayı geliştirmede otomatiklik, hız ve birleştirmenin geliştirilmesinin önemi görülmektedir. Bunun yanı sıra okuyuculara bağlamın stratejik kullanımının öğretimi kelime tanıma becerilerini geliştirmede etkili olmaktadır (Adams, 1994).

Kelime Tanımayı Değerlendirme

Kelime tanıma becerisi hem genel bir beceri hem de alt becerilere dayalı olarak değerlendirilebilir. Kelime tanımayı değerlendirmek için kelime tanımanın unsurlarına dikkat etmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısı ile o dildeki imla (yazım) unsurları, kelime tanıma sürecinde değerlendirilebilecek alt beceriler olarak görülmektedir. Peki, nedir bu imlaya ilişkin beceriler? Bu doğrultuda harf bilgisi, fonolojik farkındalık (ses bilgisi), morfolojik farkındalık (biçim-şekil bilgisi), ortografik farkındalık önemli beceriler olarak görülmektedir (Demir, 2019; Kim, 2010; Landerl ve Wimmer, 2008). Kelime tanıma ile ilgili bu alt becerilerin ilgili bilimsel literatür doğrultusunda nasıl ölçüldüğü aşağıda kısaca açıklanmıştır. Burada sunulanlar bazı örnekleri teşkil etmektedir. Bunun dışında yine ilgili bilimsel literatür incelendiğinde hem Türkçe dili kapsamında hem de farklı dillerde kelime tanıma ve alt becerilerinin nasıl ölçüldüğüne yönelik farklı örnekler de görülecektir.

- **Harf bilgisi:** Harf bilgisi, kişinin görsel grafik form, bu formun ismi ve harfin grafik formuna ilişkin ses bilgisini içermektedir. Birçok okuma modeli harf bilgisini kelime tanıma becerisinin kazanımında etkililiği üzerinde önemle durmaktadır. Yani araştırmalar harf bilgisinin kelime tanıma becerisinin önemli bir yordayıcısı olarak ortaya koymaktadırlar (Kim, Petscher, Treiman ve Kelcey, 2021; Kim, Petscher, Foorman ve Zhou, 2010). Harf-isim bilgisi, harfler sırayla gösterilerek bunların isimlerinin söylenmesi bağlamında değerlendirilebilir. Aynı zamanda harf-ses bilgisi de harf söylenerek harfe karşılık gelen sesin söylenmesi şeklinde değerlendirilebilir. Bunun yanında harf seslendirilerek veya harfin ismi söylenerek harfin şeklinin çizilmesi (biçim olarak) şeklinde de bir değerlendirme gerçekleştirilebilir.
- **Hızlı otomatik adlandırma:** Öğrencilere nesne resimleri gösterilerek bunları hızlı bir şekilde adlandırmaları istenebilir (Bakır ve Babür, 2018).
- **Fonolojik farkındalık (Ses bilgisel farkındalık):** Öğrencilere birtakım kelimeler sunularak onlardan kelimeyi ve kelimeyi oluşturan sesleri söylemeleri istenebilir (Landerl ve Wimmer,

2008). Yine uyaklı kelimeleri eşleştirme, aynı sesle başlayan kelimeleri eşleştirme, sese uygun kelime üretme, hece birleştirme, ses birleştirme, kelime ayırma, hece ayırma gibi değerlendirmeler de yapılarak sesbilgisel farkındalık bağlamında ölçümler gerçekleştirilebilir (Delican ve Ateş, 2021).

- **Morfolojik ve Ortografik Farkındalık (Biçim-Şekil):** Delican ve Ateş (2021) tarafından geliştirilen testler, aslında kelime tanıma ile ilgili birçok alt becerinin (imla bağlamında; morfolojik ve ortografik) değerlendirilmesinde de kullanılabilir. Harfler, harflerin kelimedeki yeri (pozisyonları), harf örüntüleri, kelimeyi oluşturan harf kombinasyonları ve bu bağlamda harflerin sıralanışı, hece, kök, gövde, ek vb. yapılarla ilişkin farkındalık morfolojik ve ortografik farkındalığı oluşturmaktadır (Kieffer, Biancaraso ve Mancilla-Martinez, 2013). Delican ve Ateş tarafından geliştirilen testler, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ile birlikte farklı sınıf düzeylerine uyarlanarak kelime tanıma alt becerilerine yönelik detaylı değerlendirmeler yürütülebilir.

Bahsedilen alt becerilerin ölçülmesinin yanı sıra kelime tanıma ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında kelime tanımaya yönelik genel bir beceri şeklinde değerlendirmelerin de olduğu görülmektedir (Huo, Koh, Cheng, Marinova-Todd ve Chen, 2021; Mancilla-Martinez ve Lesaux, 2011). Bu testlerde karmaşık kelimelere doğru ilerleyen bir kelime listesi öğrencilere sunulmakta ve öğrencilerden kelimeleri olabildiğince hızlı ve doğru bir şekilde yüksek sesle okumaları istenmektedir. Doğru olarak okunan her kelime için öğrenciye bir puan verilmektedir. Yine çocuklara kelimeler bağlamsız bir şekilde liste olarak verilmekte ve çocuklardan kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde yüksek sesle okumaları istenmektedir. Doğru okunan kelime sayısı, çocuğun kelime tanıma puanını olarak hesaplanmaktadır (Colenbrander, Nickels ve Kohnen, 2011; Kim, 2015). Bunun dışında metin bağlamında kelime tanıma akıcılığı bir değerlendirme ölçütü olarak kullanılmaktadır. Öğrencilerin seviyelerine uygun sunulan bir metin doğrultusunda çocukların bağlam içerisinde doğru okudukları kelime sayısı toplamaları, onların kelime tanıma düzeylerini ortaya koymaktadır (Yıldırım ve Rasinski, 2014).

Sonuç

Çocuklara okuma becerisinin öğretimi tüm dillerde en temel amaçlardan biri olarak gösterilmektedir. Çünkü okuma becerisi, çocukların bilişsel gelişimlerinin önemli bir destekleyicisidir. Bundan dolayı bu beceri ile ilgili oldukça fazla araştırma yapıldığı bilinmektedir. Yapılan araştırmalar hem okuma becerisinin nasıl daha iyi öğretilebileceğine hem de hangi müfredat içeriklerinin ve eğitim politikalarının bu süreci destekleyebileceğine yönelik öneriler sunmaktadır. Bu araştırmalar yolu ile bütünsel (holistik) dil yaklaşımı, okumada aktif görüş, okumada halat modeli, harf-ses dil öğretim yaklaşımı ve dengeli dil öğretim yaklaşımı (en çok belirtilenler) gibi birçok yaklaşımın okuma becerisi ve öğretimi için önerildiği görülmektedir (Duke ve Cartwright, 2021; Wyse ve Bradbury, 2022). Okuma becerisi ile ilgili çok referans gösterilen teorilerden biri de okumada basit anlayış teorisidir (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). Bu teori bağlamında yapılan araştırmalarda kelime tanıma açısından alfabetik dillerde harfin ve harfe karşılık gelen sesin öğretiminin üzerinde önemle durulmaktadır (Stappen ve Reybroeck, 2022). Eğer çocuklar harflerin sesleri temsil ederek kelime anlamı nasıl oluşturduğunu, kelimelerin bir araya gelerek cümleleri ve bütün bir metni nasıl şekillendirdiğini öğrenemezlerse okuma becerisini de iyi bir şekilde kazanamayacaklardır. Başka bir ifade ile yazılı dili çözümleyemezlerse anlamı da oluşturamayacaklardır (Javourey-Drevet, Dufau, François, Gala, Ginestíe ve Ziegler, 2022). İfade edilenlerden hareketle yapılan bu çalışmada da kelime tanıma becerisi üzerinde durulmuştur.

Kelime tanıma, kelimeleri doğru ve otomatik bir şekilde okuyabilme becerisi olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla kelimeleri doğru ve otomatik bir şekilde okuyabilen bireyler dikkat gibi bilişsel kaynakları ile anlam kurma düzeylerini daha fazla destekleyebileceklerdir. Buradan hareketle kelime tanıma ve ona ilişkin alt becerilerin iyi bir şekilde çocuklara kazandırılması onların daha iyi birer okuyucu olmaları açısından önem arz etmektedir. Bu da hem iyi okuyan hem de okuduğunu anlayabilen bireylerin yetişmesini olanak sağlayacaktır. Bu bağlamda araştırma kapsamında; kelime tanıma kavramının ne olduğu, gelişimsel teorileri, kelime tanımayı hangi unsurların etkilediği, kelime tanıma

Kelime Tanıma Becerisinin Önemi

becerisi gelişmiş okuyucuların hangi özellikleri gösterdiği, farklı ortografilerde kelime tanımanın nasıl ele alındığı, disleksi tanısı konulan bireylerde kelime tanımanın önemi, kelime tanımayı geliştirmede hangi unsurlara dikkat edilmesi gerektiği ve kelime tanımanın nasıl değerlendirilebileceği ele alınmıştır. Bu doğrultuda uygulayıcılara okuma becerisinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde kelime tanımayı ve kelime tanımayı etkileyen unsurları göz önünde bulundurulmaları gerektiği önerilebilir. Aynı zamanda kelime tanımanın gelişimsel teorileri dikkate alınarak okulöncesinden itibaren kelime tanımanın geliştirilmesi için birtakım uygulamalar gerçekleştirilebilir. Araştırmacılara ise kelime tanıma becerisini geliştirmeye, kelime tanımayı etkileyen farklı değişkenlerin yer alıp almadığını tespit etmeye, farklı dil kontekstlerini kapsayan kelime tanıma açısından karşılaştırmalı çalışmalar yapmaya, disleksi tanısı konulan bireylerde kelime tanıma becerisini geliştirme hususunda çalışmalar yapmaya yönelik öneriler verilebilir.

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

Bu çalışmada bireylerden veri toplanmadığından etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

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

- Adams, M. (2001). Alphabetic anxiety and explicit, systematic phonics instruction: A cognitive science perspective. In S. Neuman ve D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (vol. 1, pp. 66-80). New York, NY: Guilford.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning*. Cambridge MA: MIT Press.
- Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print* (pp. 95-156). Cambridge, MA: MIT Press.
- Ahissar, M. (2007). Dyslexia and the anchoring-deficit hypothesis. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(11), 458-465.
- Akamatsu, N. (2013). Literacy acquisition in Japanese–English bilinguals. In R. M. Joshi & P. G. Aaron, (Eds.). *Handbook of orthography and literacy* (pp. 495-510). Abingdon: Routledge.
- Al Otaiba, S. ve Petscher, Y. (2020). Identifying and serving students with learning disabilities, including dyslexia, in the context of multitiered supports and response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 327-331.
- Aro, M. (2004). *Learning to read: The effect of orthography*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Åsberg Johnels, J., Hadjikhani, N., Sundqvist, M. ve Galazka, M. A. (2022). Face Processing in School Children with Dyslexia: Neuropsychological and Eye-tracking Findings. *Developmental Neuropsychology*, 47(2), 78-92.
- Åsberg, J., Kopp, S., Berg-Kelly, K. ve Gillberg, C. (2010). Reading comprehension, word decoding and spelling in girls with autism spectrum disorders (ASD) or attention-deficit/hyperactivity disorder (AD/HD): Performance and predictors. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(1), 61-71.

- Bakır, F. H. ve Babür, N. (2018). Hızlı otomatik isimlendirme testi'nin Türkçeye uyarlanması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 35-51.
- Baluch, B. (1990). Word recognition in Persian. *Baranoosh Scientific Quarterly*, 1(1), 3-6.
- Barry, C. ve De Bastiani, P. (1997). *Lexical priming of nonword spelling in the regular orthography of Italian*. In Spelling (pp. 185-203). Dordrecht: Springer.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Bentin, S., Hammer, R. ve Cahan, S. (1991). The effects of aging and first grade schooling on the development of phonological awareness. *Psychological science*, 2(4), 271-275.
- Besner, D., Stolz, J. A. ve Boutilier, C. (1997). The Stroop effect and the myth of automaticity. *Psychonomic Bulletin & Review*, 4(2), 221-225.
- Bloodgood, J. W. (1999). What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 342-367.
- Brown, G. (2021). *Universal design for learning: supporting special education students in mathematics* (Unpublished doctoral dissertation), California State University, California.
- Busink, R. (1997). Reading and phonological awareness: What we have learned and how we can use it. *Reading Research and Instruction*, 36(3), 199-215.
- Caravolas, M., Volin, J. ve Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 107-139.
- Carr, T. H. (1992). Automaticity and cognitive anatomy: Is word recognition "automatic"? *The American Journal of Psychology*, 105(2), 201-237.
- Catts, H. ve Kamhi, A. (2005). Causes of reading disabilities. In H. Catts & A. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (pp. 94-126). Boston: Allyn & Bacon.
- Chall, J. (1976). The great debate: Ten years later, with a modest proposal for reading stages. In L. B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading* (pp. 29-55). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chall, J. S. (1989). "Learning to read: The great debate" 20 years later: A response to 'Debunking the great phonics myth'. *The Phi Delta Kappan*, 70(7), 521-538.
- Chard, D. J. ve Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261-270.
- Chen, H.-C., Song, H., Lau, W. Y., Wong, K. F. E. ve Tang, S. L. (2003). Development characteristics of eye movement in reading Chinese. In C. McBride-Chang & H.-C. Chen (Eds.), *Chinese children's reading development* (pp. 157-169). New Haven, CT: Greenwood.
- Cheung, H., McBride-Chang, C. ve Chow, B. W. Y. (2013). Reading Chinese. In *Handbook of orthography and literacy* (pp. 435-452). New York: Routledge.
- Colenbrander, D., Nickels, L. ve Kohnen, S. (2011). Nonword reading tests: A review of the available resources. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 137-172.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing* (pp. 135-155). New York: Academic Press.
- Cortiella, C. ve Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *New York: National Center for Learning Disabilities*, 25, 2-45.
- da Silva, P. B., Engel de Abreu, P. M., Laurence, P. G., Nico, M. Â. N., Simi, L. G. V., Tomás, R. C. ve Macedo, E. C. (2020). Rapid automatized naming and explicit phonological processing in children with Developmental Dyslexia: a study with Portuguese-Speaking children in Brazil. *Frontiers in Psychology*, 11, 928-941.
- Daniels, N. M. (2020). *Fluency (speech-language pathology)*. Salem: Salem Press Encyclopedia.

- DeFrancis, J. (1989). *Visible speech: The diverse oneness of writing systems*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Delican, B. ve Ateş, S. (2021). *Erken okuryazarlık gelişimini belirleme aracı*. Tokat: Can Eğitim Yayınları.
- Demir, N. (2019). *Türkçe ses ve biçim bilgisi*. Ankara: Altınordu Yayınları.
- Doğan, A. (2019). *Diyalojik okumanın beş-altı yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Duke, N. K. ve Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56, 25-44.
- Durgunoğlu, A. Y. (2006). How language characteristics influence Turkish literacy development. In R. Malatesha Joshi, P.G. Aaron (Eds), *Handbook of orthography and literacy*. New York: Routledge.
- Durgunoğlu, A. Y. ve Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11(4), 281-299.
- Dyck, N. J. (1991). Phonological awareness for reading success. *Beyond Behavior*, 2(2), 24-24.
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme–phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J.L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3–40). New York, NY: Routledge.
- Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 19–36.
- Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. In M. J. Snowling ve C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 135-154). Oxford, UK: Blackwell.
- Everatt, J. (1998). Book review: Handbook of Spelling: Theory, Process and Intervention. [G. D. A. Brown ve N. C. Ellis tarafından yayına hazırlanan Handbook of spelling: Theory, process and intervention başlıklı kitabın değerlendirilmesi]. *Wiley, Chichester, Dyslexia*, 4: 112-113.
- Feldman, L. B. ve Turvey, M. T. (1983). Word recognition in Serbo-Croatian is phonologically analytic. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 9, 288–298.
- Fernandes, S., Ventura, P., Querido, L. ve Morais, J. (2008). Reading and spelling acquisition in European Portuguese: A preliminary study. *Reading and Writing*, 21(8), 805–821.
- Ferreiro, E. ve Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. New York, NY: Heinemann.
- Finucci, J. M., Whitehouse, C. C., Isaacs, S. D. ve Childs, B. (1984). Derivation and validation of a quantitative definition of specific reading disability for adults. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 26(2), 143-153.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall ve M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301–330). London: Erlbaum.
- Frost, R. (2005). Orthographic systems and skilled word recognition processes in reading. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 272–295). Oxford: Blackwell Publishing.
- Frost, R. ve Katz, L. (1989). Orthographic depth and the interaction of visual and auditory processing in word recognition. *Memory and Cognition*, 17, 302–311.
- Frost, R., Katz, L. ve Bentin, S. (1987). Strategies for visual word recognition and orthographical depth: A multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13(1), 104–115.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. ve Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. In *The Role of Fluency in Reading Competence, Assessment, and instruction* (pp. 239-256). Mahwah, NJ: Routledge.
- Gentry, J. R. (1982). An analysis of developmental spelling in “GNYS AT WRK”. *The Reading Teacher*, 36(2), 192–200.
- Germanò, E., Gagliano, A. ve Curatolo, P. (2010). Comorbidity of ADHD and dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 35(5), 475-493.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. London: Harvester-Wheatsheaf.

- Gombert, J. E. ve Fayol, M. (1992). Writing in preliterate children. *Learning & Instruction*, 2(1), 23–41.
- Gough, P.B. (1972). One second of reading. In J.F. Kavanaugh & I.G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp 331-358). Cambridge, MA: MIT Press.
- Gough, P. B. ve Hillinger, M. L. (1980). Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 179-196.
- Gough, P. B. ve Tunmer W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Handler, S. M. (2016). Dyslexia: What you need to know. *Contemporary Pediatrics*, 33(8), 18-25.
- Hoover, W. A. ve Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- Hoover, W. A. ve Tunmer, W. E. (2020). *The cognitive foundations of reading and its acquisition*. Switzerland: Springer
- Hulme, C. ve Snowling, M. J. (2017). Reading disorder and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics*, 28(6), 731-735.
- Huo, M. R. Y., PohWee, K., Cheng, Y., Marinova-Todd, S. H. ve Chen, X. (2021). The simple view of reading in French second language learners. *Learning and Individual Differences*, 92, 1-10.
- International Dyslexia Association. (2021). *Definition of Dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/adresinden-ulaşilmiştir>.
- Janyan, A. ve Andonova, E. (2013). Word reading in Bulgarian children and adults. In *Handbook of orthography and literacy* (pp. 289-304). New York: Routledge.
- Javourey-Drevet, L., Dufau, S., François, T., Gala, N., Ginestie, J. ve Ziegler, J. C. (2022). Simplification of literary and scientific texts to improve reading fluency and comprehension in beginning readers of French. *Applied Psycholinguistics*, 43, 485-512.
- Jensen, A. R. (1962). Spelling errors and the serial-position effect. *Journal of Educational Psychology*, 53(3), 105–109.
- Johnson, N. M. (2008). *Automatic word recognition: The defining feature of fluency* (Unpublished doctoral dissertation). Auburn University, Alabama.
- Justice, L. ve Schuele, C. M. (2004). Phonological awareness: Description, assessment, and intervention. In J. Bernthal & N. Bankson (Eds.), *Articulation and phonological disorders* (pp. 376-405). Boston: Allyn & Bacon.
- Juul, H. ve Sigurdsson, B. (2005). Orthography as a handicap? A direct comparison of spelling acquisition in Danish and Icelandic. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(3), 263–272.
- Katz, L. ve Feldman L. B. (1983). Relation between pronunciation and recognition of printed words in deep and shallow orthographies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 9(1), 157-166.
- Kaya, M. L. (2016, 23 Eylül). Piktografi, ideografi, logografi, hieroglif ve sescil yazı imleri. <https://bilimdili.com/toplum/dil/piktografi-ideografi-logografi-hieroglif-ve-sescil-yazi-imleri/adresinden-erişilmiştir>.
- Kessler B., Pollo T. C, Treiman R. ve Cardoso-Martins C. (2013). Frequency analyses of prephonological spellings as predictors of success in conventional spelling. *Journal of Learning Disabilities*, 46(3), 252-259.
- Kieffer, M. J., Biancarosa, G. ve Mancilla-Martinez, J. (2013). Roles of morphological awareness in the reading comprehension of Spanish-speaking language minority learners: Exploring partial mediation by vocabulary and reading fluency. *Applied Psycholinguistics*, 34(4), 697-725.
- Kim, Y. S. (2010). Component skills in early spelling development in Korean. *Scientific Studies of Reading*, 14(2), 137-158.
- Kim, Y. S. G. (2015). Developmental, component-based model of reading fluency: An investigation of predictors of word-reading fluency, text-reading fluency, and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 459-481.
- Kim, Y. S., Petscher, Y., Foorman, B. R. ve Zhou, C. (2010). The contributions of phonological awareness and letter-name knowledge to letter-sound acquisition-a cross-classified multilevel model approach. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 313.

- Kim, Y. S. G., Petscher, Y., Treiman, R. ve Kelcey, B. (2021). Letter features as predictors of letter-name acquisition in four languages with three scripts. *Scientific Studies of Reading*, 25(6), 453-469.
- Kojima, M. (2010). Effects of word recognition speed, accuracy, and automaticity on reading Ability. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 21, 151-160.
- Kozminsky, L. ve Kozminsky, E. (1995). The effects of early phonological awareness training on reading success. *Learning and Instruction*, 5(3), 187-201.
- Kreiner, D. S. (1992). Reaction time measures of spelling: Testing a two-strategy model of skilled spelling. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18(4), 765-776.
- 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.
- Landerl, K. ve Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150-161.
- LaBerge, D. ve Samuels, J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Lesgold, A., Resnick, L. B. ve Hammond, K. (1985). Learning to read: A longitudinal study of word skill development in two curricula. In G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (pp. 107- 138). New York: Academic Press.
- Levin, I., Both-De Vries, A., Aram, D. ve Bus, A. (2005). Writing starts with own name writing: From scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children. *Applied Psycholinguistics*, 26(3), 463-477.
- 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.
- Levin, I., Shatil-Carmon, S. ve Asif-Rave, O. (2006). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(2), 139-165.
- Li, L. ve Doyle, A. (2021). Reading Fluency and the Role of Its Dimensions. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 12(1), 78-84.
- Logan, G. D. (1988). Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review*, 95(4), 492-527.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123-146.
- Lyytinen, H., Aro, M., Holopainen, L., Leiwo, M., Lyytinen, P. ve Tolvanen, A. (2013). Children's language development and reading acquisition in a highly transparent orthography. In *Handbook of orthography and literacy* (pp. 61-76). New York: Routledge.
- M. J. Snel, C. A. J. Aarnoutse, J. Terwel, J. F. J. van Leeuwe ve W. M. van der Veld (2016). Prediction of word recognition in the first half of grade 1. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 229-238.
- Maclean, M., Bryant, P. ve Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(3), 255-281.
- Mancilla-Martinez, J. ve Lesaux, N. K. (2011). The gap between Spanish speakers' word reading and word knowledge: A longitudinal study. *Child Development*, 82(5), 1544-1560.
- Marinus, E., Kohnen, S. ve McArthur, G. (2013). Australian comparison data for the Test of Word Reading Efficiency (TOWRE). *Australian Journal of Learning Difficulties*, 18(2), 199-212.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. ve Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, 3, 199-221.
- 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.
- Mason, J. (1980). When do children learn to read: An exploration of four-year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15(2), 202-227.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322.

- McGown, M. C. (2003). *The relationship between rapid automatic naming and word recognition in disabled readers* (Unpublished doctoral dissertation). Bowling Green State University, USA.
- Metsala, J., Stavrinos, D. ve Walley, A. (2009). Children's spoken word recognition and contributions to phonological awareness and nonword repetition: A 1-year follow-up. *Applied Psycholinguistics*, 30(1), 101-121.
- Miciak, J. ve Fletcher, J. M. (2020). The critical role of instructional response for identifying dyslexia and other learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 343-353.
- Miles, K. P., Rubin, G. B. ve Gonzalez-Frey, S. (2017). Rethinking sight words. *The Reading Teacher*, 71(6), 715-726.
- Moats, L. C. ve Dakin, K. E. (2008). *Basic facts about dyslexia & other reading problems*. Baltimore, MD International Dyslexia Assoc.
- Molfese, V. J., Beswick, J., Jacobi-Vessels, J. L., Armstrong, N. E., Culver, B. L., White, J. M., Ferguson, M. C., Rudasill, K. M. ve Molfese, D. L. (2011). Evidence of alphabetic knowledge in writing: Connections to letter and word identification skills in preschool and kindergarten. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 133-150.
- Mortensen, J. ve Burnham, M. (2012). Preschool children's understanding of the graphic features of writing. *Child Studies in Asia-Pacific Contexts*, 2(1), 45-60.
- Palumbo, T. J. (2008). *Unit of word recognition as an indicator of reading fluency: Use of a lexical decision task* (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- Paulesu, E., McCrory, E., Fazio, F., Menoncello, L., Brunswick, N., Cappa, S. F., Cotelli, M., Corte, F., Lorusso, M., Pesenti, S., Gallagher, A., Perani, D., Price, C., Frith, C. D. ve Frith, U. (2000). A cultural effect on brain function. *Nature Neuroscience*, 3, 91-96.
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *The lancet*, 379(9830), 1997-2007.
- Pikulski, John. (1997). Teaching word-identification skills and strategies: A balanced approach. In *Invitations to Literacy*. <http://www.eduplace.com/rdg/res/index.html> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Pollo, T. C., Kessler, B. ve Treiman, R. (2009). Statistical patterns in children's early writing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104(4), 410-426.
- Porpodas, C. (2006). Literacy acquisition in Greek: Research review of the role of phonological and cognitive factors. In R. Malatesha Joshi, P.G. Aaron (Eds), *Handbook of Orthography and Literacy* (pp.189-199). New York: Routledge
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. H., Poikkeus, A. M., ...ve Lyytinen, H. (2007). Very early phonological and language skills: estimating individual risk of reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(9), 923-931.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V., Chang, S. C., Edmondson, E., Nageldinger, J., Nigh, J., Remark, L., Kenney, K. S., Walsh-Moorman, E., Yildirim, K., Dee Nichols, W., Paige, D. D. ve Rupley, W. H. (2017). Reading fluency and college readiness. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(4), 453-460.
- Read, C. ve Treiman, R. (2013). Children's invented spelling: What we have learned in forty years. In M. Piattelli- Palmarini & R. C. Berwick (Eds.), *Rich languages from poor inputs* (pp. 197-211). New York, NY: Oxford University Press.
- Roberts, T. A. (2003). Effects of alphabet-letter instruction on young children's word recognition. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 41-51.
- Roembke, T. C., Hazeltine, E., Reed, D. K. ve McMurray, B. (2019). Automaticity of word recognition is a unique predictor of reading fluency in middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 314-330.
- Romberg, A. R. ve Saffran, J. R. (2010). Statistical learning and language acquisition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1, 906-914.
- Rothe, J., Schulte-Körne, G. ve Ise, E. (2013). Does sensitivity to orthographic regularities influence reading and spelling acquisition? A 1-year prospective study. *Reading and Writing*, 27(7), 1141-1161.

- Rowe, D. W. (2008). Social contracts for writing: Negotiating shared understandings about text in the preschool years. *Reading Research Quarterly*, 43(1), 66–95.
- Sainz, J. S. (2013). Literacy acquisition in Spanish. In *Handbook of orthography and literacy* (pp. 165–184). New York: Routledge.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24–46). Delaware, NJ: International Reading Association.
- Sanfilippo, J., Ness, M., Petscher, Y., Rappaport, L., Zuckerman, B. ve Gaab, N. (2020). Reintroducing dyslexia: Early identification and implications for pediatric practice. *Pediatrics*, 146(1). 1-9.
- Scarborough, H. S., Neuman, S. ve Dickinson, D. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. *Approaching difficulties in literacy development: Assessment, Pedagogy and Programmes*, 10, 23-38.
- Schelbe, L., Pryce, J., Petscher, Y., Fien, H., Stanley, C., Gearin, B. ve Gaab, N. (2021). Dyslexia in the context of social work: Screening and early intervention. *Families in Society*, 1-12.
- Schuele, C. M. ve Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39, 3-20.
- Schulte-Körne, G. (2001). Annotation: Genetics of reading and spelling disorder. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(8), 985-997.
- Schulte-Körne, G., Deimel, W., Bartling, J. ve Remschmidt, H. (2004). Neurophysiological correlates of word recognition in dyslexia. *Journal of Neural Transmission*, 111(7), 971-984.
- Sevim, O. ve Toyran, M. (2021). Türkiye ve İngiltere’de ilköğretim birinci kademedeki kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarının temel dil becerileri açısından karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 23, 87-104.
- Seymour, P. H. (2006). Theoretical framework for beginning reading in different orthographies. *Handbook of orthography and literacy* (pp. 441-462). New York: Routledge.
- Seymour, P. H. K. ve Duncan, L. G. (2001). Learning to read in English. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 8(3), 281–299.
- Shaywitz, S. E. (1998). Dyslexia. *New England Journal of Medicine*, 338(5), 307-312.
- Singer, S. S., PhD. (2019). Dyslexia. *Magill’s Medical Guide (Online Edition)*.
- Snel, M. J., Aarnoutse, C. A. J., Terwel, J., van Leeuwe, J. F. J. ve van der Veld, W. M. (2016). Prediction of word recognition in the first half of grade 1. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 229–238.
- Snowling, M. J. ve Hulme, C. E. (2005). *The science of reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Snowling, M. J. ve Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 27-34.
- Snowling, M. J. ve Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498.
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S. ve Bonnet, P. (1998). Reading and spelling acquisition in French: The role of phonological mediation and orthographic factors. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68(2), 134-165.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.
- Stuart, M. ve Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30(2), 139-181.
- Tabossi, P. ve Laghi, L. (1992). Semantic priming in the pronunciation of words in two writing systems: Italian and English. *Memory and Cognition*, 20, 303-313.
- Tajima, K. (1989). Computer and kanji. In K. Sato (Series ed.) *Kanji koza [Lectures on kanji]: Vol. 11. Kanji to kokuji mondai [Kanji and the problems of the national language]* (pp. 229–257). Tokyo: Meijishoin.

- Tanaka, H., Black, J. M., Hulme, C., Stanley, L. M., Kesler, S. R., Whitfield-Gabrieli, S., Reiss, A. L., Gabrieli, J. D. E. ve Hoeft, F. (2011). The Brain Basis of the Phonological Deficit in Dyslexia Is Independent of IQ. *Psychological Science*, 22(11), 1442-1451.
- Torgesen, J. K. (2005). Recent discoveries from research on remedial interventions for children with dyslexia. In M.J. Snowling, C. Hulme (Eds), *The science of reading*, (pp. 521-537). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Treiman, R. (2017). Learning to spell words: Findings, theories, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 265-276.
- Treiman, R. ve Broderick, V. (1998). What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70(2), 97-116.
- Treiman, R. ve Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. Oxford: Oxford University Press.
- Treiman, R. ve Yin, L. (2011). Early differentiation between drawing and writing in Chinese children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(4), 786-801.
- Türkyılmaz, M., Can, R., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2014). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, retell fluency, and reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(21), 4030-4034.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *Literacy*. <https://en.unesco.org/themes/literacy> sitesinden ulaşılmıştır.
- Vaessen, A., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Faísca, L., Reis, A. ve Blomert, L. (2010). Cognitive development of fluent word reading does not qualitatively differ between transparent and opaque orthographies. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 827-842.
- Vaessen, A. A. ve Blomert, L. (2010). Long-term cognitive dynamics of fluent reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(3), 213-231.
- Washburn, E. K., Joshi, R. ve Binks Cantrell, E. (2011). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers?. *Annals of Dyslexia*, 61(1), 21-43.
- Vander Stappen, C. ve Van Reybroeck, M. (2022). Relating Phonological Awareness and Rapid Automatized Naming to Phonological and Orthographic Processing of Written Words: Cross-sequential Evidence from French. *Reading Research Quarterly*, 1-19.
- Vellutino, F. R. ve Fletcher, J. M. (2005). Developmental dyslexia. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 362-379). Oxford, UK: Blackwell.
- Verhagen, W., Aarnoutse C. ve van Leeuwe, J. (2008) Phonological awareness and naming speed in the prediction of Dutch children's word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 12(4), 301-324.
- Wagner, R. ve Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.
- Wagner, R., Torgesen, J., Laughon, P., Simmons, K. ve Rashotte, C. (1993). Development of young readers' phonological processing abilities. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 83-103.
- Whisler, S. K. (2001). *The effects of repeated readings on automatic word recognition skills, fluency, and comprehension in third grade* (Unpublished doctoral dissertation). Cardinal Stritch University, Milwaukee.
- Winkel, H. ve Iemwanthong, K. (2009). Reading and spelling acquisition in Thai children. *Reading and Writing*, 23(9), 1021-1053.
- Wyse, D. ve Bradbury, A. (2022). Reading wars or reading reconciliation? A critical examination of robust research evidence, curriculum policy and teachers' practices for teaching phonics and reading. *Review of Education*, 10(1), 1-53.
- Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2012). Silent and oral reading fluency: Which one is the best predictor of reading comprehension of Turkish elementary students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(4), 79-91.
- Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2014). Reading fluency beyond English: Investigations into reading fluency in Turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 97-106.
- Yıldırım, K., Rasinski, T. ve Kaya, D. (2017). 4-8. sınıflarda Türk öğrencilerin bilgi verici metinlerde akıcı okuma ve anlamaları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42, 87-98.

- Zeguers, M. H., Snellings, P., Tijms, J., Weeda, W. D., Tamboer, P., Bexkens, A. ve Huizenga, H. M. (2011). Specifying theories of developmental dyslexia: a diffusion model analysis of word recognition. *Developmental Science*, 14(6), 1340-1354.
- Zevin, J. (2009). Word recognition. In L. R. Squire (Ed.), *Encyclopedia of neuroscience* (pp. 517–522). Oxford: Academic Press.
- Ziegler, J. C. ve Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.
- Ziegler, J. C., Perry, C., Jacobs, A. M. ve Braun, M. (2001). Identical words are read differently in different languages. *Psychological Science*, 12, 379-384.

Extended Abstract

Word recognition skill can be expressed as reading words accurately and quickly. Based on this definition, it can be said that students who can read words accurately and quickly will have good reading fluency and reading comprehension skills. Because word recognition is among the factors that affect reading comprehension and reading fluency. In this context, the concept of word recognition is very important for all readers.

In this study, the concept of word recognition was discussed in a comprehensive and detailed way. In the research, some important theories related to word recognition skills were discussed. Theories of word recognition; It belongs to researchers such as Gough (1980), Mason (1980), Marsh, Friedman, Welch, and Desberg (1981), Chall (1976), Frith (1985), Seymour (2001), Stuart (1988). The most obvious common feature of the theories discussed in the study; word recognition skill acquisition is handled by researchers as stages or phases.

A number of factors affecting word recognition are included in the present study. These are: letter knowledge, phonological awareness and automaticity. In order for the word to be read, the reader must know the printed alphabetic or logographic symbols. In this sense, the characters of the language (letters for alphabetic writings) should be recognized by the reader. Because words are made up of these characters. Therefore, about letter recognition; Approaches such as habitual memorization, constructivist theory, stage theories, dual path theory and integration of multiple models are explained.

Another factor affecting word recognition is phonological awareness. Phonological awareness can be defined as recognizing the internal phonetic structure of the word read or written. In other words, phonological awareness is the awareness of the sound structure of the language spoken by the person. Automaticity is discussed as the last factor affecting word recognition. The most important reason for considering this element is that it is a prerequisite for understanding. In other words, the student who automatically recognizes the words can focus on the meaning. Because when actions that require more than one skill at the same time are performed together, at least one of them is expected to be automatic. Therefore, the student who is automated in word recognition reads the text quickly and easily. In this way, the student can focus on meaning. Again, in this study, the elements of the reading processes of good readers are explained. These are: word form clues, versatile prediction, understanding as hypothesis testing, semantic preprocessing and sound words. In addition, the importance of semantic and orthographic processes for good readers is mentioned.

The reflection of word recognition in various spellings will be different. Some features of that language affect the word recognition skills in different spellings. These characteristics are listed as follows: deep or shallow, transparent or opaque, alphabetic or logographic. In order to make sense of depth in spellings, it is necessary to understand the orthographic depth hypothesis. Briefly, the orthographic depth hypothesis focuses on whether the lexical status of a written stimulus affects pronunciation. In this context, readers of deep languages such as English use large units in reading aloud, while readers in languages such as German use smaller units such as letters and phonemes. However, transparency and opacity are also reasons for the different reflections of word recognition skills in various spellings. Whether a spelling is transparent or opaque is related to the font-phoneme correspondence of that spelling. In other words, the transparency of an orthography is related to its regularity and/or consistency. In short, how much word recognition differs in various spellings is

related to which language the orthography belongs to. In this context, the orthographic structure of various languages is briefly summarized in the study, considering the depth, opacity, shallowness, transparency, alphabetic and logographic features. The languages whose orthographic structure is briefly expressed are: Turkish, Japanese, Chinese, Spanish, Finnish, Serbo-Croatian, Hebrew, English. Based on the orthographic structure of different languages, it can be concluded that word recognition skills are supported by shallow spellings. On the contrary, word recognition skills in deep and logographic spellings can be acquired in a longer time and with more effort. It provides great convenience to both beginner level readers and readers who learn Turkish as a foreign language at the point of acquiring the skill of word recognition in Turkish, which is our mother tongue.

There are a number of methods available to improve word recognition skills. Automaticity, accuracy, and blending exercises are some of the ways to improve word recognition skills. In order to evaluate word recognition, it is necessary to focus on the factors that affect word recognition. These elements are as stated above; letter knowledge, phonological awareness, and automaticity. In addition, it is clear that word recognition skills have repercussions on children diagnosed with dyslexia. Because it has been clearly demonstrated by researchers that word recognition in children with dyslexia manifests itself in basic and common deficiencies in phonological (letter-sound) decoding and spelling.

As a result, it has been revealed in studies that word recognition is one of the factors affecting fluent reading and reading comprehension skills. Because the individual who reads the words correctly and quickly will focus on the meaning. It is known that the ultimate purpose of reading is to understand. In this study, the concept of word recognition was examined in depth and the processes related to this skill were tried to be explained.