



ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Mother Tongue Education

ISSN: 2147-6020

Ekim / October

Cilt / Volume: 12

Sayı / Issue: 4

2024



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

2024 Sonbahar, Cilt:12 Sayı:4
2024 Autumn, Volume:12 Issue:4

Baş Editör
Editor in Chief
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

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

Editör Yardımcıları
Assistant Editors
Arş. Gör. Günçe GÜNDOĞDU
Arş. Gör. Kürşat KAYA

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

Indexed in,



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

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

2024 Sonbahar, Cilt:12 Sayı:4 / 2024 Autumn, Volume:12 Issue:4

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. 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. Kadir Vefa TEZEL	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. S. Kürşad DOLUNAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

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

2024 Sonbahar, Cilt:12 Sayı:4 / 2024 Autumn, Volume:12 Issue:4

Bu Sayının Hakemleri
Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Ahmet BALCI	Doç. Dr. Ozan İPEK
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN	Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL
Prof. Dr. Bayram BAŞ (iki makale hakemi)	Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY
Prof. Dr. Bilginer ONAN (üç makale hakemi)	Doç. Dr. Taşkın SOYSAL
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN	Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ
Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER	Dr. Öğr. Üyesi Ali Ferhat ÖMEROĞLU
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÇILDIR
Prof. Dr. Özay KARADAĞ (iki makale hakemi)	Dr. Öğr. Üyesi Fidan GEÇİCİ
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN	Dr. Öğr. Üyesi Melike ULUÇAY
Doç. Dr. Arzu ÇEVİK	Dr. Öğr. Üyesi Ömer SAVAŞ
Doç. Dr. Duygu AK BAŞOĞUL	Dr. Öğr. Üyesi Özlem KANAT
Doç. Dr. Ergün YURTBAKAN	Dr. Öğr. Üyesi Suna ÖZCAN
Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ (iki makale hakemi)	Dr. Öğr. Üyesi Yonca KOÇMAR DEMİRCİ
Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU	Dr. Ertuğrul ÇAM
Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL	Dr. Ezgi MOR
Doç. Dr. Mazhar BAL	Dr. Funda İNAN YILDIZ
Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN	Dr. İlhan POLAT
Doç. Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU	Dr. Seher ÇİÇEK
Doç. Dr. Necdet TAŞKIN	Dr. Yasemin BOYACI ALTINAY
Doç. Dr. Osman Kürşat YORGANCI	

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Araştırma Makalesi
Research Paper

- İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları ile Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Stratejilerini Kullanmaları Arasındaki İlişki** 690-709
Relationship Between Writing Motivations of Primary School 4th-Grade Students and the Use of Self-Regulation-Based Writing Strategies
Serkan ASLAN
- Ortaokul Öğrencilerine Deyim Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımının Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi** 710-727
The Effect of Using Digital Story in Teaching Idioms to Lower Secondary School Students on Success and Permanence
Yavuz Selim TOYGAR, Kübra ŞENGÜL
- Türkçe Öğretmenlerinin Masal ve Destanlarımız Dersine Yönelik Görüş ve Uygulamaları** 728-745
Turkish Teachers' Opinions and Practices Regarding the Fairy Tales and Epics Course
Faruk KAYMAN, Veysel ELKATMIŞ, Mehmet Salih AVCI
- Portfolyoya Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık, Motivasyon ve Başarısına Etkisi** 746-769
The Effect of Portfolio Assessment on Students' Metacognitive Awareness, Motivation and Achievement in Listening
Mustafa AYDIN, Özen YILDIRIM
- Türkçe Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Kimliklerinin 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterliliğine Etkisinin İncelenmesi** 770-782
Data-Driven Orientation in Mother Tongue Education Research: Conversation Analysis
Sinem SATILMIŞ, Mehmet KURUDAYIOĞLU
- MEB 365 Gün Öykü Serisi Temelli Kelime Dağarcığı Eğitim Programının 5 Yaş Çocukların Kelime Dağarcığına Etkisi** 783-796
Effect of MoNE 365 Day-Story Series-Based Vocabulary Training Program on the Vocabulary of 5-Year-Old Children
Nihan FEYMAN GÖK, Ezgi AVCI AŞIR, Emine ÖZDEMİR, Berrin TERCAN
- Bir Okuduğunu Anlama Problemi Olarak Papağan Okurluk** 797-817
Parrot Reading as a Comprehension Problem
Rüveyda Nur GARİP, Özay KARADAĞ

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazar Olma Durumları <i>Digital Literacy Status of Primary School Teachers</i> Aslıhan KAYA, Çavuş ŞAHİN, Dilek DEMİR	818-834
İlköğretim Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi <i>The Analysis of Primary School Textbooks in Terms of Vocabulary</i> Hüseyin SAYIN, Yusuf DOĞAN	835-875
Yazar-Öğrenci Buluşmalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonunu Artırmadaki Yeri: Yazar-Öğrenci Görüşleri <i>The Role of Author-Student Meetings in Increasing Secondary School Students' Reading Motivation: Author-Student Opinions</i> Fatma ÖZSOY, Hatice FIRAT	876-897
Bazen Çocukları Konuşturmak Çok Zor!: Okul Öncesi Eğitimde Karşılıklı Konuşmalara Yönelik Öğretmen Görüşleri <i>Sometimes It's Very Difficult to Get Children to Talk!: Teachers' Views on Conversations in Preschool Education</i> Aslı TEMİZ ÇAĞLAR, İlkay ULUTAŞ	898-918
İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Performanslarının Farklı Tekniklerle Karşılaştırılması <i>Comparison of Reading Comprehension Performance of Fourth Grade Primary School Students through Different Techniques</i> Mustafa KOCAARSLAN, Zehra ÇELİK, Kübra Nur YILDIRIM	919-939
Ana Dilinde Akademik Dinleme ve Okuma Sorunları: Lisans Öğrencileri Neden Anlamıyor? <i>Academic Listening and Reading Problems in the Mother Tongue: Why Don't Undergraduate Students Understand?</i> Efecan KARAGÖL, Canan TUNÇ ŞAHİN	940-957
Okuduğu Anlama için Tanımlanmış Bilişsel Düzeyler Nelerdir? Geniş Ölçekli Ölçme Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Çerçvelerine Dayalı Bir İnceleme <i>What are the Cognitive Levels Defined for Reading Comprehension? An Analysis Based on the Reading Comprehension Frameworks of the Large-Scale Assessments</i> Seval KULA KARTAL	958-970



İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları ile Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Stratejilerini Kullanmaları Arasındaki İlişki

*Serkan ASLAN**

Öz

İlkokul öğrencileri için yazma motivasyonu ve yazma sürecinde öz düzenleme stratejileri kullanımı, yazma becerilerinin gelişimi için önemli rol oynamaktadır. Bu iki unsur, öğrencilerin yazma sürecine aktif ve bilinçli bir katılımını sağlar, bu da yazılı ifade yeteneklerinin gelişimine yardımcı olur. Bu nedenle ilkokul öğrencilerinin yazma motivasyonları ile yazma sürecinde öz düzenleme stratejilerini kullanmalarının araştırılması önem arz eden bir konudur. Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmaları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını 549 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmada yazma motivasyonu ölçeği ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), Pearson korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma motivasyonları ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma durumları yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin yazma motivasyonları ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejileri arasında kızların ve hikâye edici metin yazmayı sevenlerin lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Araştırma neticesinde öğrencilerin yazma motivasyonları ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu ve yazma motivasyonunun öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyinin %21'ini açıkladığı sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu öğrencilerin yazma motivasyonlarının artması durumunda öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullandıklarını ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yazma, yazma motivasyonu, öz düzenleme, metin türü

Relationship Between Writing Motivations of Primary School 4th-Grade Students and the Use of Self-Regulation-Based Writing Strategies

Abstract

Writing motivation and the use of self-regulation strategies in the writing process of primary school students are critical for developing successful writing skills. These two elements enable students to actively and consciously participate in the writing process, aiding the development of written expression abilities. Therefore, it is important to investigate the relationship between the writing motivation of primary school students and their use of self-regulatory strategies during the writing process. This study aims to examine the relationship between motivation to write among fourth-grade primary school students and their use of self-regulation-based writing strategies. The study was conducted using a correlational survey model. The participants comprised 549 fourth-grade primary school students. The sample size was determined using convenience sampling. The Writing Motivation Scale and Self-Regulation-Based Writing Strategies Scale were used in this study. Data were analysed using descriptive statistics, multivariate variance analysis, Pearson's correlation

* Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Isparta, serkanaslan@sdu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-8515-4233

analysis, and simple linear regression analysis. The results showed that the students' writing motivation and use of self-regulation-based writing strategies were high. A significant difference was found in favour of girls and those who liked to write narrative texts between the writing motivations of students and the use of self-regulation-based writing strategies. Further, there was a moderately positive significant relationship between the writing motivations of students and the use of self-regulation-based writing strategies, and writing motivation explained 21% of the use of self-regulation-based writing strategies. Thus, students use self-regulation-based writing strategies when their writing motivation increases. Various suggestions are made based on these research findings.

Keywords: Writing, writing motivation, self-regulation, text type

Giriş

Eğitim, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerinde hayati bir rol oynayan çok önemli bir süreçtir. Bu süreç, kişinin yaşamının her evresinde hem bilgi birikimini artırmak hem de kişisel yeteneklerini geliştirmek için bir fırsattır. Yazma becerileri, özellikle bu eğitim sürecinde, öğrencilerin dil bilgisi, düşünme becerileri ve ifade becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Yazma, düşünceleri ve fikirleri açık ve etkili bir şekilde ifade etme kabiliyetinin yanı sıra, dil bilgisini ve kelime dağarcığını geliştiren bir araçtır. Dolayısıyla, yazma becerilerinin geliştirilmesi, öğrencinin hem akademik hem de profesyonel yaşamında başarılı olmasına yardımcı olabilir.

Yazma, öğrencilere düşüncelerini ve duygularını anlamlı bir şekilde ifade etme yeteneği kazandırır. Bu yetenek, sosyal ilişkilerden akademik başarıya ve hatta kariyer gelişimine kadar hayatın birçok alanında gereklidir (Graham, 2019; Graham ve Harris, 2009). Ayrıca, yazma süreci aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini de geliştirir (Rahmat, Aripin, Lin, Whanchit ve Khairuddin, 2020; Schmidt, 1999). Öğrenciler bir konuyu araştırırken, bilgileri analiz ederken ve bir argümanı desteklemek için kanıtlar sunarken, bu becerileri kullanırlar. Bunun yanı sıra, yazma becerilerini geliştirmek, öğrencilerin kendilerini ifade etme ve iletişim kurma yeteneklerini de artırır (Çelik, 2019). İyi bir yazma becerisi, öğrencinin düşüncelerini ve duygularını net bir şekilde ifade etmesini sağlar (Pajares, 2003). Bu hem eğitim hem de iş yaşamında başarılı olmalarını sağlar. Örneğin, bir öğrenci bir sınıf projesinde çalışırken düşüncelerini ve fikirlerini etkili bir şekilde ifade etmek için yazma becerilerine ihtiyaç duyar. İş yaşamında ise, bir rapor yazma veya bir e-posta gönderme gibi görevler, etkili yazma becerilerini gerektirir. Yazma, insan iletişiminin ve öğrenmenin temel bir becerisi olarak ifade edilebilir. Özellikle ilkökul öğrencileri için, yazma becerilerini geliştirmek, akademik başarının yanı sıra günlük yaşamda da önemli bir rol oynar (Akyol ve Aktaş, 2018; Bozgün ve Akın Kösterelioğlu, 2021). Çünkü ilkökul dönemi, çocukların yazma becerilerini temel alarak bu önemli dil becerisini geliştirdikleri bir aşamadır. Bu dönemde öğrenciler, yazma süreciyle ilk kez karşılaşırken, yazma becerilerini arttırmak ve yazma motivasyonunu sürdürmek için amaç belirleme, planlama, düzenleme gibi stratejileri keşfetmeye başlarlar (Bai, Hu ve Gu, 2014; Boscolo, 2007). Yazma becerisinin gelişmesinde öğretmenin tutumu, öğretme ortamı, ailenin tutumu gibi dışsal faktörler etkili olmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesinde içsel faktörlerde etkilidir. Bu içsel faktörlerden biri de yazma motivasyonudur.

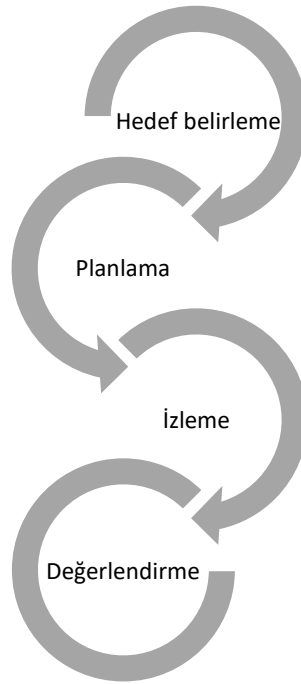
Yazma motivasyonu, bireylerin yazma etkinliklerine katılımını ve yazma performansını belirleyen önemli faktörlerden biridir. Yazma motivasyonu, öğrencilerin yazma etkinliklerine yönelik istekliliklerini ve tutumlarını ifade eden bir kavram olarak tanımlanabilir. Bu kavram, bir bireyin yazma sürecine ne ölçüde dahil olacağını, yazıya dökme sürecinde ne kadar istekli olacağını belirler (Graham, 2009). Yüksek yazma motivasyonuna sahip öğrenciler genellikle, yazma sürecine daha fazla katılım gösterir, daha derinlemesine düşünür ve bu süreçte daha yaratıcı yazılar üretebilirler (Graham, Harris ve Hebert, 2011). Diğer yandan, yazma motivasyonu düşük olan öğrenciler genellikle yazma faaliyetlerine isteksizce yaklaşır ve yazma sürecinde çeşitli zorluklar yaşayabilirler (Graham ve Perin, 2007; Wigfield ve Guthrie, 1997). Yazma motivasyonunun yüksek olması, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve genel akademik başarılarının artırılması açısından büyük öneme sahiptir (Boscolo ve Gelati, 2018; Guthrie, Wigfield ve You, 2012). Yazma motivasyonunun yüksek olması, öğrencilere çok sayıda katkı sağlar. Örneğin, yüksek motivasyonlu öğrenciler genellikle yazma sürecine daha fazla zaman ve çaba harcayabilir, bu da yazma becerilerinin gelişimine ve yazıların kalitesinin

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları ile Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Stratejilerini Kullanmaları Arasındaki İlişki

artmasına katkıda bulunur (Graham ve Hebert, 2011). Bu nedenle, ilkokul yıllarından itibaren öğrencilerin yazma motivasyonunun geliştirilmesi büyük bir önem taşır. Çünkü bu dönemde öğrencilere yazma becerisi kazandırılır ve bu beceri, kendini ifade etmede önemli bir rol oynar (Genç Ersoy ve Göl Dede, 2022). Öğretmenler, öğrencilerin yazma motivasyonunu artırmak için çeşitli stratejiler kullanabilirler. Örneğin, öğrencileri yazma sürecine dahil etmek, yazma konularını öğrencilerin ilgi alanlarına uygun hale getirmek, yazma etkinliklerini öğrencilerin bireysel gereksinimlerine göre uyarlamak gibi yöntemler son derece etkili olabilir (Wigfield ve Guthrie, 1997). Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin yazma sürecinde daha fazla öz düzenleme stratejisi kullanmalarına ve metinlerini daha etkili bir şekilde düzenlemelerine yardımcı olabilirler (Harris ve Graham, 1996; Harris, Graham ve Mason, 2007). Bu tür yöntemlerin kullanılması hem öğrencilerin yazma becerisini hem de yazma motivasyonunu arttırmada son derece yararlı olabilir.

Yazma motivasyonunun yanı sıra öz düzenleme becerileri de öğrencilerin yazma performansını etkilemektedir. Öz düzenleme becerisi, bireyin hedeflerine ulaşmak için planlama, izleme, değerlendirme ve düzenleme gibi bilişsel süreçleri kullanma yeteneğini ifade eder (Greene, 2017; Zimmerman, 2000). Öz düzenleme stratejileri, bireylerin hedeflerini gerçekleştirmek için bu becerileri kullanmalarını sağlar (Cash, 2016). Yazma ne yalnızca dilsel bilgi odaklı ne de ürün odaklı bir süreçtir; daha ziyade yazarların planlama, hedef belirleme, taslak oluşturma, değerlendirme, gözden geçirme ve düzenleme stratejilerini anlamasını, inanmasını ve kullanmasını gerektirir (Hughes, Regan ve Evmenova, 2019). Bu da yazma sürecinde öz düzenlemenin önemli bir yer edindiğini ortaya koymaktadır. Yazma sürecinde öz düzenleme, öğrencilerin yazma sürecini kontrol etmelerine, motivasyonlarını sürdürmelerine ve yazılarının kalitesini artırmalarına da yardımcı olur (Graham, Harris, MackArthur ve Santangelo, 2018; Skar, Graham ve Huebner, 2023; Wilby, 2022). Öz düzenleme becerisi, yazma yeteneğinin gelişiminde önemli bir rol oynar ve öğrencilerin metinlerini daha etkili bir şekilde düzenlemelerine yardımcı olur (Hacker, Keener ve Kircher, 2009). Bu beceri, öğrencilere metinlerini eleştirel bir gözle değerlendirme, fikirlerini organize etme, yazma hatalarını tespit etme ve düzeltme yeteneklerini kazandırır (Graham, Harris ve Mason, 2005; Hacker, Keener ve Kircher, 2009; Harris, Graham ve Mason, 2006). Öz düzenleme temelli yazma stratejileri, öğrencilerin kendi metinlerini değerlendirmelerine ve düzenlemelerine yardımcı olur. Örneğin, 'geri dönüş okumaları' yaparak metinlerini gözden geçirebilir, 'düzenleme işaretleri' kullanarak yazım ve dilbilgisi hatalarını belirleyebilir ve 'paragraf düzenleme' stratejileriyle düşüncelerini mantıklı bir şekilde organize edebilirler (Kellogg, 2008). Bu stratejiler, yazma becerilerini geliştirme, metinlerini daha tutarlı ve anlaşılır hale getirme ve yazma kalitesini artırma konusunda öğrencilere yardımcı olur (Kellogg, 2008; Rijlaarsdam ve van den Bergh, 2005).

Öğretmenler, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmek için çeşitli yöntemler kullanabilirler. Öğretmen rehberliğinde 'geri dönüş okumaları' yapma, düzenleme işaretleri kullanma ve paragraf düzenleme stratejilerini öğretme gibi stratejilerin öğretilmesi öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirebilir (Graham ve Perin, 2007; Harris, Graham ve Mason, 2006). Yazma ile ilgili öz düzenleme stratejileri, yazarların yazılarını etkili bir şekilde oluşturabilmeleri için gerekli adımlar içerir. Bunlar (De Silvia ve Graham, 2015; Graham vd., 2017; Harris, Graham ve Mason, 2007; Mason, Harris ve Graham, 2011):



Şekil 1. Öz düzenlemeye dayalı yazma stratejileri aşamaları

Hedef belirleme: Yazma sürecinin ilk adımı, yazarların neyi başarmak istediklerini belirlemektir. Bu, belirli bir okuyucu kitlesine hitap etmeyi, belirli bir konuyu ele almayı veya belirli bir yazı türü oluşturmayı içerebilir.

Planlama: Yazma sürecinin bir sonraki adımı, yazarların yazma sürecini nasıl yöneteceklerini planlamaktır. Bu, yazının yapısını, kullanılacak dil ve tonu ve yazının genel düzenini belirlemeyi içerir.

İzleme: Yazarken, yazarlar ilerlemelerini sürekli olarak takip etmeli ve gerekirse düzenlemeler yapmalıdır. Bu aşama, yazılarındaki hataları düzeltmeyi ve genel yazma kalitesini geliştirmeyi içerir.

Değerlendirme: Son olarak, yazarlar yazılarını gözden geçirerek ve geliştirmek için geri bildirimde bulunarak değerlendirebilirler. Bu, yazının genel kalitesini artırmak için gereklidir.

Öğretmenler, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen öz düzenleme stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilirler. Bu stratejiler, öğretmenlere öğrencilere yazma sürecini daha iyi anlamalarına ve geliştirmelerine yardımcı olabilecek öğretim uygulamalarını geliştirme fırsatı sunar. Bu öz düzenleme stratejileri, öğretmenlerin öğrencilerine yazma becerilerini nasıl geliştireceklerini öğretebilmelerini sağlar. Örneğin, hedef belirleme stratejisiyle, öğretmenler öğrencilere bir yazıyı başlatmadan önce neyi başarmak istediklerini belirlemeyi öğretebilirler. Bu, onların daha odaklı ve amaçlı bir şekilde yazmalarına yardımcı olur. Planlama stratejisi, öğrencilere yazılarını düzenlemeyi ve daha etkili bir şekilde ifade etmeyi öğretebilir. İzleme stratejisi, öğrencilere yazarken kendi ilerlemelerini takip etmeyi ve gerekli düzeltmeleri yapmayı öğretebilir. Değerlendirme stratejisi ise, öğrencilerin kendi yazılarını eleştirel bir gözle incelemelerini ve geri bildirim olarak geliştirmelerini sağlayabilir. Bu stratejilerin tümü, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Öğretmenler ayrıca, bu stratejileri öğrencilerin motivasyonunu artırmak için de kullanabilirler. Örneğin, hedef belirleme ve planlama stratejileri, öğrencilere yazma sürecinde daha fazla kontrol sahibi olma hissi verir. İzleme ve değerlendirme stratejileri ise, öğrencilere kendi yazıları üzerinde daha fazla yetkinlik hissi verir. Bu da genel olarak yazma motivasyonlarını artırabilir. Bu stratejiler, öğrencilere yazma sürecini daha iyi anlamalarına, yazılarını geliştirmelerine ve yazmaya olan motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olabilir.

Schunk ve Zimmerman (2008) yüksek yazma motivasyonuna sahip öğrencilerin, öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini daha sık kullandıklarını ve yazılarını etkili bir şekilde düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Turner ve Paris (1995) yazma motivasyonu ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Graham ve Bell (2006) ilkökul öğrencilerinin yazma

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları ile Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Stratejilerini Kullanmaları Arasındaki İlişki

becerilerini ve öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini inceleyen bir araştırma yapmışlar ve yüksek yazma motivasyonuna sahip öğrencilerin, daha düşük motivasyonlu öğrencilere göre bu stratejileri daha sık kullandıklarını ve daha yüksek kalitede yazılar ürettiklerini görmüşlerdir. Bai ve Guo (2021) ile Bai, Wang ve Zhou (2022) tarafından yapılan araştırmalar da yazma motivasyonu ile öz düzenlemeye dayalı stratejilerin kullanımı arasında bir ilişki bulunmuş ve öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerinin öğrencilerin yazma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, yazma motivasyonunun öğrencilerin öz düzenleme becerilerini etkilediğini ve bu becerilerin yazma sürecinde önemli bir bileşen olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, Graham ve Perin (2007) ile Harris ve Graham (2009) öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırmak için öz düzenleme becerilerinin kullanımının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, öğrencilerin yazma sürecinde yazma motivasyonlarının yüksek olması durumunda öz düzenleme becerilerini kullanarak yazı yazabileceklerini göstermektedir.

Türkiye'deki alanyazın taramasında, öğrencilerin yazma motivasyonları ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu da alanyazında bir boşluk olduğunu ve bu alanda yeni bir araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bakımdan yürütülen bu araştırmanın, Türkiye'deki yazma eğitimi alanına önemli bir katkı sağlayabilecek potansiyele sahip olduğu ifade edilebilir. Türkiye'deki öğrencilerin yazma motivasyonları ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek, yazma eğitimi alanındaki bilgiyi genişletmeye katkı sağlayabilir. İlkokul, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde, onların akademik başarılarının artırılmasında ve gelecekteki yazılı iletişim becerilerini güçlendirilmesinde kritik bir eğitim kademesidir. Bu sayede, öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırmak ve öz düzenleme temelli yazma stratejilerini kullanmalarını teşvik etmek, yazma becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirebilir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmaları arasındaki ilişkiyi araştıran bu bilimsel araştırmanın, çeşitli paydaşlara önemli katkıları olabilir.

Öğretmenler için, bu araştırma öğrencilerin yazma motivasyonunu artırmak ve öz düzenleme becerilerini geliştirmek için etkili stratejiler sunabilir. Öğretmenler, öğrencilerin yazma motivasyonunu anlamak ve desteklemek için bu stratejileri kullanabilirler. Ayrıca, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini güçlendirmek için öğretim ortamlarını bu stratejileri destekleyecek şekilde düzenleyebilirler. Bu bakımdan yürütülen bu araştırma, öğretmenlere öğrencilerin yazma becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmek için önemli bir kaynak sağlayabilir. Araştırma sonuçları öğrencilere de önemli katkı sağlayabilir. Öğrenciler öz düzenlemeye dayalı yazma çalışmaları yapmaları durumunda hem motivasyonları artabilir hem de yazılı anlatım becerileri gelişebilir. Öğrenciler, öz düzenleme becerilerini kullanarak yazma sürecini daha verimli hale getirebilir ve yazma motivasyonlarını yüksek tutabilirler. Veliler için, bu araştırma çocuklarının yazma motivasyonunu artırmak ve öz düzenleme becerilerini desteklemek için nasıl yardımcı olabileceklerini anlamalarına yardımcı olabilir. Veliler, çocuklarına yazma becerilerini geliştirmeleri için destek sağlayabilirler ve evde öz düzenleme temelli yazma stratejilerini uygulamalarını teşvik edebilirler. Program geliştirme uzmanları için, bu araştırma yazma eğitim programlarının geliştirilmesinde yol gösterici olabilir. Öz düzenleme temelli yazma stratejileri, yazma becerilerini geliştirmek için etkili bir yaklaşım olabilir. Bu araştırma, program geliştirme uzmanlarına, yazma motivasyonunu artırmak ve öz düzenlemeyi teşvik etmek için programlara entegre edilebilecek stratejiler sunabilir. Bu araştırma, yazma motivasyonunu artırmak ve öz düzenlemeyi desteklemek için kullanılabilecek etkili stratejilerin anlaşılmasına katkıda bulunabilir.

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmaları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma amacına dayalı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin yazma motivasyon ve öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmaları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin cinsiyetleri yazma motivasyon ve öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?
3. Öğrencilerin yazmayı sevdikleri metin türleri yazma motivasyon ve öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

4. Öğrencilerin yazma motivasyonları ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin yazma motivasyonları öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmalarını anlamlı derecede yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, bir araştırma popülasyonundaki değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için kullanılan nicel bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2018). Bu yöntem, hipotez test etme ve değişkenler arasındaki anlamlı ilişkileri belirleme için kullanılır. İlişkisel tarama modeline dayanan çalışmalar, genellikle büyük katılımcı gruplarını içerir ve anketler, ölçekler veya gözlemler gibi verileri toplama yöntemlerini kullanır (Symon ve Cassell, 2012). Araştırma kapsamında öğrencilerin yazma motivasyonları ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmaları arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını, Isparta ilinde ilköğretim dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını 549 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları uygun örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örneklemede araştırmacı yakınında bulunan ve kolayca ulaşabildikleri gönüllü katılımcılardan verileri toplar (Mills ve Gay, 2019). Araştırmacı tarafından il merkezinde kolayca ulaşılabilen ve araştırmaya gönüllü katılan öğrencilerden veri toplandığı için uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin 349'u kız, 200'ü erkektir. Öğrencilerin 174'ü bilgilendirici, 375'i hikâye edici metinler yazmaktan hoşlanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar;

Yazma Motivasyonu Ölçeği: Araştırma kapsamında Deniz ve Demir (2020) tarafından geliştirilen yazma motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 9,5 ile 14,5 yaş arasındaki çocuklar üzerinden yürütülerek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi 425 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörden ve 13 madden oluştuğu, toplam varyans analizinin %42.52 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğe ait faktör yüklerinin .47 ile .69 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ise .89 bulunmuştur. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi 256 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi neticesinde uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde çıktığı tespit edilmiştir ($\chi^2=83.05$, $sd=61$, $RMSEA=.038$, $NFI=.97$, $NNFI=.99$, $CFI=.99$, $GFI=.95$, $AGFI=.93$, $SRMR=.039$). Ölçek maddeleri beşli likert şeklinde düzenlenmiştir (Deniz ve Demir, 2020). Yürütülen bu araştırma kapsamında verilerin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı incelenmiş ve .85 bulunmuştur. Bu da araştırma kapsamında elde edilen verilerin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2022).

Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği: Araştırma kapsamında Özgül Kaya ile Ateş (2023) tarafından geliştirilen öz düzenlemeye dayalı yazma stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütülerek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi 445 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörden ve 21 madden oluştuğu, toplam varyans analizinin %32.21 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğe ait faktör yüklerinin .41 ile .66 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ise .89 bulunmuştur. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi 158 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi neticesinde uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde çıktığı tespit edilmiştir ($\chi^2_{(189)} = 226,84$, $p=0,031$, $RMSEA=0,036$, $SRMR=0,063$, $CFI=0,922$, $TLI=0,923$). Ölçek maddeleri beşli likert şeklinde düzenlenmiştir (Özgül Kaya ve Ateş, 2023). Yürütülen bu araştırma kapsamında verilerin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı incelenmiş ve .91 bulunmuştur. Bu da araştırma kapsamında elde edilen verilerin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Frankel, Wallen ve Hyun, 2022).

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları ile Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Stratejilerini Kullanmaları Arasındaki İlişki

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Araştırma kapsamında il merkezinde bulunan ilkokullara gidilerek okul idarecilerinden ve velilerden izin alınmış sonrasında da veri toplama araçları öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllülük ilkesine dayalı olduğu araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Araştırmanın verileri, gönüllü öğrencilerden toplanmıştır. Veriler toplanırken özellikle öğrencilerin eğitim süreçlerinin aksamamasına dikkat edilmiş ve sınıf öğretmenleriyle görüşülerek uygun zamanlarda veriler toplanmıştır. Veriler yaklaşık 20 dakikada toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel istatistik, Pearson korelasyon analizi, çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ve basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmanın analizlerine geçilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için öncelikle Kolmogorov Smirnov testi sonucuna bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Kolmogorov Smirnov testi sonucu anlamlı çıkmıştır. Bunun üzerine Q-Q grafiği incelenmiş ve grafikler Ek 1’de sunulmuştur. Q-Q plot sonuçlarının 45 derecelik doğrunun üzerinde ve yakınında dağılıyor olması gerekir (Gürbüz ve Şahin, 2018; Pallant, 2010). Grafikler incelendiğinde verilerin normal dağılım sergilediği söylenebilir. Ayrıca çarpıklığın ve basıklığın mutlak z değerleri incelenmiştir (Pallant, 2010). Tabachnick ve Fidell (2019) çarpıklık ve basıklığın +1.5 ile -1.5 arasında olması durumunda normalliğin sağlandığını ifade etmişlerdir. Bu referansa dayalı olarak normalliğin sağlandığı tespit edilmiştir. MANOVA yapabilmek için birtakım varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bunlar; gözlemlerin birbirinden bağımsız olması, çok değişkenli normallik varsayımının karşılanması, her grupta bağımlı değişkenlerin varyansının homojen olması, uç değerlerin olmaması, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrusal ilişkinin olması, çoklu bağıntı sorunun olmaması, her grupta en az 30 katılımcının olmasıdır (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 2019; Johnson ve Wichern, 2014; Marida, Kent ve Taylor, 2024; Pallant, 2010; Stevens, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2019). Yapılan analizler neticesinde 13 adet uç değere rastlanılmıştır. Bu uç değerler analizler kapsamından çıkarılmış ve böylece analizler neticesinde MANOVA’nın tüm varsayımlarının karşılandığı tespit edilmiştir. Pearson korelasyon analizinin gerçekleştirilebilmesi için tek değişkenli normalliğin sağlanması, değişkenlerin varyanslarının homojen olması, değişkenlerin birbirinden bağımsız olması gibi varsayımların karşılanması gerekmektedir (Field, 2013; Ott ve Longnecker, 2016). Yürütülen bu çalışmada araştırmanın bu varsayımlarının karşılandığı tespit edilmiştir. Büyüköztürk’e (2011) göre, alt boyutlar arasındaki korelasyonun 0,71 ile 1,00 arasında yüksek, 0,70 ile 0,31 arasında orta ve 0,30 ile 0,00 arasında ise düşük düzeyde ilişkili olduğu kabul edilir. Basit doğrusal regresyon analizinin uygulanabilmesi için tek değişkenli normallik varsayımı, değişkenlerin birbirinden bağımsız olması, değişkenler arasında doğrusal ilişkinin olması, örneklemin yeterli olması gibi varsayımların karşılanması gerekmektedir (Pallant, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2019). Araştırma kapsamında bu varsayımların karşılandığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerin katılım düzeylerinin 1,00 ile 2,33 arası düşük düzey, 2,34 ile 3,67 arası orta düzey ve 3,68 ile 5,00 arası yüksek düzey olarak yorumlanmıştır.

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= Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi= 20.05.2024
Belge sayı numarası= 149/3

Bulgular

Araştırmanın birinci sorusuna dayalı olarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyleri incelenmiş ve analiz bulguları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğrencilerin yazma motivasyonları ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejileri kullanma düzeyleri

Ölçek	n	$\bar{X}$	ss	Max	Min	Çarpıklık	Basıklık	Düzyey
Yazma motivasyonu	533	4,17	,63	5,00	1,92	-1,058	1,075	Yüksek
Öz düzenlemeye dayalı yazma stratejileri	533	4,11	,52	5,00	2,33	-,462	,106	Yüksek

Tablo 1 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonlarının ($\bar{X}$ =4,17) ve öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma durumlarının ($\bar{X}$ =4,11) yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olup olmadığı incelenmiş ve MANOVA analizi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Cinsiyet değişkeni açısından tek faktörlü MANOVA bulguları

Bağımsız Değişken	Pillai’s Trace	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Cinsiyet	,040	11,088	2,00	530,00	.00	.04

Yapılan analizler neticesinde MANOVA’nın kovaryans matrislerinin homojen olması varsayımının karşılanmadığı tespit edilmiştir. Can (2024) bu varsayımın karşılanmaması durumunda Pillai’s Trace testinin incelenmesi gerektiğini önermektedir. Bu öneri çerçevesinden yapılan bu analizde Pillai’s Trace testinin sonucuna yer verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F=11,088$, $p<.05$). Tablo 2’de etki büyüklüğünün düşük düzeyde ($\eta^2<.06$) olduğu görülmektedir (Green ve Salkind, 2014). Araştırma kapsamında hangi cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğunu tespit edebilmek için ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Cinsiyet değişkenine ilişkin ANOVA bulguları

Bağımlı Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	η^2	LSD
Yazma motivasyonu	Kız	341	4,26	,57	1-531	16,014	.00*	,02	1>2
	Erkek	192	4,03	,71					
Öz düzenlemeye dayalı yazma stratejileri	Kız	341	4,18	,47	1-531	15,920	.00*	,02	1>2
	Erkek	192	3,99	,58					

* $p<.05$

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine yönelik yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 3’te verilmiştir. Tabloda, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ($F_{1-531}=16,014$, $p<.05$) ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında ($F_{1-531}=15,920$, $p<.05$) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yapılan LSD analizi neticesinde yazma motivasyonu ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyleri

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları ile Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Stratejilerini Kullanmaları Arasındaki İlişki

arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ayrıca tablodan cinsiyet değişkeni ile yazma motivasyonu ait etkileşiminin ve öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmaya ait etkileşiminin ($\eta^2<.06$) düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında yazması sevilen metin türü değişkeni açısından anlamlı farklılığın olup olmadığı incelenmiş ve MANOVA analizi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Sevilen metin türü değişkeni açısından tek faktörlü MANOVA bulguları

Bağımsız Değişken	Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Sevilen metin türü	.989	3,038	2,00	530,00	.04	.02

Yapılan analizler neticesinde MANOVA'nın kovaryans matrislerinin homojen olması varsayımının karşılandığı tespit edilmiştir. Bu varsayım karşılandığı için Wilks' Lambda testinin sonucuna yer verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma arasında sevilen metin türü değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F=3,038$, $p<.05$). Tablo 3'te etki büyüklüğünün düşük düzeyde ($\eta^2<.06$) olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında hangi metin türü değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğunu tespit edebilmek için ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Metin türü değişkenine ilişkin ANOVA bulguları

Bağımlı Değişkenler	Metin türü	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	η^2	LSD
Yazma motivasyonu	Bilgilendirici	169	4,05	,63	1-531	,234	,00*	,02	2>1
	Hikâye edici	364	4,28	,64					
Öz düzenlemeye dayalı yazma stratejileri	Bilgilendirici	169	4,03	,51	1-531	5,642	,00*	,02	2>1
	Hikâye edici	364	4,15	,52					

* $p<.05$

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında sevilen metin türü değişkenine yönelik yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Tabloda, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ($F_{1-531}=,234$, $p<.05$) ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında ($F_{1-531}=5,642$, $p<.05$) sevilen metin türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yapılan LSD analizi neticesinde yazma motivasyonu ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında hikâye edici metin türü lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ayrıca tablodan hikâye edici metin türü değişkeni ile yazma motivasyonu ait etkileşiminin ve öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmaya ait etkileşiminin ($\eta^2<.06$) düşük düzeyde etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki de incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucu Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Korelasyon analizi bulguları

Değişkenler	Yazma motivasyonu	Öz düzenlemeye dayalı yazma stratejileri
Yazma motivasyonu	1,00	-
Öz düzenlemeye dayalı yazma stratejileri	,454*	1,00

$N = 533, *p < .01$

Tablo 5 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = .454, p < .01$) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu düzeylerinin öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeylerini yordayıp yordamadığı basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Basit doğrusal regresyon analizi bulguları

Yordayan değişken	Yordanan değişken	B	Standart Hata	β	t	p
	Sabit	2,555	,134		19,025	.00
Yazma motivasyonu	Öz düzenlemeye dayalı yazma stratejileri	,373	,032	,454	11,735	.00
$R = .454 \quad R^2 = .206 \quad F_{(1-531)} = 137,718 \quad p = .00$						

Yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda yazma motivasyonu ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur ($R = .454, R^2 = .206, p = .00$). Buna göre yazma motivasyonunun öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmaları üzerindeki toplam varyansın yaklaşık %21'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş (β) katsayısı ve t değerleri incelendiğinde yazma motivasyonunun öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmalarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Tartışma

Araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin yazmaya karşı güçlü bir ilgisi ve isteği olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Bozgün ve Akın Kösterelioğlu (2022) tarafından yürütülen başka bir araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Bu örtüşme, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen farklı araştırmaların benzer sonuçlar ürettiğini göstermektedir. Ancak, yazma motivasyonu konusunda yapılan diğer araştırmaların sonuçları farklıdır. Shen, Bai ve Park (2020) ile Takımcıgil Özcan (2014) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bai ve Guo (2021) ile Katrancı (2015) tarafından yürütülen başka bir araştırmada ise, ilkokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının düşük olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, bu araştırmanın sonuçları ile çelişmektedir. Bu sonuçların farklı çıkmasının nedeninin, araştırmaların farklı zamanlarda ve yerlerde yürütülmesi ve farklı veri toplama araçlarının kullanılması olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bu sonucu, genel olarak ilkokul dönemindeki öğrencilerin yazmaya karşı bir isteklerinin olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarının yüksek olması, yazma performanslarına da önemli bir katkı sağlayabilir. Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak daha etkin bir şekilde ifade etmeleri, yazmaya yönelik yüksek motivasyon sayesinde daha mümkün hale gelmektedir. Motivasyonları yüksek olan öğrenciler genellikle daha fazla çaba gösterir, daha fazla pratik yapar, daha hızlı ilerler ve sonuç olarak daha başarılı olur (Dörnyei ve Ushioda, 2011; Schunk, 2014). Öğretmenlerin sınıf içerisinde yazma becerisini destekleyen etkinlikler

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları ile Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Stratejilerini Kullanmaları Arasındaki İlişki

düzenlemesi, öğrencilerin yazma motivasyonlarının yüksek çıkmasına neden olmuş olabilir. Özellikle öğretmenlerin öğretim uygulamalarında öğrenci merkezli etkinlikler düzenlemeleri, öğretme ortamını ilgi çekici hale getirmeleri, öğrencilere yazma sürecinde uygun dönütler vermiş olmaları öğrencilerin yazma motivasyonlarının yüksek çıkmasına neden olmuş olabilir. Bu dönemdeki öğrencilerin bilişsel gelişimleri de yazma motivasyonlarının yüksek çıkmasına neden olmuş olabilir. Bilişsel gelişim kuramına göre bu yaştaki çocuklar somut işlemler dönemindedir ve dil gelişimleri oldukça hızlıdır (Piaget ve Inhelder, 1972). Bu bakımdan bilişsel alandaki bu gelişimin yazma motivasyonunu arttırdığı söylenebilir. Bununla birlikte ailenin de evde öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini destekliyor olmaları da böyle bir sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Yazma motivasyonunun yüksek olması yalnızca öğrencinin yazma becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda genel akademik başarısına da katkı sağlayabilir (Slavin, 2018).

Araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmalarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu önemli sonuç, öğrencilerin yazılı ifadelerini daha etkin, anlamlı ve yapılandırılmış hale getirebilme yeteneklerini önemli ölçüde geliştirdiklerini göstermektedir. Yazma sürecinde öz düzenlemenin ne kadar kritik olduğu, bu araştırma sonucu ile bir kez daha ön plana çıkmaktadır. Moqbali, Humaidi, Mekhlafi ve Hilal (2020) tarafından yürütülen bir başka araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin yazma sürecinde üstbilişsel stratejileri yüksek düzeyde etkin bir şekilde kullandıkları görülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin yazılı ifadelerini organize etme, düşüncelerini sıralı ve anlaşılır bir şekilde ifade etme yeteneklerini önemli ölçüde geliştirdiklerini göstermektedir. Wang, Ma, Li ve Shen (2023) tarafından yürütülen başka bir araştırmada, öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini yüksek düzeyde uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin yazma sürecinde kendi yazılarını düzenleme, düzeltme ve geliştirme yeteneklerinin gelişmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Bu iki araştırmanın sonuçları, yürütülen mevcut araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Bu örtüşme, yazma sürecinde öz düzenleme becerilerinin kullanılmasının genel bir eğilim olduğunu, ayrıca bu becerinin öğrenciler tarafından da etkin bir şekilde kullanılabildiğini göstermektedir. Bu sonuç, yazma stratejilerinin öğretiminde öz düzenleme becerilerinin önemini vurgulamaktadır ve bu becerinin öğrencilerin yazılı ifadelerini geliştirmekte önemli bir rol oynadığına işaret etmektedir. Öz düzenleme becerileri, öğrencinin kendi yazısını eleştirel bir gözle okumasını, düzenlemesini ve geliştirmesini sağlar (Perry, Nordby ve VandeKamp, 2003). Bu da öğrencinin yazılı ifadesini daha net, anlaşılır ve etkili hale getirir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu becerinin geliştirilmesine yönelik stratejileri öğretim sürecine dahil etmeleri, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilir.

Araştırma sonucunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları arasında cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu sonuç, kız öğrencilerin yazmaya yönelik daha istekli olduklarını göstermektedir. Bozgün ve Akın Kösterelioğlu (2022) tarafından yürütülen araştırma sonucunda da ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları arasında cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Takımcıgil Özcan (2014) tarafından yürütülen araştırmada da ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları yürütülen bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ancak Yurtbakan (2023) ile Karaman ve Mutluer (2023) tarafından yürütülen araştırmalarda ise öğrencilerin yazma motivasyonlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı derecede farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar yürütülen bu araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir. Bunun nedeni bu araştırmanın farklı ölçme aracı kullanılarak toplanması olabilir. Ayrıca bu araştırmanın farklı bir ilde yürütülmüş olması, kültürel, sosyo-ekonomik düzey vb. farklılıklardan dolayı da böyle bir sonucun çıkmasına neden olmuş olabilir. Kız öğrencilerin yazma motivasyonlarının yüksek çıkması ve erkek öğrencilerden anlamlı derecede farklılaşmasının nedenlerinden biri olarak kız öğrencilerin yazma performanslarının erkek öğrencilerinden daha iyi olması gösterilebilir. Kız öğrencilerin yazma konusunda daha titiz davranmaları daha iyi yazmaları yazma motivasyonlarını arttıran bir özellik olabilir. Bununla birlikte toplumsal cinsiyet rollerinden dolayı da böyle bir farklılık çıkmış olabilir.

Araştırma sonucunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmaları arasında cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık

elde edilmiştir. Bu sonuç, kız öğrencilerin yazma sürecinde öz düzenleme becerilerini etkili bir şekilde kullandıklarını göstermektedir. Dinsa (2023) tarafından yürütülen araştırmada yazma stratejilerinin kullanımı açısından cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Bu sonuç yürütülen bu araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir. Bunun nedeni olarak bu araştırmanın farklı bir ülkede yürütülmüş olması gösterilebilir. Kültürel farklılıktan kaynaklı böyle bir sonuç çıkmış olabilir. Kız öğrencilerinin dil becerilerini daha iyi kullanıyor olmaları bu sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Bourke ve Adams (2012) yürütmüş oldukları araştırmada kız öğrencilerin dil becerilerini daha iyi kullandıklarını vurgulamışlardır. Aynı şekilde Reilly, Neumann ve Andrews (2019) tarafından yürütülen araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma ve yazmada daha başarılı oldukları ifade edilmiştir. Meece ile Painter (2007) tarafından cinsiyet ile öz düzenleme arasında bir ilişkiden bahsedilmiş ve kadınların öz düzenleme becerilerini erkeklere göre daha iyi kullandıkları vurgulanmıştır. Weis, Heikamp ve Trommsdorff (2013) tarafından da öz düzenleme becerisi ile cinsiyet arasında bir ilişkinin olduğu ve kadınların bu beceriyi daha iyi kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, kız öğrencilerin yazma sürecinde planlama, izleme ve değerlendirme gibi öz düzenleme stratejilerini etkin bir şekilde kullandıklarını göstermektedir. Bu durum, kız öğrencilerin yazma performanslarını artırmak için bu stratejilere daha fazla başvurduklarını düşündürmektedir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazma motivasyonları ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmaları arasında yazmayı sevdikleri metin türü değişkeni açısından hikâye edici metin türü lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik motivasyonlarının ve bu süreçte öz düzenleme stratejilerini kullanmalarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğrencilerin ilgi duydukları metin türlerinde daha istekli olduklarını ve daha fazla öz düzenleme becerisi sergilediklerini ortaya koymaktadır. Yurtbakan (2023) tarafından yürütülen araştırmada da benzer sonuç elde edilmiştir. Bu bakımdan bu sonuç yürütülen bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Hikâye yazmanın, öğrencilerin yaratıcı düşünme, ifade etme ve olay örgüsü oluşturma becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Graham, Harris ve Mason, 2005). Öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik yüksek motivasyonları, onların bu tür yazma etkinliklerine daha fazla ilgi göstermelerine ve bu süreçte daha fazla çaba harcamalarına neden olabilir. Hikâye yazma, öğrencilerin kendi deneyimlerini ve hayal güçlerini kullanarak özgün metinler oluşturma fırsatı sunduğu için, öğrencilerin yazma sürecine daha derinlemesine katılım göstermelerini sağlamaktadır. Öz düzenleme becerileri, öğrencilerin yazma sürecinde planlama, izleme ve değerlendirme yapmalarını içerir (Teng, 2022). Hikâye yazma sürecinde, öğrenciler karakter geliştirme, olay örgüsü oluşturma ve metni yapılandırma gibi karmaşık görevlerle karşı karşıya kalırlar. Bu süreçte öz düzenleme stratejilerini etkili bir şekilde kullanmaları, onların hikâye yazma performanslarını artırabilir. Bu nedenle, hikâye yazma, öğrencilerin hem yazma motivasyonlarını hem de öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri için uygun bir araç olabilir. Bu sonuç, öğretmenler için önemli çıkarımlar sunmaktadır. Öğrencilerin yazma motivasyonlarını ve öz düzenleme becerilerini artırmak için sınıf içi öğretim uygulamalarında onların ilgi duydukları yazma türlerine yönelik etkinlikler tasarlanıp uygulanabilir. Özellikle hikâye yazma etkinlikleri, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve yazma becerilerini geliştirmeleri için teşvik edici olabilir. Öğretmenler, hikâye yazma sürecinde öğrencilere rehberlik ederek, onların öz düzenleme stratejilerini kullanmalarını destekleyebilirler. Bilgilendirici metinlerde, bilgi aktarımı ve düşüncelerin organize edilmesi önemlidir. Türkçe kitaplarında bilgilendirici metinlere yeterince yer verilmemesi, Türkçe Öğretim Programında bilgilendirici metin türü ile ilgili kazanımların yer almaması ve öğretmenlerin derslerde daha çok hikâye edici metinler üzerinden dersi yürütmüş olmaları bu sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Bununla birlikte çocukların okul öncesi dönemlerinde de daha çok masal, fabl vb. hikâye edici metin türleri ile karşılaşmış olmaları da öğrencilerin hikâye edici metin türüne yönelik yazma motivasyonlarının ve öz düzenleme stratejilerinin yüksek düzeyde olmasına neden olmuş olabilir. Ailelerinin de evde masal, hikâye vb. metin türleri bakımından çocukları desteklemeleri bu sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Bununla birlikte sosyo-kültürel yapının da hikâye edici metin türünü destekliyor olması da bu sonucun ortaya çıkmış olmasına neden olmuş olabilir. Anadolu coğrafyasında efsaneler, masallar önemli yer edinmektedir (Tanrısever ve Güzel, 2024). Bu nedenle de çocukların daha çok hikâye edici metin türünü sevdikleri ve bu metin

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları ile Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Stratejilerini Kullanmaları Arasındaki İlişki

türlerini yazmaya yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde hikâye edici metin türlerine yer vermesi kadar bilgilendirici metinlere de yer vermesi gerekmektedir. Bilgilendirici metinler, öğrencilere bilgi aktarma ve düşüncelerini organize etme becerisi kazandırır. Eğitimde, hikâye yazmanın yanı sıra bilgilendirici metinlerin de yer alması, öğrencilerin çeşitli yazma türleri hakkında bilgi sahibi olmalarını ve bu türler arasında geçiş yapabilme yeteneği kazanmalarını sağlayabilir.

Araştırma sonucunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmaları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki elde edilmiştir. Bu sonuç, yazma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin, öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini daha sık ve etkili bir şekilde kullandıklarını göstermektedir. Bu sonuç, yazma motivasyonu ve öz düzenleme becerilerinin birbirini destekleyen iki önemli faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yazma motivasyonlarının yüksek olması, yazma sürecine olan ilgilerini artırır ve sürece daha aktif katılımlarını sağlar. Motivasyon, olumlu tutum geliştirmelerine ve yazma görevlerini daha istekli bir şekilde yerine getirmelerine katkıda bulunur (Graham, Harris ve Mason, 2005). Yüksek motivasyonlu öğrenciler, yazma sürecini dikkatle planlar, kendi kendilerini izler ve yazdıklarını gözden geçirip düzenlerler. Bu, öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerinin bir parçasıdır. Öz düzenleme becerileri, yazma motivasyonunu artırarak, öğrencilerin yazma süreçlerini daha sistematik bir şekilde kontrol etmelerine ve yazma performanslarını iyileştirmelerine olanak tanır (Graham, Harris, MackArthur ve Santangelo, 2018). Öğrencilerin yazma sürecinde elde ettikleri başarılar, onların yazma motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilir. Bu nedenle, yazma motivasyonu ve öz düzenlemeye dayalı yazma stratejileri arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Araştırmanın bu sonucu, öğretmenler için önemli çıkarımlar sunmaktadır. Öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırmak, öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin yazma süreçlerine yönelik motivasyonlarını artırmak için çeşitli stratejiler kullanabilirler. Örneğin, yazma görevlerini öğrencilerin ilgi alanlarına uygun hale getirmek, yazma sürecinde öğrencilere geri bildirim vermek ve yazma başarılarını ödüllendirmek, motivasyonu artırabilir (Bandura, 1997). Ayrıca, öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerinin öğretilmesi ve teşvik edilmesi, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerinde önemli bir rol oynar. Öğrencilere yazma sürecinde planlama yapma, kendi yazılarını izleme ve değerlendirme becerileri kazandırmak, onların yazma süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olabilir (Harris, Graham ve Mason, 2007). Bu stratejilerin öğretilmesi, öğrencilerin yazma motivasyonlarını da olumlu yönde etkileyebilir. Bu ilişki, öğrencilerin yazma sürecinde başarılı olabilmeleri için gerekli olan motivasyon ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi konusunda eğitimcilerle önemli bilgiler sağlamaktadır. Örneğin, öğrencilere yazma motivasyonlarını artırmak ve öz düzenleme becerilerini kullanmayı teşvik etmek için yazma görevleri tasarlanabilir. Yazma sürecinde öz düzenlemeyi teşvik etmek, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine ve yazılarının kalitesini artırmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, yazma motivasyonunun öğrencilerin yazılarını düzenleme ve geliştirme becerileri üzerindeki olumlu etkisi, öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerinin okulda ve okul dışında daha etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayabilir. Öğrencilerin yazma motivasyonunu artırmak ve öz düzenleme becerilerini kullanmayı teşvik etmek için çeşitli stratejiler ve yaklaşımlar geliştirilebilir. Bu, onların yazma sürecinde daha aktif ve etkili bir rol alabilmelerini sağlayacaktır.

Araştırma sonucunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonlarının öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmalarını anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, yazma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin, yazma sürecinde öz düzenleme stratejilerini daha etkili ve sık kullandıklarını göstermektedir. Bu sonuç, yazma motivasyonu ve öz düzenleme becerilerinin birbirini destekleyen iki kritik faktör olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, yazma motivasyonunun öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmalarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Yazma motivasyonu yüksek olan öğrenciler, yazma görevlerine daha fazla ilgi ve çaba göstermeye meyillidirler. Bu da yazma hedefleri belirlemelerine, yazma planları oluşturmalarına ve yazma çalışmalarını değerlendirmelerine yardımcı olabilir. Bu sonuç, yazma motivasyonunun ve öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerinin eğitimde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Eğitimciler, bu sonuçları dikkate alarak, öğrencilerin yazma motivasyonlarını

artırmak ve öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini daha etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamak için stratejiler geliştirebilirler. Bai ve Guo (2021) tarafından yürütülen yapısal eşitlik modeline dayalı araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Benzer sonuç Shen, Barry ve Park (2023) tarafından yürütülen araştırmada da elde edilmiştir.

Sonuç

Bu araştırma, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ve öz düzenleme yetenekleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Elde edilen araştırma sonuçları, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma süreçlerini anlamak ve geliştirmek için önemli ipuçları sunmaktadır. Sonuçlar, öğrencilerin genellikle yazmaya karşı yüksek motivasyona sahip olduğunu ve bu durumun onların yazma sürecine aktif katılımını ve yazma etkinliklerine olan motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Öz düzenleme, öğrencilerin yazma sürecini yönetme ve yazma performanslarını geliştirme konusunda yardımcı olmaktadır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin yazma motivasyonu ve öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu cinsiyet farklılığı, kızların dil yeteneklerini daha etkin kullandıkları ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca, sonuçlar öğrencilerin hikâye türündeki metinleri sevmelerinin, yazma motivasyonlarını yükselttiğini ve öz düzenleme becerilerini daha etkin kullanmalarını sağladığını ortaya koymuştur. Hikâye yazma etkinlikleri, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve ifade yeteneklerini geliştirirken, bu tür metinlere olan ilgi, öğrencilerin yazma sürecine daha yoğun katılımını teşvik etmektedir. Araştırmada, yazma motivasyonu ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani, öğrencinin yazma motivasyonu ne kadar yüksek olursa, öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma olasılığı da o kadar artmaktadır. Yazma motivasyonunun, öğrencinin yazma sürecini etkin yönetme ve yazma başarısını artırma konusunda önemli bir faktör olduğu açıktır. Bu nedenle, öğretmenler öğrencilerin yazma motivasyonunu yükseltme ve öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini geliştirmeye yönelik öğretim uygulamaları yapmaları konusunda araştırma sonuçları önem arz etmektedir. Bu sonuçlar kapsamında, öğrencilerin ilgi ve tercihlerini dikkate alarak yazma etkinlikleri planlamak, öz düzenleme becerilerini güçlendirmek için öğrencilere rehberlik etmek ve öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırmak için öğretmenlerin çeşitli öğretim yaklaşımlarını kullanmaları önemlidir.

Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Öğretmenler, öğrencilerin ilgi duyduğu konuları ve tercih ettiği metin türlerini belirleyerek yazma etkinlikleri ve görevlerini buna göre düzenleyebilir. Örneğin, öğrencilerin hikâye edici metinleri sevdikleri belirlenmişse, bu türde yazma görevleri öğrencilerin motivasyonunu artırabilir. Bununla birlikte öğrencilerin bilgilendirici metinleri yazmaya yönelik motivasyonlarını artırıcı ve bu metinleri yazarken öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmalarını sağlayacak etkinlikler tasarlayıp uygulanmalıdır.

Öğrencilere öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak stratejiler öğretilir. Öğrencilere metinlerini gözden geçirme, düzenleme ve düzeltme konusunda adımların nasıl izleneceği öğretilir. Ayrıca, öğrencilere geri bildirim alma ve verme becerilerini geliştirme fırsatları sunulabilir. Öğretmenler, kız ve erkek öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını ve yazma ile ilgili deneyimlerini göz önünde bulundurarak farklılaştırılmış öğretim yöntemleri uygulamalıdır. Bu şekilde öğrencilerin yazma motivasyonları artırılabilir ve öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini etkili bir şekilde kullanmalarına imkân tanınabilir.

Araştırma sonuca dayalı olarak öğretmenlerin sınıf içerisinde kız öğrencilerine yönelik yazma etkinlikleri düzenleyerek yazma motivasyonlarını sürdürmeleri önem arz etmektedir. Bu şekilde diğer eğitim kademelerinde kız öğrencilerin yazma motivasyonlarının düşmesi önlenir. Bununla birlikte öğretmenler erkek öğrencilerin yazma motivasyonlarını geliştirmeye yönelik stratejiler belirleyip uygulamalıdır. Bu şekilde erkek öğrencilerin yazma motivasyonları geliştirilebilir ve bu da erkek öğrencilerin yazma performanslarına, akademik başarılarına olumlu yansır.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları ile Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Stratejilerini Kullanmaları Arasındaki İlişki

Öğretmenler sınıf içi uygulamalarında kız öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullandıklarını bilerek etkinlik tasarlayıp uygulamalıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin, erkek öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini destekleyen ve yazma stratejilerini kullanmaya teşvik eden öğretim uygulamaları da düzenlemelidirler.

Araştırmanın Sınırlılığı ve Gelecekteki Araştırmalara Öneriler

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, araştırma sadece tek bir bölgeden katılımcılar içermektedir. Bu nedenle, bulguların tüm ilkokul öğrencilerine genellenebilirliği sınırlıdır. Gelecekteki araştırmalar, farklı bölgelerden katılımcıları içeren ve nicel ile nitel veri toplama yöntemlerini kullanan daha kapsamlı olmalıdır. Bu şekilde yürütülen araştırmalar, yazma motivasyonu ve öz düzenlemeye dayalı yazma stratejileri arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamamıza ve bu becerileri geliştirmeye yönelik daha etkili müdahaleler geliştirmemize yardımcı olabilir. Araştırmanın ikinci sınırlılığı ilkokul öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini inceleyen çok az araştırmanın olmasıdır. Bu nedenle tartışma bölümü sınırlı sayıda araştırma sonucu ile tartışılıp yorumlanmıştır.

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= Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi= 20.05.2024
Belge sayı numarası= 149/3

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmayı, araştırmacı tek başına yürütmüştür.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Araştırmaya katılan ilkokul 4. sınıf öğrencilerine ve verilerin toplanmasına katkı sunan öğretmenlere teşekkür ederim.

Kaynaklar

- Akyol, H., & Aktaş, N. (2018). The relationship between fourth-grade primary school students' story-writing skills and their motivation to write. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2772-2779.
- Bai, B., & Guo, W. (2021). Motivation and self-regulated strategy use: Relationships to primary school students' English writing in Hong Kong. *Language Teaching Research*, 25(3), 378-399.
- Bai, R., Hu, G., & Gu, P.Y. (2014). The relationship between use of writing strategies and English proficiency in Singapore primary schools. *Asia-Pacific Edu Res*, 23(3), 355-365
- Bai, B., Wang, J., & Zhou, H. (2022). An intervention study to improve primary school students' self-regulated strategy use in English writing through e-learning in Hong Kong. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2265-2290.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Boscolo, P. (2007). Writing in primary school. C. Bazerman (Ed.) *Handbook of research on writing* (pp. 293-306). Routledge.
- Boscolo, P., & Gelati, C. (2018). Motivating writers. In S. Graham, C.A. MacArthur & M. Hebert (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 51-80). Guilford Press.

- Bourke, L., & Adams, A. M. (2012). Is it differences in language skills and working memory that account for girls being better at writing than boys?. *Journal of Writing Research*, 3(3), 249-277.
- Bozgün, K., & Akın-Kösterelioğlu, M. (2021). The roles of social-emotional development, academic grit and subjective well-being in primary school students' reading-writing motivation. *Reading Psychology*, 42(8), 836-857.
- Bozgün, K. & Akın Kösterelioğlu, M. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 119-135.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2024). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cash, R. M. (2016). *Self-regulation in the classroom: Helping students learn how to learn*. Free Spirit Publishing.
- Celik, B. (2019). Developing writing skills through reading. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 6(1), 206-214.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- De Silva, R., & Graham, S (2015). The effects of strategy instruction on writing strategy use for students of different proficiency levels. *System*, 53, 47-59,
- Deniz, H., & Demir, S. (2020). Yazma motivasyonu ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(2), 593-616.
- Dinsa, M. T. (2023). EFL students' writing strategies use in Ethiopia: Gender and year level. *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2256207>.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Pearson.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- Frankel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H.H. (2022). *How to design and evaluate education research*. McGraw-Hill College.
- Genç-Ersoy, B. & Göl-Dede, D. (2022). Developing writing skills, writing attitudes and motivation through educational games: Action research. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(3), 569-589.
- Graham, S. (2009). Motivation in writing. In M. L. Kamil, A. E. Hiebert, D. C. Pearson, & P. P. Moeller (Eds.), *Handbook of reading research: Volume 3* (pp. 753-776). Routledge.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303.
- Graham, S., & Bell, L. S. (2006). Writing development in young children. In D. K. Dickinson, P. P. Moeller, & G. S. Wigfield (Eds.), *Handbook of children's literacy development* (2nd ed., pp. 415-448). Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S., Harris, K.R., MacArthur, C., & Santangelo, T. (2018). Self-regulation and writing. In D.H. Schunk & J.A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 138-152). Routledge
- Graham, S., Harris, K.R., & Hebert, M. (2011). *Informing writing: The benefits of formative assessment*. Carnegie Corporation of New York.
- Graham, S., Harris, K., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2009). *Writing better: effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Guilford Press.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie corporation time to act report*. Carnegie Corporation.
- Graham, S., & Perrin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Alliance for Excellent Education.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for windows and macintosh*. Pearson.
- Greene, J. A. (2017). *Self-regulation in education*. Routledge.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları ile Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Stratejilerini Kullanmaları Arasındaki İlişki

- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in writing. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 165-186). Guilford Press.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher, J. C. (2009). Writing is elementary, but not automatic: Teaching metacognition to improve writing in the elementary grades. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 199-222). Routledge.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2019). *Multivariate data analysis*. Sage Publications.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Brookline Books.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *Teaching and Learning Writing*, 11(6), 113-135.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340.
- Harris, K.R., Graham, S., & Mason, L.H. (2007). *Powerful writing strategies for all students*. Brookes Publishing.
- Hughes, M. D., Regan, K. S., & Evmenova, A. (2019). A computer-based graphic organizer with embedded self-regulated learning strategies to support student writing. *Intervention in School and Clinic*, 55(1), 13-22.
- Johnson, R., & Wichern, D. (2014). *Applied multivariate statistical analysis*. Pearson.
- Karaman, H. & Mutluer S. E. (2023). İlkokul öğrencilerinin okuma ve yazma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 1075-1091.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma ve kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 57-72.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: a cognitive development perspective. *Journal of Writing Research*, 1, 1-26.
- Marida, K.V., Kent, J.T., & Taylor, C.C. (2024). *Multivariate analysis*. Wiley.
- Mason, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (2011). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory into Practice*, 50(1), 20-27.
- Meece, J. L., & Painter, J. (2007). *Gender, self-regulation, and motivation*. Routledge.
- Mills, G. E., & Gay, L.R. (2019). *Educational research*. Pearson.
- Moqbali, I. S., Humaidi, S., Mekhlafi, A., & Hilal, M.A. (2020). Metacognitive writing strategies used by omani grade twelve students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(8), 214-232.
- Ott, R. L., & Longnecker, M.T. (2016). *An introduction to statistical methods and data analysis*. Cengage Learning.
- Özgül- Kaya, B., & Ateş, S. (2023). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik öz düzenlemeye dayalı yazma ölçeğinin geliştirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1863-1882.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. McGraw-Hill Education.
- Perry, N. E., Nordby, C. J., & VandeKamp, K. O. (2003). Promoting self-regulated reading and writing at home and school. *The Elementary School Journal*, 103(4), 317-338.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Rahmat, N. H., Aripin, N., Lin, N. M., Whanchit, W., & Khairuddin, Z. (2020). Exploring the connection between critical thinking skills and academic writing. *International Journal of Asian Social Science*, 10(2), 118-128.

- Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist*, 74(3), 445-458.
- Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2005). Effective learning and teaching of writing: student involvement in the teaching of writing. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & Couzijn (Eds). *Effective learning and teaching of writing* (pp. 1-17). Kluwer Academic Publishers
- Schmidt, S. J. (1999). Using writing to develop critical thinking skills. *NACTA Journal*, 43(4), 31-38.
- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories an educational perspective*. Pearson.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). Motivation and self-regulated learning and performance. In J. M. Weiner (Ed.), *Handbook of motivation and achievement* (pp. 45-74). Guilford Press.
- Shen, B., Bai, B., & Park, M. (2020). Exploring Hong Kong primary students' English writing motivation: relationships between writing self-efficacy and task value. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44(4), 324-338.
- Skar, G. B., Graham, S., & Huebner, A.R. (2023). Efficacy for writing self-regulation, attitude toward writing, and quality of second grade students' writing. *Front. Psychol.* 14, 1265785.
- Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology theory and practice*. Pearson.
- Stevens, J. P. (2013). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Routledge.
- Symon, G., & Cassell, C. (2012). *Qualitative organizational research: Core methods and current challenges*. Sage Publication.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tanrısever, C., & Güzel, Ö. (2024). *Anadolu efsaneleri*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Teng, L. S. (2022). *Self-regulated learning and second language writing*. Springer.
- Turner, J. C., & Paris, S. G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher*, 48(8), 662-673.
- Wang, X., Ma, J., Li, X., & Shen, X. (2023). Validation of self-regulated writing strategies for advanced efl learners in china: a structural equation modeling analysis. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.*, 13, 776-795.
- Weis, M., Heikamp, T., & Trommsdorff, G. (2013). Gender differences in school achievement: The role of self-regulation. *Front Psychol*, 17(4), 1-10.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Wilby, J. (2022). Motivation, self-regulation, and writing achievement on a university foundation programme: A programme evaluation study. *Language Teaching Research*, 26(5), 1010-1033.
- Yurtbakan, E. (2023). İlkokul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazmaya yönelik duyuşsal özellikleri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 856-872
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In G. Schunk & F. Pintrich (Eds.), *Handbook of self-regulation for learning* (pp. 13-49). Lawrence Erlbaum Associates.

Extended Abstract

Introduction

Education plays a critical role in individuals' cognitive, affective, and social development, and writing skills play an important role in this process. Writing supports the development of language, thinking, and expression skills, and it is known that these skills ensure success in both academic and professional life. Writing motivation is an important factor in determining students' performance and participation in writing activities. Students with high writing motivation participate more in the writing process and produce more creative writing. Self-regulation skills refer to the ability to use cognitive processes such as planning, monitoring, evaluation, and regulation in the writing process and play an important role in the development of writing skills. Studies examining the relationship between

students' writing motivations and self-regulation-based writing strategies in Turkey are limited. Therefore, this study aims to investigate the relationship between the writing motivations of 4th-grade primary school students and their use of self-regulation-based writing strategies. This study also determines students' levels of writing motivation, their use of self-regulation-based writing strategies, whether these variables differ according to gender and the type of text they like to write, and whether writing motivation predicts self-regulation-based writing strategies. It is anticipated that the results of this study will contribute significantly to the development of not only students' writing skills but also teachers, parents, and curriculum development experts.

Method

This study was designed using a relational scanning model to examine the relationship between students' writing motivation and self-regulated writing strategies. This model is a quantitative research method used to determine the significant relationships between variables. The study participants were 549 fourth-grade students, recruited using a convenience sampling method. Of the participants, 349 were girls and 200 were boys, with 174 preferring to write informative texts and 375 preferring to write narrative texts. As data collection tools, the Writing Motivation Scale developed by Deniz and Demir (2020) and the Self-Regulated Writing Strategies Scale developed by Özgül Kaya and Ateş (2023) were used. The validity and reliability of both scales have been verified in previous studies, and they were deemed to have high-reliability coefficients (Cronbach's Alphas were .85 and .91, respectively). Data were collected during the spring semester of the 2023-2024 academic year with the approval of the ethics committee and necessary permissions. Data were analysed using descriptive statistics, Pearson's correlation analysis, multivariate variance analysis, and simple linear regression analysis. It was determined that the data showed a normal distribution and the analysis assumptions were met. Student participation levels were classified as low, medium, or high.

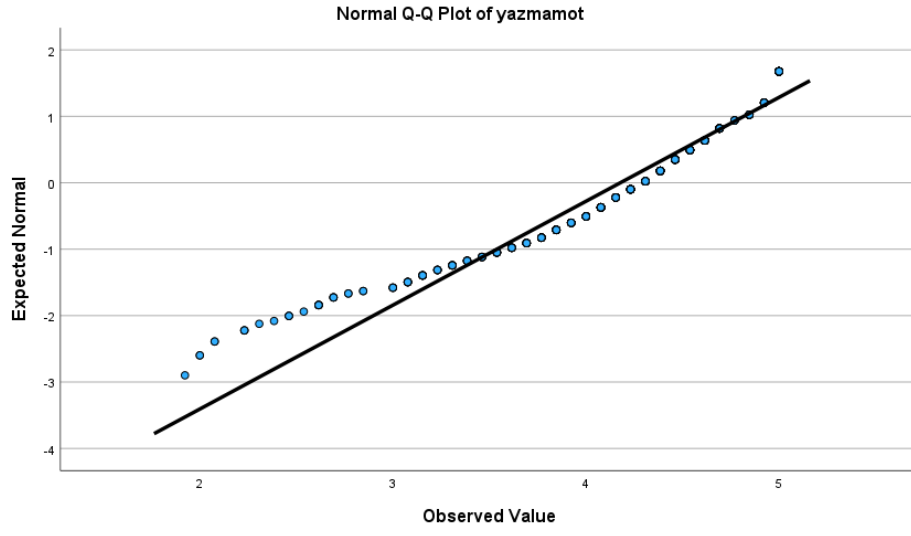
Results

Writing motivation ($\bar{X}=4,17$) and the level of use of self-regulation-based writing strategies ($\bar{X}=4,11$) among fourth-grade primary school students were found to be high. In terms of gender variables, writing motivation ($F_{1-531}=16,014, p<.05$) and the level of use of self-regulation-based writing strategies ($F_{1-531}=15,920, p<.05$) were significantly higher in female students than in male students. In terms of the preferred text type variable, writing motivation ($F_{1-531}=,234, p<.05$) and the level of use of writing strategies ($F_{1-531}=5,642, p<.05$) of students who preferred narrative texts were higher than those who preferred informative texts. Correlation analysis revealed a moderately significant relationship between writing motivation and self-regulation-based writing strategies ($r=.454, p<.01$). The simple linear regression analysis revealed that writing motivation significantly predicted self-regulation-based writing strategies and explained 21% of the total variance ($R^2=.206, p=.00$).

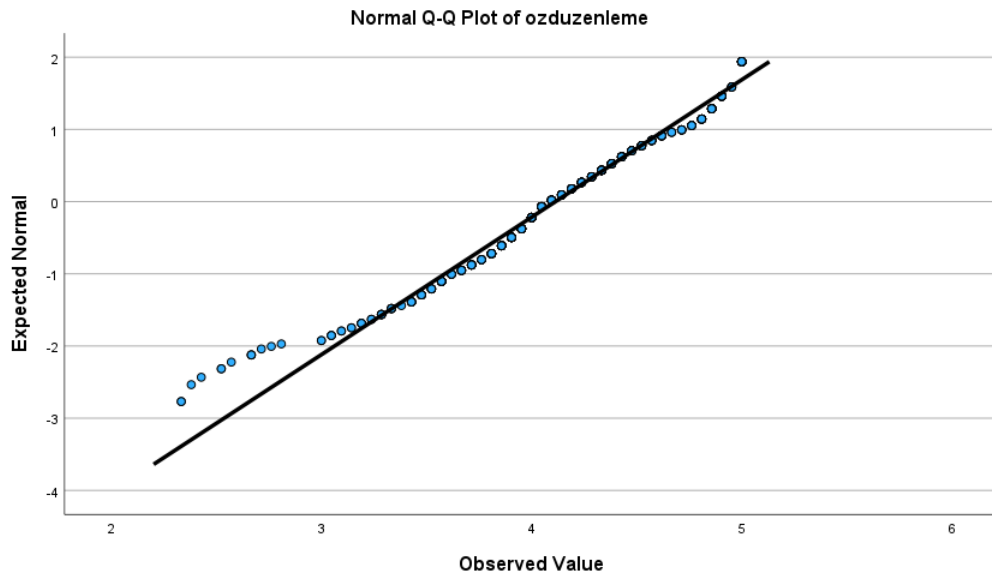
Discussion and Conclusion

This study examined the relationship between writing motivation and self-regulation skills among fourth-grade primary school students. The results show that students are generally highly motivated to write, which increases their active participation in the writing process. This study found that the writing motivation and self-regulation skills of girls were higher than those of boys. In addition, interest in narrative texts positively influenced students' writing motivation and tendency to use self-regulation strategies. A positive relationship was identified between writing motivation and self-regulation strategies; students with high motivation use more effective strategies during the writing process. These findings reveal that writing motivation and self-regulation skills play critical roles in improving writing success. Educators must implement various teaching strategies to enhance students' writing motivation and to develop their self-regulatory skills. Specifically, it is important to plan writing activities according to students' interests and preferences, provide guidance in writing processes, and adopt motivational approaches. In this context, the results provide valuable information for improving writing education and enhancing students' academic success.

EK 1. Grafikler



Grafik 1. Yazma motivasyonu Q-Q grafiği



Grafik 2. Öz düzenlemeye dayalı yazma stratejileri Q-Q grafiği



Ortaokul Öğrencilerine Deyim Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımının Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*

*Yavuz Selim TOYGAR***

*Kübra ŞENGÜL****

Öz

Çalışmada deyimlerin öğretiminde dijital öykü kullanımının başarıya etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın nicel boyutunu tek gruplu öntest-sontest deneysel desen, nitel boyutunu ise olgubilim çalışması oluşturmaktadır. Çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Nevşehir ilindeki bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören 22 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen deyimlere ilişkin başarı testi ve yapılandırılmış bireysel görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sürecinde 7. sınıf Türkçe ders kitabında uygulama dönemine denk gelen metinlerde tespit edilen 26 deyim araştırmacıların hazırladığı öykülerde işlenmiş, son olarak hazırlanan öyküler dijital öykü biçimine getirilmiştir. Öntest ve sontest olarak deyimlere ilişkin başarı testi uygulanmıştır. Bu süreç içerisinde yapılandırılmış bireysel görüşme formu aracılığıyla çalışmaya ilişkin nitel veriler toplanmıştır. Uygulama bitiminden 3 hafta sonra ise kalıcılık testi uygulanmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda dijital öykülerin deyim öğretimindeki başarıyı artırdığı ve öğrenmede kalıcılık sağladığı ve nitel verilerin analizi sonucunda ise dijital öykülerle deyim öğretiminin öğrenciler tarafından eğlenceli, kolaylaştırıcı ve öğretici birer etkinlik olarak görüldüğü tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital öykü, deyim öğretimi, söz varlığı, başarı, Türkçe öğretimi

The Effect of Using Digital Story in Teaching Idioms to Lower Secondary School Students on Success and Permanence

Abstract

The aim of the study was to examine the effect of using digital stories on success in teaching idioms. The quantitative dimension of the mixed method research consisted of a single-group pretest-posttest experimental design, and the qualitative dimension consisted of a phenomenology study. The study group consisted of 22 students studying in the 7th grade of a lower secondary school in Nevşehir in the 2021/2022 academic year. An achievement test on idioms developed by the researchers and a structured individual interview form were used as data collection tools. During the research process, 26 idioms identified in the texts of the 7th grade Turkish textbook corresponding to the application period were processed in the stories prepared by the researchers. Finally, the prepared stories were converted into digital story format. An achievement test on idioms was applied as pretest and posttest. During this process, qualitative data regarding the study was collected through a structured individual interview form. A permanence test was applied 3 weeks after the end of the application. As a result of the analysis of the quantitative data

* Bu makale, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL danışmanlığında hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerine Deyim Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımının Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi” isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Nevşehir, y.s.toygar@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-2117-7222

*** Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Nevşehir, kubratursengul@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-0307-9805

obtained, it was determined that digital stories increased the success in teaching idioms and provided permanence in learning, while, as a result of the analysis of qualitative data, it was determined that teaching idioms with digital stories was seen as an entertaining, facilitating and instructive activity by the students.

Keywords: Digital story, idiom teaching, vocabulary, success, Turkish teaching

Giriş

Bireyin doğumundan itibaren edinmeye başladığı ana dili sosyal ve akademik yönden gelişimde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle okullarda sistemli olarak Türkçe eğitimi dersleri verilmektedir. Bu eğitimde temel amaç bireylerin temel dil becerilerindeki yetkinliklerini artırmak ve söz varlıklarını geliştirmektir. Söz varlıklarının içerisinde önemli bir yeri de deyimler kaplamaktadır. Deyim sözcüğü TDK tarafından “Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir.” şeklinde ifade edilmiştir (<http://sozluk.gov.tr>). Aksan’a (2005) göre deyim, “Bir dili konuşan toplumun dünya görüşünü, yaşam biçimini, çevre koşullarını, gelenek, görenek ve inançlarını, önem verdiği varlık ve kavramları, kısacası, maddi ve manevi kültürünü yansıtan, o toplumun düşünme biçimini, hatta nükte ve buluşlarını ortaya koyan, dilbilim, yazın ve halkbilim açısından da önemli olan sözlerdir.” Korkmaz (2019) ise deyimleri “Gerçek anlamından farklı bir anlam taşıyan ve çekici bir anlatım özelliğine sahip olan kelime veya kelime grubu” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle deyimlerin bir toplumun kültüründen doğmuş, kalıplaşmış sözcük grupları olduğu ortaya çıkmaktadır. Sinan (2015), çok sayıda kaynak üzerinde gerçekleştirdiği deyimlerle ilgili dizin çalışmasında 17.000’in üzerinde deyim varlığına ulaşmış; en az yirmi kaynaktan yer alan ve en çok bilinen/kullanılan deyimlerin sayısını yaklaşık 5000 olarak tespit etmiştir. Bu sayılar deyimlerin Türkçenin içerisinde oldukça büyük yer tuttuğunun da net bir göstergesi durumundadır. Deyimler Türkçenin zenginliğinin bir göstergesi olmasının yanı sıra dilin kültürel yönünü destekleyen ve işleten mühim unsurlardır (Mete, 2014). Türkçenin sahip olduğu bu zengin malzemeden yararlanmak, ana dilinde yetkin olmanın da bir göstergesidir. Deyimleri kullanmak kişiye iletişim açısından da büyük kolaylıklar sağlamaktadır. İçinde bulunulan durumlar, sahip olunan duygular, deyimler sayesinde kısa ve öz biçimde ifade edilebilmektedir. Bu açılarından bakıldığında Türkçe öğretiminde deyimlere yer verilmesi büyük önem taşımaktadır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda deyimlerle ilgili kazanımlar ve açıklamaları yer almaktadır. İlk olarak ilkökul seviyesinde deyimlerden bahsedilmekte, sonraki sınıf seviyelerinde de deyimlerle ilgili kazanımlar yer almaktadır. Programda yer alan kazanımlar ve açıklamalar incelendiğinde deyimlerin anlama ve anlatma becerileri içerisindeki önemi görülmektedir. Deyimlerin metnin bağlamına olan katkısı üzerinde ortaokuldaki her sınıf kademesi üzerinde durulmuş ve metin temelli bir öğretim benimsenmiştir (MEB, 2019). Bu nedenle bu mühim konu üzerine eğilmek ve kullanılacak farklı tekniklerle öğretimin niteliğini artırmak Türkçe öğretiminin daha başarılı olmasına katkı sağlayacaktır.

Ana dili eğitiminin sistematik olarak gerçekleştirildiği okullarda kullanılan temel araç ders kitaplarıdır. Türkçe öğretimi de ders kitapları aracılığıyla yapılmakta ve belirlenen kazanımlar kitaplarda yer alan etkinlikler aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaktadır. Ders kitaplarına bakıldığında deyim öğretimiyle ilgili yer alan etkinlikler deyimlerin anlamını tahmin etme, sözlük aracılığıyla anlamını bulma ve cümlede kullanma çalışmaları etrafında şekillenmektedir (Türkben, 2019). Bu etkinlikler hemen hemen her sınıf düzeyindeki deyim etkinliklerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak alanyazın incelendiğinde klasik yöntemlere göre etkililiği incelenen Kavramsal Anahtar Modeli’nin kullanılması (Çalışkan, 2013), karikatürlerin kullanılması (Güney Mürsel, 2009; Mete, 2014; Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz, 2014), resim ve hikâye destekli deyim öğretiminin kullanılması (Örge, 2003; Mete, 2014), metinsel bağlamın kullanılması (Balaban, 2019), eğitsel oyunların kullanılması (Özbay ve Akdağ, 2013), dramatizasyon ve öykü okuma tekniğinin kullanılması (Kazıcı, 2008; Bayrak ve Şahin, 2019) ve çoklu ortam materyallerinin kullanılması (Kaban ve Bulut, 2020) gibi yöntemler daha başarılı olmuştur. Yine alanyazın incelendiğinde ana dili eğitimi içerisinde yapılan deyim öğretimi çalışmalarında dijital öykülerin kullanımı ve etkililiği ile ilgili çok az çalışmaya rastlanılmıştır. Bunlardan birinde Sarıoğlu (2022) ilkökul ikinci sınıf öğrencilerine yönelik deyim ve atasözü öğretimi çalışmalarında dijital öykü kullanımının etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda dijital öykülerle yapılan etkinliklerin ilkökul

öğrencilerinin deyim ve atasözü öğrenmelerinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ortaokul düzeyinde rastlanan çalışmada da Atatekin, İstanbullu ve Korkmaz (2023) dijital öykü kullanılarak yapılan atasözü ve deyim öğretiminin akademik başarıyı anlamlı düzeyde artırdığını tespit etmiştir.

İçinde bulunduğumuz çağın ortaya çıkardığı teknolojik gelişmeler sayesinde gelişen bilişim araçlarının bir ürünü de dijital öykülerdir. Dijital öykü anlatımının her şeyden önce dijital biçime dönüştürülmüş hikâyeler olduğunu vurgulamak gerekir (İnceelli, 2005). Dijital öykü; grafiklerin, metinlerin, kaydedilmiş seslerin, videoların ve müziklerin çeşitli multimedya araçlarıyla bir araya getirilmesi sonucu oluşturulan birkaç dakikalık öykülerdir (Robin, 2006). Bu tanımlardan hareketle dijital öykülerin; görsel, ses, metin ve müziğin birleşmesi sonucu oluşturulmuş birkaç dakikalık video hikâyeler olduğu söylenebilir.

Dijital öykü ve dijital öykü anlatımının tarihine bakıldığında Joe Lambert ve Dana Atchley isimleri ön plana çıkmaktadır (Robin, 2008). 1980'li seneler dijital öykü anlatımının ortaya çıkış zamanı olmasına karşın, daha fazla dikkat çekmesi, rağbet görmesi ve desteklenmesi bu tarihlerden yaklaşık on yıl sonra gerçekleşmiştir (Küngerü, 2016). Dijital öykü kavramının ortaya çıkış noktası olarak Amerika Birleşik Devletleri yer almaktadır. Dijital öyküler, 1980'lerin sonunda insanlıkla buluşmuş olsa da günümüzün gelişmiş teknolojileri sayesinde her yaştan kişi kolaylıkla dijital öykülerle ilgilenebilmektedir (Yürük, 2015). Bu açıdan bakıldığında teknolojinin hayatımızın her alanına girdiği bir dönemde eğitim-öğretimin niteliğini artırmak için dijital öykülerden de faydalanmak meşakkatli bir şey olmaktan çıkmıştır.

Dijital öykülerin birçok farklı türü olduğunu ifade eden Robin (2006), dijital öyküleri üç ana başlığa ayırmıştır:

- Kişisel Öyküler: Kişilerin hayatlarındaki önemli olayları içeren kişisel deneyimlerin aktarıldığı hikâyelerdir (Kocaman Karoğlu, 2015). Dijital hikâyeler üretmenin en popüler nedenlerinden biri, kişisel bir anlatı yaratmaktır (Robin, 2006).
- Tarihi Öyküler: Tarihi olayları konu alan dijital öykülerdir.
- Bilgilendirici veya Öğretici Öyküler: Bu tür dijital öyküler, öncelikle pek çok farklı içerik alanında eğitim içeriklerini aktarmak için kullanılır. Öğretmenler bu türdeki dijital hikâyeleri öğrencilerine matematik, fen, sanat, teknoloji ve tıp gibi çeşitli konularda bilgi vermek için kullanabilirler (Robin, 2008).

Dijital öykülerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılması daha çok üçüncü tür öykülerle ilgili bir kavramdır. Öğretmenler, bir içeriği tanıtmak ve yeni fikirler sunarken öğrencilerin dikkatini çekmek için önceden oluşturulmuş dijital hikâyeleri bir öğretim aracı olarak öğrencilerine gösterme seçeneğine sahiptir. Kendi dijital öykülerini oluşturabilen öğretmenler, bu sayede öğrencilerin içeriğe katılımını sağlayabilecek, aynı zamanda bir öyküde sunulan konular hakkında tartışmayı kolaylaştırabilecek ve soyut bilgileri daha anlaşılır bir hâle getirebilecektir (Robin, 2008). Dijital hikâyeleri etkili bir şekilde kullanan öğretmenler, öğrencilerinin derse katılımını ve içeriğin anlaşılabilirliğini artırabilmektedir. (Alismail, 2015). Öğretmenler tarafından oluşturulan hikâyeler; bir dersi çekici hâle getirmek, multimedyaı müfredata entegre etmek, zor içeriği daha anlaşılır hâle getirmek ve sınıfta bir konu hakkında yapılacak tartışmaları kolaylaştırmak için oldukça elverişli materyallerdir (Lunce, 2011). Eğitimde dijital öykü kullanmanın çeşitlilik, bireysellik, geliştiricilik, gerçek yaşam durumları sunmak, ilgi çekicilik sağlamak, yaratıcı öğretim yöntemleri sağlamak, geleneksel yaklaşımlardan daha fazla çeşitlilik sağlamak, öğrenme deneyimini kişiselleştirmek ve aktif öğrenme ortamları oluşturmak gibi avantajları bulunmaktadır (Gils, 2005; Moradi ve Chen, 2019).

Dijital öyküler, ana dili eğitiminde de kullanılabilecek güçlü materyaller arasındadır. Kurudayıoğlu ve Bal (2014) "Ana Dili Eğitiminde Dijital Hikâye Anlatımlarının Kullanımı" isimli çalışmalarında dijital hikâye anlatımlarının ana dili eğitiminde zengin bir öğretme yöntemi olarak kullanılabileceğini ve öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu bir etki ortaya çıkaracağı sonuçlarına ulaşmışlardır. Dijital öykülerin eğitim-öğretim alanında kullanım alanları dil eğitimiyle sınırlı değildir. Turgut ve Kışla (2015), 2007-2014 yılları arasında yapılan 21 çalışmayı inceledikleri çalışmalarında dijital öykülerin yabancı dil, edebiyat, sağlık, sanat, okul öncesi, öğretmen eğitimi, bilişim, özel eğitim ve rehberlik olmak üzere dokuz farklı alanda kullanıldığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde yapılan ve 2012-2019 yılları arasında yapılmış 78 farklı çalışmanın incelendiği bir araştırmada dijital öykülerin fen

bilimleri, matematik, sosyal bilimler, yabancı dil, Türkçe ve bilgisayar gibi alanlarda kullanıldığı tespit edilmiştir (Talan, 2019). Yüksel, Robin ve McNeil (2011) tarafından dijital öykülemenin dünyadaki eğitsel kullanımlarını tespit etmek için yapılan çalışmaya 26 farklı ülkeden katılımcı katılmıştır. Araştırma sonucunda dijital hikâyelerin, birçok ülkede hem okulda hem de okul dışında aktif bir şekilde kullanılan güçlü ve gelişmekte olan bir eğitim aracı olduğu ortaya çıkmıştır.

Dijital öykülerin kullanımının bu kadar çeşitli olması önemli bir kavram olduğunu bir kez daha göz önüne sermektedir. Dijital öyküler farklı kullanım alanlarına hitap etmekte ve eğitim-öğretim etkinliklerinde genellikle olumlu etki doğurmaktadır. Bu açıdan bakıldığında eğitim-öğretim faaliyetlerinde sistematik bir şekilde yer alması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki deyim öğretiminde metin odaklı ya da anlama odaklı öğretim metotlarının geleneksel öğrenme metotlarına göre daha yüksek bir başarı oranı sağlamaktadır. Bu nedenle deyim öğretiminin daha nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için farklı tekniklerin ve etkinliklerin birlikte kullanılması gerekliliği önemsenmeli ve etkinliklerle kullanılan teknikler farklılaştırılmalıdır (Doğan Kahtalı, Toptal, Anaç, Kılınç, 2020). Bu doğrultuda günümüz teknolojisinin getirdiği imkânlardan da yararlanmak, bilişim araçlarını da eğitim öğretim süreçlerine dâhil etmek yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıkan dijital öyküler deyim öğretiminde kullanılacak bir yöntem olarak düşünülebilecektir. Bu yüzden dijital öykü kullanımının deyim öğretimindeki başarıya ve kalıcılığa etkisini, öğrencilerin dijital öykülerle deyim öğretimine yönelik görüşlerini araştırmak yeni yöntem ve tekniklerin belirlenebilmesi açısından katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın da ortaya çıkış problemi, Türkçe öğretiminin bir parçası olan deyim öğretimi etkinliklerinin nasıl daha nitelikli gerçekleştirilebileceği düşüncesidir. Bu kapsamda güçlü bir materyal olabileceği düşünülen, çağın getirdiği dijital öğeleri bünyesinde barındıran, pek çok duyuya hitap eden ve öğrencilerin ilgisini çekeceği tahmin edilen dijital öyküler kullanılabilecek bir materyal konumundadır. Bundan hareketle “Dijital öykülerin ortaokul deyim öğretimi etkinliklerinde kullanılması başarıyı, kalıcılığı ne yönde etkileyecektir ve öğrencilerin dijital öykülerle yapılan deyim öğretimi etkinliklerine karşı görüşleri ne olacaktır?” sorusu problem durumunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın genel amacı ortaokul öğrencilerine deyim öğretiminde dijital öykü kullanımının başarıya, kalıcılığa etkisini ve etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda alt amaçlara yönelik şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Dijital öykü kullanımının deyim öğretimindeki başarıya etkisi nedir?
2. Dijital öykü kullanımının deyim öğretimindeki kalıcılığa etkisi nedir?
3. Dijital öykülerle yapılan deyim öğretimi etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Dijital öykü kullanımının deyim öğretimindeki başarıya etkisinin incelendiği bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem; bir araştırmada veya araştırmalar dizisinde hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve harmanlanmasına odaklanan; nitel ve nicel verilerin bir arada kullanımıyla araştırma probleminin tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlayan bir yöntemdir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Nicel ve nitel veri toplama araçlarının aynı çerçeve içerisinde kullanımı ile karma yöntem araştırmaları, her iki veri toplama araçlarının avantajlı taraflarını kuvvetlendirir (Gökçek, 2015).

Bu araştırmada iç içe karma desen tercih edilmiştir. İç içe karma desende araştırmacı, deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine nitel bir aşama veya nitel bir aşama içerisine nicel bir aşama ekleyebilir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Araştırmada katılımcıların uygulamaya dönük başarıları deyimlere ilişkin başarı testi aracılığıyla araştırılırken uygulamaya ilişkin görüşleri yapılandırılmış bireysel görüşme formu aracılığıyla incelenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunu tek grup öntest-sontest deneysel desen oluşturmaktadır. Bu desende yapılacak deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Çalışma grubunun bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, uygulama sonrasında ise sontest olarak aynı çalışma grubu ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2020). Başarı testinin öntest olarak uygulanma amacı çalışma

grubunun deyimlerle ilgili bilgilerini tespit etmektir. Sontest ve kalıcık testi olarak uygulanma amaçları ise uygulamanın deyim öğretimindeki başarısını ve öğrenimin kalıcılığını belirlemektir.

Araştırmanın nitel boyutunu olgubilim çalışması oluşturmaktadır. Nitel bir araştırma modeli olan olgubilim çalışmasının araştırma sürecinde anahtar kelime “deneyim” olup katılımcıların araştırılan olgu hakkındaki deneyimlerinin özüne ulaşmak amaçlanmaktadır (Toprak, 2021). Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek bireyler veya gruplar olmakla birlikte böyle araştırmalarda veri analizi yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada katılımcıların dijital öykülerle gerçekleştirilen deyim öğretimine yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021/2022 eğitim öğretim yılında Nevşehir ilinde yer alan bir devlet okulunun 7. sınıf seviyesinde eğitim gören 22 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada sıralı karma yöntem örnekleme kullanılmıştır. Bu tür örnekleme yöntemi en çok bilinen ve karma yöntem tasarımlarında kullanılan örnekleme türüdür. Sıralı karma yöntem örnekleme bir karma yöntem çalışması için olasılıklı ve amaçlı örnekleme stratejilerini nicel-nitel ya da nitel-nicel şeklinde sıralı biçimde kullanmayı kapsar (Gökçek, 2015). Araştırmanın nicel ve nitel boyutunda aynı örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme 11’i (%=50) kız, 11’i (%=50) erkek olmak üzere 22 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplamak için deyimlere ilişkin başarı testi, nitel veri toplamak için yapılandırılmış bireysel görüşme formu birlikte kullanılmıştır. Başarı testi uygulanan etkinliklerin deyimleri öğrenmedeki başarıya ve kalıcılığa etkisini tespit etme yöneltken görüşme formu yapılan etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerini tespit etmeye dönüktür. Her iki veri toplama aracının birlikte kullanılmasıyla hem dijital öykülerle yapılan deyim öğretimi etkinliklerinin başarıya ve kalıcılığa etkisi tespit edilmiş hem de bu etkiyi ortaya çıkaran deyim öğrenme etkinliklerine yönelik görüşler tespit edilmiştir.

Deyimlere İlişkin Başarı Testi

Bu kapsamda ders kitabında yer alan metinlerden uygulama sürecine denk gelen “Doğa ve Evren” temasından “Küçük Yunus, Güz, Dünya Kadar Plastik”; “Sanat” temasından “Anadolu Davulu” metinleri ile “Doğa ve Evren” tema sonu çalışmaları incelenmiş ve içerisinde yer alan 26 deyim belirlenmiştir. Uygulama dönemine denk gelen metinler ve yer alan deyimler şu şekildedir (Erkal ve Erkal, 2019):

Tablo 1.

Ders kitabından tespit edilen deyimler ve yer aldıkları metinler

Metin	Deyimler
Küçük Yunus	Düğün bayram olmak
	Aklından geçirmek
	Dümen kırmak
	Seyirci kalmak
	Çaba harcamak
	Gücü kesilmek
	Altüst olmak
	İçi daralmak
	Gözünü (gözlerini) (bir şeye) dikmek
Güz	Burnunun dikine gitmek
	Göze almak

Dünya Kadar Plastik	Göze çarpmak İz sürmek İlgi çekmek Can atmak Burnunda tutmek Ağız birliği etmek Gözüne girmek Dil dökmek Elinden geleni yapmak Ağzı dili tutulmak
Anadolu Davulu	Oralı bile olmamak Alkış tufanı kopmak Baş tacı olmak Yerinden oynatmak Yüreğini hoplatmak

Tabloda yer alan her deyme ilişkin araştırmacılar tarafından ikişer tane çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Hazırlanan bu soruların soru kökünde veya çeldiricilerinde görülen eksiklikler ve hatalar uzman görüşüne başvurularak soru yazım kurallarına göre düzenlenmiştir. Böylelikle deyimlere ilişkin başarı testi ilk hâliyle 52 soruluk bir taslak forma geçirilmiştir. Sonrasında bu test yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda 26 soruluk nihai teste dönüştürülmüştür.

Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

Dijital öyküler aracılığıyla gerçekleştirilen deyim öğretimi etkinliklerine yönelik görüşleri belirlemek amacıyla yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları, öğrencilerin dijital öykülerle yapılan deyim öğretimindeki başarısını süreç içinde irdeleyebilmek için hazırlanmıştır. Yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacının belirli bir sırayla önceden hazırlamış olduğu sorular yer almaktadır ve bu yöntem verinin hızlı kodlanarak analiz edilmesine, ölçüm kolaylığına ve ardından da araştırmanın kapsamıyla karşılaştırılmasına imkân verir (Büyüköztürk vd. 2020). Uzman görüşü alınarak oluşturulan yapılandırılmış görüşme formu çalışma grubu tarafından cevaplanmıştır. Yapılandırılmış görüşme formunda şu sorular yer almıştır:

- 1) Deyimleri öğrenirken dijital öykülerin kullanılması sizce ne gibi farklılıkları ortaya çıkarmaktadır?
- 2) Dijital öykülerin öğrenme başarınıza ne gibi etkileri olmaktadır?

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırma süreci başında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulundan izin alınmıştır. Çalışma grubunun yer aldığı sınıf düzeyinde okutulan Türkçe ders kitabı incelenmiştir. “Doğa ve Evren” temasından “Küçük Yunus, Güz, Dünya Kadar Plastik”; “Sanat” temasından “Anadolu Davulu” metinleri ile “Doğa ve Evren” tema sonu çalışmaları incelenmiş ve içerisinde yer alan 26 deyim belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından belirlenen deyimlere yönelik uzman görüşü de alınarak olay öyküleri oluşturulmuştur. Oluşturulan öykülerde belirlenen deyimler genellikle beşer defa anlamına uygun olarak kullanılmıştır. Oluşturulan öyküler araştırmacılar tarafından bir video düzenleme programı aracılığıyla dijital öykülere dönüştürülmüştür. Öyküler sesli okuma kurallarına uygun bir şekilde seslendirilmiş ve cep telefonu aracılığıyla kaydedilmiştir. Kaydedilen bu ses dosyaları bilgisayar ortamına alınmış ve dijital öykülere dönüştürülmüştür. Dijital öykülerde; seslendirilen öykülerin ses dosyaları, öykü akışına uygun görseller, öykünün metni ve müzik birleştirilmiştir. Dikkat çekmesi açısından deyimlere metin içerisinde renkli yazı karakteriyle yer verilmiştir.

Bu işlemlerin yanı sıra bu süreçte deyimlere ilişkin başarı testi geliştirilmiştir. Uygulama dönemine rastlayan metinlerle ilgili haftalık ders planları hazırlanmıştır. Uygulama öncesi çalışma grubuna ve velilerine bilgi verilmiş ve “Bilgilendirilmiş Onam Formu” aracılığıyla velilerinden izin alınmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce geliştirilen deyimlere ilişkin başarı testi grubun deyimlere yönelik bilgi düzeyini ölçmek amacıyla çalışma grubuna öntest olarak uygulanmıştır. Dört haftalık (20 ders saati) uygulama süresinde kitapta yer alan Doğa ve Evren” temasından “Küçük Yunus, Güz, Dünya Kadar Plastik”; “Sanat” temasından “Anadolu Davulu” metinleri ile “Doğa ve Evren” tema sonu çalışmaları incelenmiş ve içerisinde yer alan 26 deyimle ilgili etkinlikler dijital öyküler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Söz konusu metinlerden “Küçük Yunus, Güz, Anadolu Davulu” metinleri okuma metni, “Dünya Kadar Plastik” ise dinleme izleme metnidir. Okuma metinlerinde yer alan deyimlerle ilgili etkinliklerin gerçekleştirilme aşamasında öncelikle metinler önce birinci yazar, sonrasında öğrenciler tarafından sesli okuma yöntemiyle bir veya birkaç defa okunmuştur. Sonrasında metin içerisinde ve etkinliklerde yer alan deyimler öğrencilerle birlikte tespit edilmiştir. Tespit edilen deyimlerin anlamlarının öğrenciler tarafından tahmin edilmesi sağlanmıştır. Tahmin etme aşamasından sonra dijital öyküler akıllı tahtadan açılarak öncelikle ilk sahnede yer alan deyim ve anlamı okunarak tahminlerle karşılaştırılmıştır. Sonrasında deyimlerle ilgili dijital öyküler grup olarak izlenmiş/dinlenmiştir. Bu süreçte öğrencilerden dijital öykülerde söz konusu deyimın geçtiği yerlere dikkat etmeleri istenmiş ve dinleme/izleme çalışması sonrasında geçtiği yerler sınıfça tartışılmıştır. Ardından öğrencilerin dijital öyküde yer alan deyimle ilgili cümle kurması sağlanmıştır. Kurulan cümlelerle ilgili öğrencilere dönüt verilmiştir. Dinleme metni olan “Dünya Kadar Plastik” metninin işleme aşamasında ise metin akıllı tahtadan birkaç defa grupta dinlenmiş ve içerisinde yer alan deyimler sınıfça tespit edilmiştir. Sonrasında tespit edilen deyimlerle ilgili dijital öykü etkinlikleri okuma metinlerinde uygulandığı sıraya göre ve aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci içerisinde yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla nitel veri toplanmıştır. Uygulama sonrasında deyimlere ilişkin başarı testi çalışma grubuna sontest olarak uygulanmıştır. Sontestin uygulanma zamanından üç hafta sonra bilgilerin kalıcılığını ölçmek amacıyla kalıcılık testi uygulanmıştır. Elde edilen nicel ve nitel veriler analiz edilmek amacıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma süresince öntest, sontest ve kalıcılık testlerinden elde edilen nicel verilerin analizi SPSS programı aracılığıyla yapılmıştır. Öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini tespit etmek amacıyla Skewness, Kurtosis, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testleri uygulanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiklerinin tespit edilmesinden sonra öntest ve sontest puanları arasındaki ilişki ile sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığına bakmak amacıyla ilişkili örneklem için “t” testi uygulanmıştır. İlişkili örneklem için “t” testi deneysel ve boylamsal araştırmalarda aynı gruba ait iki ölçüm arasındaki farkı belirlemeye yarayan bir analiz tekniğidir (Seçer, 2017). Gerçekleştirilen istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Nicel veri toplamak amacıyla kullanılan deyimlere ilişkin başarı testinde yanlış cevaplar ve boş cevaplar 0; doğru cevaplar ise 1 olarak puanlanmıştır.

Nitel veriler ise MAXQDA 2022 programında işlenmiştir. İçerik analizi yöntemine göre analiz edilen veriler öğrencilerin verdiği yanıtlara bağlı olarak kodlara dönüştürülmüş, kodlara örnek olabilecek ifadeler ise bulgular bölümünde gösterilmiştir. İçerik analizi; metinlerin içinde yer alan belirli kelimelerin veya kavramların tespitine yönelik yapılar ve araştırmacılar belirlenen kavram ve kelimelerin ilişkilerini analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunur (Büyüköztürk vd. 2020: 259). Nitel verilere ilişkin kodlamalar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmış ve sonrasında karşılaştırılarak birleştirilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel verilerde geçen kavramların tespiti amacıyla bu yöntem kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Oluşturulan taslak testin güvenilirliğini tespit etmek ve asıl başarı testine alınacak maddeleri belirlemek için Nevşehir ilinde yer alan devlet ortaokullarında öğrenim gören 122, 7. sınıf öğrencisine bu test uygulanmıştır. Testin uygulama kolaylığını sağlamak için 52 soruluk taslak test, yirmi altışar sorudan oluşan iki ayrı taslak test hâlinde uygulanarak öğrenciler iki oturumda testi cevaplamışlardır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek madde güçlükleri ve ayırt edicilikleri hesaplanmıştır.

Madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik gücü hesaplamasında alt-üst grup yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde sınava katılan kişiler en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanır ve test puanı en yüksek olan grubun %27'si ile en düşük puanı alan grubun %27'si alınarak üst ve alt grup isimleri verilir. Madde güçlüğü hesaplamasında üst gruptaki doğru cevap sayısı ile alt gruptaki doğru cevap sayısı toplanarak üst ve alt gruptaki toplam katılımcı sayısına bölünür. Madde güçlüğü en düşük 0 ile en yüksek 1 arasında değerler alabilir (Güler, 2019).

Asıl başarı testine seçilecek maddelerin ayırt edicilik güçleri de alt-üst grup yöntemiyle hesaplanmıştır. Bu yöntemde sınava katılan kişiler en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanır ve test puanı en yüksek olan grubun %27'si ile en düşük puanı alan grubun %27'si alınarak üst ve alt gruplar oluşturulur. Madde ayırt ediciliği hesaplamasında üst gruptaki doğru cevap sayısından alt gruptaki doğru cevap sayısı çıkarılır ve çıkan sonuç üst veya alt gruptaki katılımcı sayısına bölünür. Madde ayırt ediciliği en düşük -1 ile en yüksek 1 arasında değerler alabilmektedir. Bir maddenin ayırt ediciliğinin kabul edilebilir düzeyde olması için en 0,30 olması gerekmektedir (Güler, 2019; Başol, 2019). Madde ayırt edicilik dereceleri ve madde güçlüklerinden çıkan sonuçlar Başol'a (2019) göre yorumlanmıştır. Deyimlerle ilgili oluşturulan sorulardan madde güçlüğü orta güçlükte ve orta güçlüğü yakın olanlar ile ayırt ediciliği yüksek olan maddeler uzman görüşü de alınarak seçilmiş ve asıl başarı testi oluşturulmuştur. Uygulanan testlerde yer alan soruların ilgili oldukları deyim, yer aldıkları testteki madde numaraları, madde güçlükleri (pj) ve ayırt edicilikleri (rjx) şu şekildedir:

Tablo 2.

Başarı Testi Oluşturmak İçin Hazırlanan Deyimlere Yönelik Soruların Madde Güçlük (pj) ve Madde Ayırt Edicilik (rjx) Değerleri

Deyim	Test 1			Test 2		
	Madde No	pj	rjx	Madde No	pj	rjx
Düğün Bayram Olmak	1	0,80	0,39	4	0,65	0,70
Aklından Geçirmek	2	0,67	0,55	3	0,56	0,76
Dümen Kırarak	3	0,76	0,36	1	0,74	0,52
Seyirci Kalmak	4	0,73	0,55	2	0,73	0,55
Çaba Harcamak	5	0,80	0,33	13	0,58	0,73
Gücü Kesilmek	6	0,68	0,58	5	0,65	0,70
Altüst Olmak	7	0,79	0,42	11	0,52	0,42
İçi Daralmak	8	0,74	0,45	7	0,64	0,67
Gözünü (Gözlerini) (Bir Şeye) Dikmek	9	0,56	0,58	8	0,65	0,64
Burnunun Dikine Gitmek	10	0,70	0,61	6	0,64	0,73
Göze Almak	11	0,61	0,73	9	0,52	0,73
Göze Çarpmak	12	0,76	0,48	10	0,70	0,61
İz Sürmek	13	0,59	0,70	14	0,71	0,58
İlgi Çekmek	14	0,68	0,58	15	0,56	0,82
Can Atmak	15	0,70	0,61	18	0,61	0,55
Burnunda Tutmek	16	0,62	0,76	12	0,67	0,67
Ağız Birliği Etmek	17	0,58	0,67	21	0,44	0,58
Gözüne Girmek	18	0,59	0,76	17	0,67	0,61
Dil Dökmek	19	0,62	0,70	20	0,56	0,45
Elinden Geleni Yapmak	20	0,47	0,52	16	0,64	0,55
Ağız Dili Tutulmak	21	0,56	0,82	19	0,65	0,45
Oral Bile Olmamak	22	0,64	0,61	23	0,64	0,55
Alkış Tufanı Kopmak	23	0,68	0,58	24	0,50	0,64
Baş Tacı Olmak/Etmek	24	0,70	0,61	22	0,65	0,58
Yerinden Oynatmak	25	0,55	0,61	25	0,59	0,76

Yüreğini Hoplatmak	26	0,52	0,30	26	0,62	0,58
--------------------	----	------	------	----	------	------

Asıl başarı testini oluşturmak için 122 öğrenciye uygulanan birinci testten 4, 9, 13, 16, 18, 20, 21, 22, 25 ve 26. sorular; ikinci testten 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 18, 20, 21, 22 ve 24. sorular seçilmiştir. Oluşturulan nihai test TAP (Test Analysis Program version 19.1.4) aracılığıyla analiz edilmiş ve KR-20 güvenirlik katsayısı 0,90 bulunmuştur. KR-20 formülü, bir test maddesine verilen cevaplar 1 (doğru) ve 0 (yanlış) ile puanlandığında kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd. 2020). Nihai şeklini alan ve 26 sorudan oluşan deyimlere ilişkin başarı testi uygulama öncesinde öntest olarak, uygulama bitiminde sontest olarak ve uygulamanın sona ermesinden 3 hafta sonra ise kalıcılık testi olarak çalışma grubuna uygulanmıştır.

Nitel veri toplamak amacıyla oluşturulan yapılandırılmış bireysel görüşme formunun geçerliliğinin sağlanması için öncelikle araştırmacılar tarafından sorular oluşturulmuş ve iki Türkçe eğitim uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler neticesinde sorular düzenlenmiş ve yapılandırılmış bireysel görüşme formu oluşturulmuştur. Verilerin güvenirliğini sağlamak için de nitel verilere ilişkin kodlamalar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmış ve sonrasında karşılaştırılarak birleştirilmiştir.

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= Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi= 28.12.2021

Belge sayı numarası= 2021.12.490

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen nicel ve nitel verilere ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma sürecinde nicel veri toplamak amacıyla deyimlere ilişkin başarı testi kullanılmıştır. Deyimlere ilişkin başarı testi çalışma grubuna öntest, sontest ve kalıcılık testi olmak üzere üç defa uygulanmıştır. Öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak kullanılan deyimlere ilişkin başarı testine ait örneklem büyüklüğü, uygulanmalar sonucunda ortaya çıkan en düşük ve en yüksek test puanları, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin veriler Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 3.

Uygulanan Testlere İlişkin Ortalamalar, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	N	Min	Max	$\bar{X}$	Ss	Skewness	Kurtosis
Öntest	22	6,00	23	14,00	5,15475	,305	-1,068
Sontest	22	10,00	25	18,77	4,15110	-,201	-,662
Kalıcılık Testi	22	9,00	25	17,86	4,29058	-,164	-,575

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 22 öğrencinin öntest aritmetik ortalamaları 14’tür. Uygulama sonrası yapılan ölçümden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve kalıcılık testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ise sırasıyla 18,77 ve 17,86 olmuştur. Verilerin analizinde hangi

testlerin kullanılacağına karar vermek için normallik dağılımının incelenmesi gerektiğinden ilk olarak çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Öntest sonuçlarının Skewness değeri ,305, Kurtosis değeri -1,068 olarak hesaplanmıştır. Sontest sonucunda bu değerler -,201 ve -,662'dir. Kalıcılık testinde ise -,164 ve -,575 olarak ortaya çıkmıştır. Kurtosis ve Skewness değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında bir değer olması normal dağılım olduğunu göstermektedir (Tabachnick and Fidell, 2013).

Elde edilen verilerin analiz edilmesinde parametrik istatistiksel tekniklerin mi nonparametrik istatistiksel tekniklerin mi kullanılacağına karar vermek için verilerin dağılımına bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiğinden emin olunmak amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testleri yapılmıştır. Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılan iki testtir (Büyüköztürk, 2020). Çıkan sonuçlara ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4.

Verilerin Normalliğine İlişkin Yapılan Test Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilks		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p
Öntest	,122	22	,200*	,945	22	,251
Sontest	,102	22	,200*	,958	22	,450
Kalıcılık Testi	,131	22	,200*	,969	22	,680

Örneklem sayısı 50'nin altında olduğu için Shapiro-Wilks testi sonucuna bakılmıştır. Çıkan sonuçta $p > 0.05$ olduğu görülmüştür. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular verilerin normallik varsayımını karşıladığını göstermiştir. Verilerin dağılımının normal olduğu sonucuna ulaşılmasıyla parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

Dijital öykü kullanımının deyim öğretimindeki başarıya bir etkisi olup olmadığına bakmak için ilk olarak çalışma grubunun öntest ve sontest puanları analiz edilmiştir. Öntest ve sontest puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığına bakmak amacıyla ilişkili örneklem için "t" testi uygulanmıştır. Puanlara ilişkin "t" testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5.

Öntest ve Sontest Puanları İçin İlişkili Örneklem "t" Test Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Öntest	22	14,0000	5,15475	-7,692	,000
Sontest	22	18,7727	4,15110		

Tablo 5 incelendiğinde çalışma grubuna öntest ve sontest olarak uygulanan deyimlere ilişkin başarı testinden aldığı puanların aritmetik ortalaması öntestte 14 iken son testte bu ortalama 18,7727'ye yükselmiştir. Bu farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için yapılan bağımlı örneklem için t-testi sonuçlarına göre sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($t = -7,692$, $p < 0,05$) görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında dijital öykü kullanımının deyimlere ilişkin başarı testinden alınan puanlar üzerinde pozitif yönde, anlamlı bir etkisi bulunmaktadır sonucuna ulaşılabilir.

Dijital öykü kullanımının deyim öğretimindeki başarının kalıcı olmasında bir etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla çalışma grubunun sontestten aldıkları puanlar ile kalıcılık testinden aldıkları puanlar analiz edilmiştir. Sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığına bakmak amacıyla ilişkili örneklem için "t" testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6.

Sontest ve Kalıcılık Testi Puanları İçin İlişkili Örneklem "t" Test Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Sontest	22	18,7727	4,15110	1,152	,262
Kalıcılık Testi	22	17,8636	4,29058		

Tablo 6 incelendiğinde çalışma grubuna son test ve kalıcılık testi olarak uygulanan deyimlere ilişkin başarı testinden aldığı puanların aritmetik ortalaması son testte 18,7727 iken kalıcılık testinde bu ortalama 17,8636 olarak ölçülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için yapılan bağımlı örneklem için t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı ($t=-1,152$, $p>0,05$) görülmüştür. Anlamlı farklılığın ortaya çıkmaması son test ve kalıcılık testi puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır. Bu durum dijital öykü kullanımının deyim öğretimindeki başarıyı kalıcı hâle getirdiği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Tüm nicel verilere ilişkin sonuçlar göz önüne alındığında dijital öykü kullanımı deyim öğretimindeki başarıyı anlamlı bir şekilde artırdığı ve kalıcı bir öğrenme sağladığı yorumu yapılabilecektir. Bu yorumu, yapılan istatistiksel çözümler doğrulamaktadır.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yapılandırılmış bireysel görüşme formunda, katılımcılara uygulanan etkinliklerin deyim öğretiminde önceki kullanılan yöntemlere göre ne gibi farklı izlenimler doğurduğunu tespit etmeye yönelik yer alan soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Katılımcıların Dijital Öykülerin Getirdiği Farklılıklara İlişkin Görüşlerine Yönelik Frekans Tablosu

Dijital Öykülerin Getirdiği Farklılıklar	f
Daha İyi Anlama	12
Eğlenerek Öğrenme	6
Hızlı Öğrenme	3
Akılda Kalıcılık	1
Toplam	22

Tablo 7 incelendiğinde en sık tekrar eden kodun “Daha İyi Anlama” olduğu görülmektedir ($f=12$). K11’in “Hem çok iyi hem de daha çok anlıyorum.” ve K8’in “Daha kolay anlaşılmasını sağladı.” cevapları bu koda ilişkin örneklerden bazılarıdır. Deyim öğretiminde dijital öykülerin kullanılmasının anlamayı artırdığı katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından düşünülmektedir. İkinci olarak en sık tekrar eden kod ise “Eğlenerek Öğrenme” kodudur ($f=6$). K1’in “Daha iyi anlamamızı ve eğlenerek öğrenmemizi sağladı.” ve K5’in “Dersin daha eğlenceli olmasını sağlamıştır.” cevapları bu kodun örneklerindendir. Bu soruya ilişkin diğer cevaplar göz önüne alındığında katılımcılar, deyimleri öğrenirken dijital öykülerin kullanılmasının “Hızlı Öğrenme ($f=3$)” ve “Akılda Kalıcılık ($f=1$)” gibi farklılıkları da ortaya çıkardığını düşünmektedirler. Tüm kodlar dikkate alındığında deyim öğretiminde dijital öykülerin kullanılması derse ilişkin olumlu farklılıklar ortaya çıkarmaktadır.

İkinci olarak dijital öykülerin deyim öğrenme başarısına ne gibi etkileri olacağını düşündüklerine yönelik katılımcı görüşleri alınmış ve alınan cevaplar kodlanarak analiz edilmiştir.

Tablo 8.

Katılımcıların Dijital Öykülerin Deyim Öğrenme Başarısına Etkisi Görüşlerine Yönelik Frekans Tablosu

Öğrenme Başarısına Etkileri	f
Artan Başarı	8
Soru Cevaplamayı Kolaylaştırma	6
Nitelikli Öğrenme	5
Etkisi Yok	1
Günlük Hayata Transfer	1
Akılda Kalıcılık	1
Toplam	22

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu (f=8) dijital öykülerin öğrenme başarılarını artıracaklarını düşünmektedir. K14'ün "Başarımı daha iyi duruma getirecek." ve K18'in "Daha başarılı olacağız." cevapları buna örnek olarak gösterilebilecek niteliktedir. Dijital öykülerin soru çözmei kolaylaştıracağı da düşünülmektedir (f=6). K9'un "Karşımıza böyle sorular çıkarsa dijital öykülerden öğrendiklerimizle o soruları cevaplarız." görüşü ile K19'un "Sınavlarda deyimlerle ve atasözleriyle ilgili soruları yapabileceğimi düşünüyorum." görüşü bu duruma ilişkin örnek olarak gösterilebilmektedir. Bu kodlar dışında "Nitelikli Öğrenme (f=5)", "Günlük Hayata Transfer (f=1)" ve "Akılda Kalıcılık (f=1)" gibi olumlu etkileri olacağı da düşünülmektedir. Bir katılımcı ise (K20) "Hiçbir etki." cevabıyla dijital öykülerin deyim öğrenme başarısına etkisi olmayacağını düşünmektedir. Genel olarak olumlu görüşlerin ağırlıkta olması dijital öykülerin deyim öğrenme başarısı üzerinde pozitif etkiler ortaya çıkaracağını düşünülüğünü göstermektedir. Böyle bir görüşün olması diğer öğretim faaliyetlerindeki niteliği artırmak açısından da önemlidir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada ilk olarak araştırmanın birinci alt amacına yönelik sorulan "Dijital öykü kullanımının deyim öğretimindeki başarıya etkisi nedir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların nicel verilerine ilişkin bulgular incelendiğinde dijital öykülerle gerçekleştirilen deyim öğretimi etkinliklerinin öntest ve sontest puanları üzerinde sontest lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Nitel verilerden elde edilen bulgular da bu yorumu desteklemektedir. Yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerde katılımcılar dijital öykülerle yapılan deyim öğretimi etkinlikleri sayesinde deyimleri daha iyi anladıklarını ve eğlenerek hızlı bir şekilde öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca yine nitel verilerden elde edilen bulgularda katılımcılar dijital öykülerin deyim öğrenme başarılarını artıracaklarını, soru cevaplamalarını kolaylaştıracağını ve deyim öğrenmelerini daha nitelikli bir duruma getireceğini belirtmişlerdir. Elde edilen nicel ve nitel bulgular birbirini desteklemektedir. Bu verilerden hareketle dijital öykülerin deyim öğretimindeki başarıyı artırdığı tespit edilmiştir. Alanyazında yer alan bazı çalışmalarda (Sarioğlu, 2022; Atatekin, İstanbullu ve Korkmaz, 2023; Li ve Hew, 2017; Yang ve Wu, 2012; Canlı Bekar, 2019) tespit edilen bulgular da bu yorumu destekleyecek niteliktedir. Dijital öykülerle ana dilde deyim öğretimini birleştiren alanyazındaki az sayıdaki çalışmalardan biri olan çalışmada Sarioğlu (2022), ilkökul öğrencilerine atasözü ve deyimlerin öğretiminde dijital hikâye kullanımının etkisini araştırmıştır. Çalışmanın örneklemi Erzurum'da bir özel okulda öğrenim gören ilkökul ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma yarı deneysel desende yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından ders kitabından belirlenen üç deyim ve üç atasözüne yönelik öykü kitaplarından elde edilen metinler yine araştırmacı tarafından dijital öykülere dönüştürülmüş ve deney grubunda dersler bu dijital öyküler aracılığıyla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin öğrenme başarılarının, dijital öykü kullanılan deney grubunda anlamlı düzeyde artış gösterirken, kontrol grubunda anlamlı düzeyde bir artış göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmada kalıcılıkla ilgili herhangi bir çalışma ise yapılmamıştır. Aynı şekilde Atatekin, İstanbullu ve Korkmaz (2023), dijital öykü kullanılarak yapılan atasözü ve deyim öğretiminin akademik başarıyı anlamlı düzeyde artırdığını ancak Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkisi olmadığını tespit etmiştir. Çalışma grubunu Antalya'da bir devlet okulunda öğrenim gören 60 adet 8. sınıf öğrencisinin oluşturduğu araştırmada, deney grubunda atasözü ve deyim öğretimi dijital öyküler aracılığıyla yürütülürken kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle yürütülmüştür. Uygulama sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarıları kontrol grubuna göre daha fazla artış göstermiştir. Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde ise herhangi bir etkisi olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yabancı dilde deyim öğretiminde dijital öykü kullanımının başarıya etkisinin incelendiği bir çalışmada Li ve Hew (2017), Malezya'daki özel bir üniversitede eğitim gören öğrencilerin Çince deyimleri öğrenmesinde dijital öykülerin etkisini araştırmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 83 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada deney grubunda Çince deyimler dijital öyküler aracılığıyla çalışırken kontrol grubunda geleneksel öğretim yoluyla çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, deney grubundaki öğrencilerin geleneksel gruptaki öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca araştırmadan elde edilen verilerden, deney grubundaki öğrencilerin Çince deyim öğrenmeye karşı daha fazla ilgi

duydukları sonucu çıkmıştır. Yine araştırmadan çıkan sonuçları destekleyecek nitelikte olan bazı çalışmalarda Özerbaş ve Öztürk (2017) Türkçe dersinde dijital öykü kullanmanın okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıyı artırdığını, Eroğlu-Çopur (2021) dijital öyküye dönüştürülmüş metinler üzerinden gerçekleştirilen metin temelli dil bilgisi öğretiminin akademik başarıyı artırdığını, Canlı Bekar (2019) ile Yang ve Wu (2012) dijital öykülerin yabancı dil öğretiminde kelime bilgisini ve akademik başarıyı artırdığını, Smeda, Dakich ve Sharda (2014) dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin öğrenme başarılarını olumlu anlamda etkilediğini, Sadık (2008) dijital öykü kullanmanın bazı derslerdeki öğrenme başarısını artırdığını, Demir (2019) ile Karataş (2019) dijital öykü kullanımının sosyal bilgiler dersindeki başarıyı artırdığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar ışığında da dijital öykülerin genel çerçeveden bakıldığında akademik başarıyı, özel açıdan bakıldığında da deyim öğretimindeki başarıyı artırdığı yorumu güçlü bir şekilde dile getirilebilecektir.

Çalışmada ikinci olarak araştırmanın ikinci alt amacına yönelik sorulan “Dijital öykü kullanımının deyim öğretimindeki kalıcılığa etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların nicel verilerinden son test puanları ve uygulamadan 3 hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık testinden elde edilen veriler ışığında yapılan analizlerde son test ve kalıcılık testi puanları arasında aritmetik ortalama olarak kalıcılık testinde bir miktar düşüş gerçekleşmiş olsa da bu durum yapılan istatistiksel analizlerde anlamlı bir farklılık olarak çıkmamıştır. Aynı şekilde nitel verilerden elde edilen bulgularda da katılımcılar, dijital öykülerle yapılan deyim etkinliklerinin öğrenmelerini kalıcı hâle getireceğini dile getirmişlerdir. Kalıcılıkla ilgili kodlar az olsa da katılımcıların dijital öykülerle yapılan deyim öğretimi etkinliklerinin karşılarını çıkan soruları cevaplamalarını kolaylaştıracağını düşünmeleri ve bu etkinlikler sayesinde daha iyi anlayacaklarını ifade etmeleri öğrenmenin de kalıcı olacağı yorumunu yaptıracaktır. Alt amaca yönelik sorulan bu araştırma sorusunda da elde edilen nicel verilerle nitel veriler örtüşmektedir. Bu durum dijital öykü kullanımının deyim öğretimindeki başarıyı artırmasının yanında kalıcı bir öğrenmeye de imkân verdiğini ortaya çıkarmaktadır. Benzer şekilde Özerbaş ve Öztürk (2017) yaptıkları deneysel çalışma sonucunda Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının bilgilerin kalıcılığı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında yer alan ve dijital öykü kullanımının kalıcılık üzerindeki etkisinin incelendiği bir diğer çalışmada da Karataş (2020) ilkökul 3. sınıf fen bilimleri dersinde dijital öykü kullanımının kalıcı bir öğrenme sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalardan çıkan sonuçlar da araştırmadan çıkan sonucu destekler niteliktedir. Araştırmanın nitel boyutuna veri toplamak amacıyla uygulanan yapılandırılmış görüşme formunda öğrenciler, dijital öykü kullanılmasının öğrenmelerinin kalıcılığı üzerinde etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Kalıcılığa ilişkin nicel verilerden ve nitel verilerden çıkan bulgulardan hareketle dijital öykülerin ortaokul öğrencilerine yönelik deyim öğretimi etkinliklerinde kullanılmasının öğrenme başarısını artırmasının yanı sıra kalıcı bir öğrenme sağladığı yorumu yapılabilecektir.

Çalışmada son olarak araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik sorulan “Dijital öykülerle yapılan deyim öğretimi etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcılar deyim öğretiminde dijital öykülerin klasik yöntemlere göre daha iyi anlama, eğlenerek hızlı öğrenme ve kalıcılık gibi farklılıkları ortaya çıkaracağını düşünmüşlerdir. Ayrıca nicel verilerden elde edilen bulgulara göre başarının istatistiksel olarak artması ve kalıcı olması katılımcıların deyimleri daha iyi anladıklarına yönelik görüşlerini ve kalıcı olacağına yönelik düşüncelerini desteklemektedir. Bu durum Özudoğru (2021) tarafından yapılan çalışmayla örtüşmektedir. Özudoğru’nun (2021) yaptığı çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanan veriler sonucunda dijital öykü anlatımının öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrenme etkinliklerini eğlenceli bir hâle getirdiği sonuçları çıkmıştır. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler ışığında ulaşılan bir diğer sonuca göre öğrenciler dijital öykülerin öğrenme başarılarını artıracığını, soru cevaplamayı kolaylaştıracağını, nitelikli ve kalıcı bir öğrenmeyi ortaya çıkaracağını düşünmektedirler. Yine elde edilen nicel veriler bu görüşleri desteklemektedir. Bu açılarıdan bakıldığında dijital öykülerin öğrencilerin başarılarının yanı sıra deyim öğrenimlerine yönelik yaklaşımları üzerinde de olumlu etkiler doğurduğu söylenebilecektir. Ayrıca etkinliklerin öğrencilerin deyim öğrenimi yaklaşımlarına olumlu etkide bulunması ve ilgilerini artırması deyimlere karşı merakın ve öğrenme isteğinin artmasını sağlayabilecek etmenlerdendir. Bu sayede Türkçenin ve kültürümüzün zenginliklerinden biri olan deyimler yeni kuşaklarda da unutulmadan yaşayabilecektir. Bu sayede oluşacak dil hassasiyeti akademik ve sosyal hayatta daha başarılı bireylerin mevcut olmasını

sağlayabilecektir. Dijital öykülerle öğrenilen deyimlerin öğrencilerin konuşma becerisine de olumlu anlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yılmaz ve Özden'in (2022) Türkçe dersinde dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi üzerindeki tutum ve motivasyonuna olan etkisini ortaya koymayı amaçladıkları deneysel çalışma bu yorumu desteklemektedir. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler dijital hikâyeler kullanılarak işlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonunu artırdığını göstermiştir. Dijital öykülerle öğrenilen deyimler sayesinde de öğrencilerin kelime hazineleri gelişecek ve bu durum konuşma becerileri üzerinde pozitif etki ortaya çıkarabilecektir. Araştırmadan elde edilen verilerde katılımcıların %95,45'inin (n=21) dijital öykülerle daha önce karşılaşmadığı görülmektedir. Nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgularla ve alanyazında yer alan çalışmalarla etkililiği ispatlanmış olan dijital öykülerin eğitimin paydaşlarıyla daha sık buluşturulması gerekmektedir. Yüksel, Robin ve McNeil'in (2011) çalışmalarında da anket sonuçlarına göre, dijital öykü anlatımını kullananların da bu teknoloji aracını nasıl daha verimli kullanabilecekleri konusunda daha fazla eğitime ihtiyaçları olduğu sonucu çıkmıştır. Bu nedenle, bir öğrenme ve öğretme aracı olarak dijital öykü anlatımından maksimum faydanın elde edilebilmesi için öğretmenler ve öğrenciler için dijital öykü anlatımı eğitimlerine özel bir ihtiyaç vardır. (Yüksel, Robin ve McNeil, 2011). Çalışmanın nicel boyutunu oluşturan tek gruplu öntest-sontest deneysel desen ve nitel boyutunu oluşturan olgubilim çalışması yöntemlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında her iki yöntemden elde edilen bulguların birbirini desteklediği tespit edilmiştir.

Çalışma grubunu 7. sınıfta eğitim gören 22 öğrencinin oluşturduğu ve dijital öykülerin deyim öğretimindeki başarıya etkisinin tespit edilmesinin amaçlandığı bu çalışmadan elde edilen nicel ve nitel veriler dijital öykülerin deyim öğretimindeki başarıya olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Öntest ve sontest puanları arasındaki sontest lehine anlamlı farklılık ile kalıcılık testi ve sontest puanları arasındaki anlamlı farklılığın olmayışı dijital öykülerin deyim öğretimindeki başarıyı artırdığını ve kalıcılık sağladığını göstermektedir. Nicel verilerin yanı sıra toplanan nitel verilerde çoğunlukla dijital öykülerin deyim öğretimine eğlence kattığı, kolaylaştırdığı, anlamayı ve öğrenmeyi artırdığı tekrarlanmaktadır. Deyimlere yönelik ilgiyi artıracak bu durum öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını artıracak, ana dili eğitimine olan öğrenci yaklaşımlarını pozitif anlamda etkileyebilecektir. Bireysel öğrenme farklılıkları da dikkate alındığında pek çok duyuya hitap eden dijital öyküler, farklı öğrenme stillerine sahip bireylerin aynı anda deyimleri öğrenmelerine fırsat sağlayabilecektir. Görsel ve işitsel materyallerin bir arada bulunduğu dijital öyküler farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin deyim öğrenme başarılarını artırmanın yanı sıra deyim öğretimindeki yöntem ve teknikleri çeşitlendirebilecektir.

Öneriler

Alanyazında dijital öykülerin öğretim faaliyetlerinde kullanıldığı çalışmalar, deyim öğretimi ile ilgili çalışmalar ve bu çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle şu öneriler sıralanabilir:

Alanyazında deyim öğretiminde kullanılan yöntemler yer almaktadır. Türkçe öğretiminde deyim öğretimi etkinliklerinde öğrenme başarısını artırmak için dijital öyküler de bir alternatif olarak kullanılabilir. Bu sayede daha kolay ve kalıcı bir öğrenme sağlanabilir.

Günümüzde yaparak ve yaşayarak öğrenmenin önemi üzerinde sıkça durulmaktadır. Bu nedenle teknolojik imkânlarla sahip eğitim kurumlarında öğrencilerin deyimlerle ilgili kendi dijital öykülerini oluşturabilmelerine fırsat verecek çalışmalar yapılabilir. Bu sayede dijital öykülere yönelik bilgi ve becerilerin artırılması da sağlanabilir.

Alanyazın incelendiğinde dijital öykülerle ilgili çalışmalar yer alsa da dijital öyküler ve deyim öğretiminin birleştirildiği az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Dijital öykülerle deyim öğretimini içeren çalışmalar çoğaltılabilir. Bu kapsamda daha geniş katılımcı sayılarının yer aldığı deneysel çalışmalar 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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi= 28.12.2021

Belge sayı numarası= 2021.12.490

Yazarların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Aksan, D. (2005). *Türkçenin gücü*. Ankara: Bilgi Yayınları.
- Alismail, H. A. (2015). Integrate digital storytelling in education. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 126-129.
- Atatekin, D., İstanbullu, A. ve Korkmaz, Ö. (2023). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1298-1313.
- Balaban, M. (2019). *Ortaokul Türkçe derslerinde deyimlerin öğretiminde metinsel bağlamın etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayrak, Ö. ve Şahin, T. G. (2019). Hikâyesi olan deyimlerin drama yöntemiyle öğretilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(36), 44-60.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı Bekar, N. (2019). *Yabancı dil öğretiminde dijital öykü anlatımının çocuk öğrencilerin motivasyonları, kelime öğrenimi ve kelimeleri akılda tutma üzerine etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). Karma yöntem desen seçimi. (Çev. Ed. Y Dede, SB Demir), *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* içinde (s. 61-116). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, N. (2013). Kavramsal anahtar modeli ile metafor ve deyim öğretimi. *Bilig*, 64, 95-122.
- Demir, T. (2019). *Dijital öykülerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin motivasyon, tutum ve başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Doğan Kahtalı, B., Toptal, G., Anaç, F. ve Kılınç, R. (2020). Söz varlığı geliştirme çalışmalarına bir katkı: Örnek olaylarla deyim öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 60-73.
- Eroğlu Çopur, D. (2021). *Dil bilgisi konularını sezdirerek öğretmede metin temelli dijital öykünün etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Erkal, H. ve Erkal, M. (2019) *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf*. Ankara: Özgün Yayıncılık.
- Gils, F. (2005). *Potential applications of digital storytelling in education*. In 3rd Twente Student Conference on IT, University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science, Enschede, Holland.
- Gökçek, T. (2015). Karma yöntem araştırması. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 375-410). Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Güney Mürsel, C. (2009). *Deyim ve atasözlerinin öğretiminde karikatürün etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132-142.
- Kaban, A. ve Bulut, A. (2020). Atasözü ve deyimlerin çoklu ortam materyalleriyle somutlaştırılmasının okul öncesi eğitime etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 2684-2709.
- Karataş, B. (2019). *Dijital öykü kullanımının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Karataş, F. (2020). *İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde dramatizasyon yönteminin etkililik düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kocaman Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106.
- Korkmaz, Z. (2019). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 74-95.
- Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 33-45.
- Li, E. H., & Hew, H. S. (2017). Better learning of Chinese idioms through storytelling: Current trend of multimedia storytelling. *The Electronic Journal of e-Learning*, 5(15), 455-466.
- Lunce, C. (2011). Digital storytelling as an educational tool. *Indiana Libraries*, 30(1), 77-80.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları. Erişim Adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Mete, F. (2014). Kültürel ortaklığın göstergesi deyimlerin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 21(2), 113-128.
- Moradi, H. & Chen, H. (2019). Digital storytelling in language education. *Behavioral Sciences*, 9(12), 147-156.
- Örge, F. (2003). *İlköğretim birinci kademe beşinci sınıfta deyimlerin öğretimine ilişkin kullanılabilecek aktivitelere yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Özbay, M. ve Akdağ, E. (2013). Deyimlerin öğretiminde aktif öğrenmenin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 46-54.
- Özerbaş, M. A. ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.
- Özüdoğru, G. (2021). Digital storytelling in education from teachers' perspectives. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(2), 445-454.
- Robin, B. (2006). *The educational uses of digital storytelling*. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 709-716. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.
- Sadık, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Sarioğlu, F. (2022). *İlkokul öğrencilerine atasözü ve deyimlerin öğretiminde dijital hikâye kullanımının etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sinan, A. T. (2015). *Türkçenin deyim varlığı*. Ankara: Kesit Yayınları.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 1-21.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: MA Pearson.
- Talan, T. (2019). Dijital öyküleme yöntemi ile ilgili yapılan çalışmalara sistematik bir bakış. A. Yıldız (Ed.) *7. uluslararası öğretim teknolojileri ve öğretmen eğitimi sempozyumu tam metin kitabı* içinde (s. 692-709). Antalya: ITTES.
- Toprak, E. (2021). Nitel araştırma desenleri: Olgubilim. M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* içinde, (s. 32-37). Ankara: Pegem Akademi.
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarının deyim varlığı ve öğretimi açısından incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 63-90.
- Varişoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M. ve Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, (41), 226-242.
- Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59, 339-352.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. ve Özden, M. (2022). Dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 31, 197-208.
- Yüksel, P., Robin, B., & McNeil, S. (2011). *Educational uses of digital storytelling all around the world*. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of SITE 2011-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1264-1271). Nashville, Tennessee, USA.
- Yürük, S. E. (2015). *Dijital öykülemeye dayalı değerler eğitiminin öğrencilerin değer kazanımı ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Extended Abstract

Introduction

One of the goals of Turkish language lessons is to enrich students' vocabulary based on what they listen to, watch, and read. Vocabulary is the whole formed by the words, idioms, formulaic expressions, stereotypes, proverbs, terms, and various expression patterns of a language. One of the important parts of this whole is the idioms, which are indispensable elements of our culture and language. As a result, idiom teaching activities are an important part of Turkish teaching. In order for these activities to be successful, they must be supported with digital content and prepared taking into account the learning styles, needs, and interests of the students. Currently, digital stories serve as a valuable resource for events due to their integration with information and communication technologies, appealing to a variety of senses. Digital stories are several-minute stories created by combining graphics, texts, recorded sounds, videos, and music with various multimedia tools. By using these stories, it will be possible to enrich students' idiom knowledge, which is a part of their vocabulary, based on what they read, listen to, and watch.

Method

The quantitative dimension of mixed-method research consisted of a single-group pretest-posttest experimental design, and the qualitative dimension consisted of a phenomenology study. The study group consisted of 22 students studying in the 7th grade of a lower secondary school in Nevşehir in the 2021/2022 academic year. The study employed an achievement test on idioms, developed by the researchers, to gather quantitative data, and a structured individual interview form for qualitative data collection. First of all, the idioms in the texts corresponding to the application period in the 7th grade Turkish textbook were identified. These 26 identified idioms were used in the stories prepared by the researchers. Finally, the prepared stories were converted into digital story format. We applied

the achievement test regarding the developed idioms to the study group as a pretest before starting the application. The application utilized digital stories to carry out activities related to the idioms encountered in the lessons. During this process, a structured individual interview form was used to collect qualitative data about the application, and an achievement test was applied as a posttest on the idioms developed as a result of the application. A permanence test was applied three weeks after the end of the application. The SPSS program analyzed the quantitative data, while the MAXQDA 2022 program analyzed the qualitative data.

Result and Discussion

In the study, first of all, the question "What is the effect of using digital stories on the success of teaching idioms?" was asked for the first sub-purpose of the research. We sought to answer this question. Examining the quantitative data from the research participants revealed that the use of digital stories in idiom teaching activities significantly altered the pretest and posttest scores, with the posttest scoring higher. Based on this data, it was determined that digital stories increased the success of teaching idioms. The second sub-objective of the study posed the question, "What is the effect of using digital stories on permanence in teaching idioms?" We sought the answer to this question. In the analysis made in light of the posttest scores from the quantitative data of the participants in the study and the data obtained from the permanence test carried out 3 weeks after the application, although there was a slight decrease in the permanence test as an arithmetic average between the posttest and permanence test scores, this did not appear to be a significant difference in the statistical analysis. This revealed that the use of digital stories not only increased the success of teaching idioms, but also enabled permanent learning. Finally, the question regarding the third sub-objective of the study was, "What are the students' opinions regarding the idiom teaching activities with digital stories?" Researchers searched for the answer to this question. The findings emerging from the qualitative data obtained as a result of individual interviews in the research indicated that digital stories made the lesson fun, beautiful, instructive, understandable, and remarkable.



Türkçe Öğretmenlerinin Masal ve Destanlarımız Dersine Yönelik Görüş ve Uygulamaları

*Faruk KAYMAN**
*Veysel ELKATMIŞ***
*Mehmet Salih AVCI****

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda okutulan seçmeli Masal ve Destanlarımız dersine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarını tespit etmektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında devlet okullarında görev yapan 29 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğu dersin okutulması gerektiğini düşünmektedir. Dersin okutulmasını savunanlar, kültür aktarımını önemli bir gerekçe olarak belirtirken karşı çıkanlar ise benzer içeriğin Türkçe dersinde yer aldığını vurgulamıştır. Öğretmenlerin dersle ilgili yaşadıkları en büyük sorunlar arasında kitap ve materyal eksikliği ile öğrencilerin ilgisizliği öne çıkmıştır. Katılımcıların derste video izletme, yaratıcı yazma ve okuma etkinliklerini sıkça kullandıkları görülmüştür. Ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak ise en çok açık uçlu sorular tercih edilmiştir. Öğretmenler dersle ilgili materyal ve kaynak yetersizliğinden yakınmış, ders kitabının hazırlanması, kaynakların belirlenmesi ve etkinlik kitaplarının hazırlanması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmeni, masal ve destanlarımız dersi, görüş, uygulama

Turkish Teachers' Opinions and Practices Regarding the Fairy Tales and Epics Course

Abstract

The aim of this study is to identify Turkish language teachers' opinions and practices regarding the elective "Fairy Tales and Epics" course taught in lower secondary schools. The study, conducted using the case study design from qualitative research methods, included 29 Turkish language teachers working in public schools during the 2023-2024 academic year. A semi-structured interview form was used as the data collection tool, and the obtained data were evaluated using content analysis. According to the research results, the majority of teachers believed that the course should be taught. Those who supported the teaching of the course cited cultural transmission as an important reason, while opponents argued that similar content was covered in Turkish language classes. The main issues teachers faced with the course included a lack of books and materials, as well as student disinterest. Participants frequently used activities such as video viewing, creative writing, and reading in the course. Open-ended questions were the most preferred method of assessment and evaluation. Teachers expressed concerns about the lack of materials and resources related to the course and made suggestions such as preparing a textbook, identifying resources, and producing activity books.

Keywords: Turkish language teacher, fairy tales and epics course, opinion, practice

* Dr. Öğr. Üyesi, Hakkâri Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Hakkâri, farukkayman@hakkari.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-7917-7188

** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Kayseri, veysel.elkatmis@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9599-8330

*** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Van, msateb4@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-9339-7956

Giriş

Masallar ve destanlar, tarih boyunca insanlığın kültürel mirasının önemli bir parçasını oluşturmuştur. Bu anlatılar, toplumların değerleri, inançları, geçmişleri ve hatta gelecekleri hakkında derinlemesine bir anlayış sunmaktadır.

Aile, sokak gibi yakın çevrede başlayan daha çok eğlendirme ve hoşça vakit geçirme gayesi taşıyan eğitim süreci, okul sıralarında sistemli ve planlı bir şekilde devam eder. Bu süreçte masalın, milli ve evrensel değerlerin aktarılması ve benimsetilmesinde, çocuğun hayal dünyasının geliştirilmesinde, soyut kavramları algılama yeteneği ile dili kullanma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yeri vardır. Çocuğun, içinde yaşadığı toplumun ahlaki ve insani değerlerini eğlenerek ve hoşça vakit geçirerek öğrenmesinde özellikle masallar önemli bir görev üstlenir. Masalda işlenen maddi-manevi kültürel ve evrensel değerler ile motifler, insanlara örnek ve model oluşturur (Karatay, 2007).

Destanlar ise sözlü manzum halk ürünlerindendir. Belli belirsiz tarihi olaylara ve efsane motiflerine dayanılarak cemiyetin dilek ve arzularını yansıtacak tarzda hayal gücüyle meydana getirilmişlerdir. Destanlarda belli bir milletin veya ırkın yücelikleri, belli kişilerin kahramanlıkları mübalağalı bir biçimde anlatılsa da yiğitlik, güçlü ve sürekli aşk, acıma, yardımseverlik, yurt sevgisi, cesaret gibi motiflere geniş ölçüde yer verilmesi sebebiyle bu tür eserlerin çocuklar için önemi büyüktür. Eski yaşantıları anlatırken geçmişle gelecek arasında bir bağ kurmaya yardım eder. Çocukların macera ve tarihi eserlerden hoşlanmaya başladıkları dönemlerde destanlarla karşılaşması, kendi milletin tarihini, hayat anlayışını, geleneklerini, düşünüş tarzını öğrenmeleri açısından faydalı olmaktadır (Baş, Avşar Tuncay & Akyol, 2014).

Bu araştırmanın konusunu oluşturan Masal ve Destanlarımız dersi, 2023 yılında müfredata eklenen seçmeli bir derstir. Derse ait öğretim programının özel amaçlar bölümünde, bu ders aracılığıyla öğrencilerin aşağıda belirlenen amaçlara ulaşmalarının beklendiği ifade edilmektedir:

- “Kültürümüzün zengin mirası olan geleneksel masal ve destanlarımızı tanımaları
- Toplumumuzun tarihini, fikrî, ahlaki ve kültürel değerlerini içeren önemli metinleri incelemeleri
- Masal ve destanlarımızın kültürümüz için önemini fark etmeleri
- Masal ve destanlarımızın verdiği mesajları kavramaları
- Masal ve destanlarımızdaki kahramanlardan yola çıkarak toplumun tarihsel yaşantısını ve karakterini anlayabilmeleri amaçlanmaktadır.” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023).

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okutulan seçmeli dersler veli ve öğrencilerin talepleri dikkate alınarak okul idarelerince belirlenmelidir. Velilerden alınan dilekçelerle belirlenen dersler okulun imkânları da göz önüne alınarak yıl boyunca okutulmakta ve notla değerlendirilmelidir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTBK], 2021). Fakat okullarda seçmeli derslerin teorik olarak belirlenen süreci, uygulamada çeşitli engeller ve sınırlamalarla karşılaşabilmektedir. Teorik olarak veli-öğrenci tercihleri ve okul imkânları doğrultusunda şekillenmesi gereken seçmeli dersler, uygulamada genellikle okulun fiziki imkânları, öğretmen kadrosu ve öğrenci sayısı gibi faktörlerle kısıtlanabilmektedir. Okullarda yeterli sayıda öğretmenin bulunmaması, derslerin açılabilmesi için gerekli minimum öğrenci sayısına ulaşamama gibi sebepler, öğrencilerin tercih ettikleri dersleri alamamalarına yol açabilmektedir. Ayrıca, bazı durumlarda idari kararlarla belirlenen derslerin zorunlu olarak seçilmesi, öğrenci ve velilere gerekli bilgilendirmelerin yapılmaması gibi problemler de yaşanabilmektedir. Bu sebeplerle, seçmeli derslerin teorik seçim süreci uygulamada tam anlamıyla gerçekleştirilememekte ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun dersleri seçme özgürlüğü kısıtlanmaktadır (Yayla ve Kozikoğlu, 2013; Yayla ve Tat, 2013; Tuncer ve Özü, 2017; Bozdoğan vd., 2024)

Daha önceki uygulamalarda 2 saat olan ve notla değerlendirilmeyen seçmeli dersler, TTKB'nin 2012 yılında aldığı kararla ortaokul seviyesinde haftalık 8 saate çıkarılmıştır. Bu düzenleme ile birlikte ortaokullar için haftalık 30 saat olan ders sayısı 5 ve 6. sınıflarda 36'ya, 6 ve 7. sınıflarda 37'ye çıkarılmıştır. Bu uygulama sadece bir yıl devam etmiş, 2013 yılında TTKB, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda zorunlu ders saatlerini 29, seçmeli ders saatlerini ise 6 saat olarak belirlemiştir. Böylece ortaokuldaki bütün sınıf seviyelerinde haftalık ders sayısı 35 saat olarak sabitlenmiştir. Bu uygulama hâlen devam etmektedir.

TTKB'nin revize edilen 2014/9 sayılı kararına göre ortaokullarda Masal ve Destanlarımız dersi Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerince okutulabilmektedir (MEB, 2014). Bu çalışmada literatür

taraması Masal ve Destanlarımız dersini konu edinen çalışmalarla sınırlandırılmıştır. Yapılan taramada Masal ve Destanlarımız dersinin ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak seçmeli dersler konusunda öğretmenlerin görüşlerini inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır.

Okuma Becerileri dersiyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; Ceran ve Karabacak'ın (2013) okuma becerileri dersi ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini aldıkları çalışmaya göre öğretmenler, Türkçe ve Okuma Becerileri dersinde okuma alışkanlığı kazandırmayı amaçlamaktadır. Ancak bazı öğretmenlerin uyguladığı etkinliklerin konuşma ve yazma becerilerine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu durum dersin kapsamının ve işlenişin tam olarak anlaşılamadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme çalışmalarını sadece öğrenci hakkında sınav yoluyla bilgi almak amacıyla yaptıkları, kendileri için dönüt sağlamak amacıyla olmadıkları görülmüştür. Katılımcılar metinleri öğrenci ilgi ve seviyesine göre seçtiklerini, bu metinleri ellerindeki kitap, dergi gibi alternatif kaynaklardan veya internetten bulduklarını belirtmişlerdir. Yıldırım'ın (2015) Okuma Becerileri dersine yönelik çalışmasına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını bu dersin gerekli olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler ayrıca bu derse ait ders kitabı olmamasını büyük bir eksiklik olarak görmektedirler. Akın (2016) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin Okuma Becerileri dersiyle ilgili görüşlerine başvurmuştur. Öğretmenlerin çoğu, program hakkında olumlu görüş belirterek bu dersin öğrencilerin okuma becerilerine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler etkinlik olarak Türkçe derslerinde uyguladıkları etkinlikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Çarkıt da (2019) Okuma Becerileri dersiyle ilgili öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya göre öğretmenlerin tamamı bu dersi gerekli görmekte ve sınıf içinde kitap okuma etkinliği yapmaktadır. Ölçme-değerlendirme faaliyetlerini hem sonuç hem de süreç odaklı yapan öğretmenler, öğrencilerin kitap okumaya karşı isteksiz ve okuma alışkanlığı kazanmamış olmalarını, okuduklarını anlamada güçlük çekmelerini, ailelerin okumaya karşı ilgisizliğini karşılaşılan güçlükler olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığınca derse yönelik etkili bir içerik geliştirilmesi, ailelerin okuma konusunda bilinçlendirilmesi, öğrencilere ilkokulda kitapların sevdirmesi ve okuma alışkanlığının kazandırılması, kitap temininin kolaylaştırılması, e-okumanın yaygınlaştırılıp bütün derslerde okuma alışkanlığının önemsenmesini önermişlerdir.

Yazarlık ve Yazma Becerileri dersiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde; Koçak'ın (2013) Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi üzerine bir çalışma yaptığı görülmektedir. Bu çalışmaya göre öğretmenler ders ile ilgili kaynak sıkıntısı çekmekte ve ders kitabının olması gerektiğini düşünmektedirler. Dersi daha canlı işlemek için drama çalışmaları, metinleri öğrenciyle birlikte değerlendirme, derse örnek metinler getirme, öğrencilere tahminde bulundurma, beyin fırtınası gibi etkinlikler düzenlenmektedir. Öğretmenler ölçme-değerlendirme sürecinde herhangi bir ölçme aracı kullanmamakta ve kendi görüşlerine göre metni değerlendirmektedir. Çarkıt ve Karadüz'ün (2015) Yazarlık ve Yazma Becerileri dersine yönelik Türkçe öğretmenleri ile yaptıkları görüşme sonuçlarına göre öğretmenlerin daha çok anlatım yöntemini kullandıkları, öğretim teknolojilerini kullanmadıkları, genel olarak yönetmeliğe göre zorunlu olan yazılı sınavlar ile ölçme değerlendirme yaptıkları tespit edilmiştir.

Bazı çalışmalarda ise genel olarak seçmeli dersler ele alınmıştır. Yayla ve Kozikoğlu'nun (2013) seçmeli derslerin işlevselliği ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurdukları çalışmaya göre genel olarak seçmeli ders uygulamasının verimli yürütülmediği bulgulanmıştır. Öğretmenlerin en çok karşılaştığı ve eleştirdiği sorunların, kitap ve malzeme eksikliği, programın olmayışı, kalabalık sınıflar ve öğrencilerin ders yükünün fazla olması olarak belirlenmiştir. Yeterli ders çeşitliliği olmasına rağmen öğretmen ve derslik yetersizliğinden birçok dersin açılmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenler öğrenci ilgi, istekleri, okulun şartları ve imkânları göz önünde bulundurularak belirli bir program, gerekli materyal ve ön hazırlık ile seçmeli ders uygulamasının daha verimli olabileceğini savunmuşlardır. Yayla ve Tat'ın (2013) öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasına göre ise seçmeli ders sürecinde hizmet içi eğitim verilmemesi, derslik, materyal ve ders verecek öğretmen yetersizliği, ders sayısının kısıtlılığı ve öğrencilerin motivasyon düşüklüğü gibi problemlerin yaşandığı tespit edilmiştir. Seçmeli dersler için belli bir esneklik sağlayan ders programlarının oluşturulması, çeşitliliğe imkân sağlayan kaynakların temin edilmesi veya geliştirilmesi, bu dersleri okutan öğretmenlerin hizmet içi eğitime tabi tutulması ve seçmeli derslerin not ortalamasına etki etmeyecek biçimde değerlendirilmesi katılımcılar tarafından önerilmiştir.

Aksu-Bektaş ve Alver'in (2020) Medya Okuryazarlığı dersine yönelik öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini aldıkları çalışmalarına göre öğretmenlerin tamamı bu dersi gerekli görmektedir.

Çolak'ın (2020) Düşünme Eğitimi dersiyle ilgili çalışmalarına göre öğretmenlerin, düşünme eğitimi dersini öğrenciyi geliştiren, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerileri kazandıran, çağın şartlarına uyumlu bir ders olarak tanımlamışlardır.

Bu çalışmanın amacı, Masal ve Destanlarımız dersine giren Türkçe öğretmenlerinin bu derse yönelik görüş ve uygulamalarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem sorularına cevap aranmıştır:

- Öğretmenler Masal ve Destanlarımız dersinin ortaokullarda okutulması hakkında ne düşünmektedir?
- Öğretmenlerin Masal ve Destanlarımız dersinde karşılaştığı sorunlar nelerdir?
- Öğretmenler Masal ve Destanlarımız dersini işlerken ne tür çalışmalar yapmakta ve hangi uygulamalara başvurmaktadır?
- Öğretmenler Masal ve Destanlarımız dersinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili nasıl bir süreç izlemektedir?
- Öğretmenler Masal ve Destanlarımız dersinde metin seçimini nereden ve neye göre yapmaktadır?
- Öğretmenler Masal ve Destanlarımız dersinin daha verimli olması için ne tür öneriler sunmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ortaokullarda okutulan seçmeli derslerden biri olan Masal ve Destanlarımız dersine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımı doğrultusunda yapılmıştır. Durum çalışmaları özellikle değerlendirme süreçlerinde kullanılan, bir program, süreç ya da var olan durum veya durumları ayrıntılı bir şekilde analiz ederek açıklayan bir yöntemdir (Creswell, 2017; Merriam, 2013). Durum çalışmalarında amaç bir durumu ayrıntılı bir şekilde inceleyerek keşfetmek ve tanımlamak, böylece başka durum ve olayların açıklanmasını sağlamaktır (Gerring, 2007; Yin, 2013). Durum çalışmalarında gözlemler, görüşmeler ve dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da Masal ve Destanlarımız dersini okutan öğretmenlerin görüş ve değerlendirmelerinden yola çıkılarak var olan bir durumun derinlemesine betimlenerek açıklanması ve bütüncül bir sonuca ulaşılması amaçlandığı için durum çalışması yaklaşımı tercih edilmiştir.

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Masal ve Destanlarımız dersini okutan 29 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu uygun durum örnekleme yöntemine göre oluşturulmuştur. Uygun örneklem yönteminde araştırmacılar belirli özelliklere uyan birey ya da gruplara odaklanmaktadır (Ekiz, 2015). Bu çalışmada da çalışma grubu oluşturulurken Türkçe öğretmenleri arasından Masal ve Destanlarımız dersini okutanlar belirlenerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin tamamı araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Çalışmaya katılan öğretmenlerle ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 1 ve Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin Bilgiler

Katılımcı	n	%
Erkek	15	51,72
Kadın	14	48,28
Toplam	29	100

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların 15'inin (%51,72) erkek öğretmen, 14'ünün (%48,28) kadın öğretmen olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların Türkçe öğretmenliğindeki görev sürelerine ilişkin bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların Görev Sürelerine İlişkin Bilgiler

Görev Süresi	n	%
0-5 yıl	7	24,14
6-10 yıl	1	3,45
11-15 yıl	10	34,48
16-20 yıl	5	17,24
21 yıl ve üzeri	6	20,69
Toplam	29	100

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların 7’sinin (%24,14) 1-5 yıl, 11’inin (%37,93) 11-15 yıl, 5’inin (%17,24) 16-20 yıl, 6’sının (%20,69) ise 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Masal ve Destanlarımız dersine giren Türkçe öğretmenlerinin bu derse yönelik görüş ve uygulamalarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form oluşturulurken öncelikle literatür taraması yapılmış ve katılımcılara yöneltilebilecek soru havuzu meydana getirilmiştir. 2 Türkçe öğretmeni ve Türkçe öğretmenliği bölümünde görevli 2 öğretim üyesinin görüşleri de alınarak formda yer alacak sorular belirlenmiştir. Ardından 8 sorudan meydana gelen yarı yapılandırılmış görüşme formuna (YYGF) son şekli verilmiştir. Hazırlanan form iki farklı bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde katılımcıların cinsiyetini ve Türkçe öğretmenliğindeki görev sürelerini belirlemeye yönelik iki soru yer almıştır. İkinci bölümde ise seçmeli masal ve destanlarımız dersine yönelik öğretmen görüş ve uygulamalarını belirlemeye yönelik 6 soru yer almıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmesinin sebebi, çalışma grubunun bir olgu ya da duruma yönelik deneyimlerini incelerken sonda sorular ile olgu ya da durumu derinlemesine incelemeye fırsat vermesi, araştırmacıya esneklik sağlaması ve soruları açıklayabilmesine olanak tanımasıdır (Berg ve Lune, 2015; Büyüköztürk vd., 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle kısa mesaj, e-posta ve Whatsapp aracılığıyla Türkçe öğretmenlerine çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen her katılımcı ile iletişime geçilmiş, Google Forms üzerinden formu doldurmaları istenmiştir. Katılımcılar tarafından form doldurulduktan sonra yeterli veya net olmayan cevaplar için katılımcılara artçı sorular sorulmuş ve katılımcının görüşünün daha anlaşılır olması sağlanmıştır. İki haftalık bir süre sonunda 29 katılımcının sorulara cevap vermesiyle yeterli veri setine ulaşıldığına karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra ise cevaplar içerik analizine tabi tutularak araştırmaya konu olan durum ile ilgili yorumlama yapılmıştır. Ary ve diğerlerine (2006) göre nitel araştırmaların veri analizi sürecinde incelenen olgunun yorumlanmasına, toplanan tüm veriler arasındaki ilişkinin anlaşılmasına çalışılır. Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre içerik analizinde elde edilen verilerin açıklanması için cevapların birbiri ile ilişkine bakılarak temalara ve kavramlara ulaşmak amaçlanır. Aynı şekilde Bogdan ve Biklen (2007) veri analizini verileri düzenlemek, birimlere ayırmak, kodlamak, sentezlemek, veriler arasındaki örüntüleri aramak olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada da taranan literatürden yararlanılarak en uygun tema ve alt temalara ulaşmaya ve ele alınan durumun açıklanmasına çalışılmıştır. Son olarak netleştirilen cevaplar yüzde ve frekansları ile beraber tablolara aktararak gösterilmiştir. Her bir tablonun altında ilgili tablo hakkında açıklayıcı bilgiler ile örnek

katılımcı cevapları verilmiştir. Çalışmaya katılan her bir katılımcı analiz sürecinde ve tablolaştırma çalışmalarında K1, K2, K3... olarak kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için birden fazla işlem gerçekleştirilmiştir. Öncelikle katılımcıların gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama aracı için literatür taranmış, soru havuzu oluşturulmuş, 2 Türkçe öğretmen ve Türkçe öğretmenliği bölümünde görevli 2 öğretim üyesinin görüşlerine göre forma son şekli verilmiştir. Katılımcıların formu içtenlikle doldurabilmeleri için kendileriyle iletişime geçilmiş, form doldurulduktan sonra yeterli ve net olmayan cevaplar için artçı sorular sorularak katılımcının görüşü net bir şekilde anlaşılmasına çalışılmıştır. Geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için başvurulacak bir diğer yol da verilerin farklı zaman dilimlerinde olmak üzere iki kez okunmasıdır. Yaklaşık iki haftalık bir süre sonunda ikinci defa okuma yapılmıştır. Her iki zaman diliminde yapılan kodlamalar arasında tutarlılık olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra geçerlik ve güvenirliliği tespit edebilmek için bağımsız değerlendiriciler arasındaki uyuma bakılmıştır. Bu aşamada Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül “[Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100]” kullanılmıştır. Miles ve Huberman’a (1994) göre değerlendiriciler arasında en az %80 oranında uyum olması durumunda kodlamalar güvenilir olarak kabul edilebilir. Bu çalışmada da bağımsız iki değerlendiricinin kodları arasında %89 oranında uyum olduğu görülmüştür. Dolayısıyla veri analizinin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için verilere ilişkin tabloların her birinin altında katılımcı cevapları doğrudan alıntılanarak gösterilmiştir. Böylece okuyucuların ham verileri görebilmesi sağlanmıştır.

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 = Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Karar tarihi= 21.05.2024
Belge sayı numarası= 2024/77

Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin Masal ve Destanlarımız dersine yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin Masal ve Destanlarımız seçmeli dersiyle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla ilk olarak “*Masal ve Destanlarımız dersinin ortaokullarda okutulması hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce bu ders okutulmalı mıdır? Neden?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Soruya verilen cevaplardan hareketle Tablo 3 ve Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 3.

Katılımcıların Masal ve Destanlarımız Dersinin Okutulması Hakkındaki Görüşleri 1

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	n	%
Masal ve Destanlarımız dersinin okutulması	Okutulmalı	K1, K2, K3, K5, K10, K12, K15, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28	20	68,97
	Okutulmamalı	K4, K6, K7, K8, K9, K11, K13, K14, K16, K29	9	31,03
Toplam			29	100

Tablo 3 incelendiğinde, çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (n=20) Masal ve Destanlarımız dersinin okutulması gerektiğini düşünmektedir. Bazı katılımcıların ise (n=9) bu dersin okutulmaması yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Katılımcıların bahsi geçen ders için “okutulmalı” ve “okutulmamalı” şeklinde verdikleri cevapların gerekçeleri Tablo 4’e yansıtılmıştır.

Tablo 4.

Katılımcıların Masal ve Destanlarımız Dersinin Okutulması Hakkındaki Görüşleri 2

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcılar	n
Masal ve Destanlarımız dersinin okutulması	Okutulmalı	Kültür aktarımı	K1, K2, K3, K12, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K28	12
		Dilin zenginliklerini kazandırma	K15, K21, K26	3
		Çocuk eğitimine katkı	K3, K22, K27	3
		Hayal gücünü geliştirme	K5, K24, K26	3
		Ortaöğretime hazırlık	K10, K17	2
		Derse ilgiyi canlı tutma	K25	1
	Okutulmamalı	Türkçe dersinde işleniyor olması	K6, K7, K8, K9, K13	5
		Öğrenci seviyesine uygun olmaması	K4, K16, K29	3
		Sınava katkısının olmaması	K9	1
		Öğretim programının açık olmaması	K11	1
		Lise müfredatında yer alması	K14	1
		Dersle ilgili materyalin olmaması	K16	1
Toplam				36

Tablo 4 incelendiğinde, MEB tarafından 2023-2024 eğitim öğretim yılının birinci döneminden itibaren ortaokullarda okutulan seçmeli dersler arasına dâhil edilen Masal ve Destanlarımız dersinin okutulmasını doğru bulan katılımcılar bunu sırasıyla; kültür aktarımını sağlaması (n=12), öğrencilere dilin zenginliklerini kazandırması (n=3), çocuk eğitime katkıda bulunması (n=3), öğrencilerin hayal gücünü geliştirmesi (n=3), öğrencileri ortaöğretime hazırlaması (n=2), öğrencilerin derse olan ilgisini canlı tutması (n=1) gerekçelerine bağlamaktadırlar. Bu dersin okutulmaması gerektiğini düşünen katılımcılar ise bunu sırasıyla; dersin zaten Türkçe dersinin içinde işleniyor olmasına (n=5), kazanımlarının öğrencilerin seviyesine uygun olmamasına (n=3), öğrencilerin ileride girecekleri LGS vb. sınavlara herhangi bir katkısının olmamasına (n=1), dersin öğretim programının yeterince açık ve anlaşılır olmamasına (n=1), bu derse ait kazanımların lise müfredatında zaten yer aldığına (n=1) ve dersle ilgili materyallerin olmamasına (n=1) bağlamaktadırlar. Bazı katılımcıların birden fazla gerekçe sunduğu görülmüştür. Bu nedenle Tablo 4’te gerekçe sunan katılımcı sayısı 36 olmuştur.

Masal ve Destanlarımız dersinin öğrencilere kültür aktarımı bakımından faydalı olduğunu düşünen K1, “Okutulmalıdır, çünkü öğrenci kendi öz değerleri hakkında bilgileniyor. Destan ve masallar bir milletin kültürüdür. Masal ve destanlarımızın bu derste okutulması, öğrencilere kültürümüzü aktarmanın en etkili yollarından biridir. Kültüründen uzaklaşan milletler benliğinden uzaklaşır.” ifadesini kullanmıştır. Bu dersle ilgili, “Dilin zenginliklerini keşfetmek için masal ve destanlar harika bir araçtır. Öğrencilerimiz, bu metinler aracılığıyla farklı dil kullanımlarını ve ifade biçimlerini öğrenirler, bu da dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.” diyen K15, dilin zenginliklerinin keşfedilmesine yardımcı olması bakımından dersin okutulması gerektiğini düşünmektedir. Dersin çocukların eğitimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu düşünen K3, “Çocuk eğitime katkıda bulunmak açısından masal ve destanlar çok önemlidir. Bu metinler, öğrencilerimize önemli yaşam dersleri sunar ve onların karakter gelişimine katkıda bulunur.” ifadesini kullanmıştır. K5 ise, “Masal ve destanlar, öğrencilerin hayal güçlerini canlandırır ve geliştirir. Bu metinlerdeki fantastik öğeler, öğrencilerin yaratıcılığını teşvik eder ve onların alternatif düşünme becerilerini güçlendirir.” ifadesini kullanmakta ve dersin öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmesi bakımından önemli olduğunu düşünmektedir. K7, dersin okutulmasını doğru bulmamakta ve “Bana göre gereksiz, zaten bu ders konularını Türkçe dersi içinde veriyoruz, hele ki 8. sınıfta okutulmaması gereken bir ders.” ifadesiyle dersin içeriğinin Türkçe derslerinde zaten işlendiğini dile getirmektedir. K4, bu dersle ilgili kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını dile

getirmekte ve “Okutulmamalı. Bu dersin kazanımlarının ortaokul öğrencilerinin seviyesinin üstünde olduğunu düşünüyorum. Bu dersin lisede okutulmasının daha doğru olacağını düşünüyorum.” ifadesiyle ortaokullarda bu dersin okutulmasını doğru bulmadığını belirtmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin, “Masal ve Destanlarımız dersinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplardan hareketle Tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 5.

Katılımcıların, Masal ve Destanlarımız Dersinde Karşılaştığı Sorunlar

Tema	Kodlar	Katılımcılar	n
Masal ve Destanlarımız dersinde karşılaşılan sorunlar	Kitap, kaynak ve materyal eksikliği	K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K18, K19, K20, K22, K25, K28	19
	Öğrenci ilgisizliği	K6, K7, K8, K16, K17, K27, K29	7
	Konu ve kazanımların seviyeye uygun olmaması	K4, K12, K21, K26, K27	5
	Planlama eksikliği	K2, K3	2
	Sorun yok	K23, K24	2
	Bilgi eksikliği	K11	1
	Yıllık planın anlaşılır olmaması	K1	1
	Bazı paydaşların derse bakışı	K15	1
Toplam			38

Tablo 5’e bakıldığında katılımcıların Masal ve Destanlarımız dersiyle ilgili sırasıyla; kitap, kaynak ve materyal eksikliği (n=19), öğrenci ilgisizliği (n=7), dersle ilgili konu ve kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmaması (n=5), planlama eksikliği (n=2), öğretmenlerin dersle ilgili bilgi eksikliği yaşamaması (n=1), yıllık planın anlaşılır olmaması (n=1), bazı paydaşların derse olumsuz bakışı (n=1) gibi sorunlara dikkat çektikleri görülmektedir. 2 katılımcı ise dersle ilgili herhangi bir sorun yaşamadığını dile getirmiştir. Bazı katılımcılar, bu soruyu cevaplarken birden fazla sorun dile getirmiştir.

K4, dersle ilgili sorunlardan bahsederken, “Bu ders seçmeli bir ders olduğu için bir kitabı yok. Kitap, kaynak ve materyal eksikliği, Masal ve Destanlarımız dersinin etkili bir şekilde işlenmesini zorlaştırıyor. Derste okutulacak bir ders kaynağının olmaması hem biz öğretmenlerin hem de öğrencilerin işini baya zorlaştırmaktadır. Kazanımlar da öğrencilerin seviyesinin üstündedir.” ifadesini kullanmaktadır. K29, Masal ve Destanlarımız dersinin ayrı bir ders olarak işlenmesini doğru bulmadığını, bu durumun öğrenci ilgisizliğine neden olduğunu dile getirmekte ve bunu, “Metin türü olarak birkaç derste verilebilecek bir konunun ekstra bir ders olarak verilmesi gereksiz ve çocuklar açısından sıkıcı geçiyor. Öğrenci ilgisizliği, dersin verimliliğini olumsuz etkiliyor.” ifadesiyle açıklamaktadır. K12, “Dersle ilgili konu ve kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmaması, öğrencilerin konuları anlamasını zorlaştırabiliyor. Bazı konular ağır geliyor. Menakıbnameler gibi. Ayrıca eski terimlerde çocuklar zorlanıyor.” diyerek dersle ilgili bazı konu ve kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını dile getirmektedir. K3, “Dersin öğretim programı eğitim- öğretim yılı başladıktan sonra yayınlandı. Bu da planlamayı olumsuz etkiledi. Ayrıca bu dersle ilgili yeterli kaynak ve materyal olmaması da karşılaştığımız sorunlar arasında.” diyerek yetersiz kaynak ve materyal sorunu yanında dersle ilgili planlama eksikliğinin de önemli bir sorun olduğunu ifade etmektedir. K11, dersle ilgili karşılaştığı sorunları dile getirirken, “Anlatacağım konu hakkında ön bilğim yok, doğaçlama ders işlemek zor oluyor, bilgi ve belgeler kısıtlı” ifadesini kullanmakta ve dersin içeriğiyle ilgili yeterli bilgiye ve donanıma sahip olmadığını söylemektedir. K15 ise yaşadığı sorunu, “Karşılaştığım en büyük sorun başta idare, öğrenci ve veli üçgeninin seçmeli derse olan bakış açısı. İdare yüksek not verilsin test çözülsün kitap okunsun baskısı öğrencinin elini güçlendiriyor. Öğrenci için bu ders dinlenilecek bir ders olmaktan çıkıyor direkt eğlence dersi, sohbet dersine dönüşüyor. Ders kendi amaçlarından uzaklaştığı gibi idarenin amacını da tutturamıyor. Bu canımı çok sıktı. Çünkü ben dersimi işlemeyi görev biliyorum. Öğrenciyi bu durumda motive etmek veya disipline etmek çok zor oluyor. Dersin güzellikleri de fark edilmiyor.” sözleriyle dile getirmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin, “Masal ve Destanlarımız dersini işlerken ne tür çalışma, etkinlik vb. yapıyorsunuz veya hangi uygulamalara başvuruyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan hareketle Tablo 6 oluşturulmuştur.

Tablo 6.

Katılımcıların, Masal ve Destanlarımız Dersinde Başvurdukları Çalışma, Etkinlik ve Uygulamalar

Tema	Kodlar	Katılımcılar	n
Masal ve Destanlarımız dersinde başvuru alan çalışma, etkinlik ve uygulamalar	Video izletme	K1, K2, K4, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K17, K26, K28, K29	14
	Yaratıcı yazma	K1, K3, K11, K12, K16, K18, K22, K24, K27, K29	10
	Sesli ve sessiz okuma	K2, K5, K13, K18, K20, K21, K22, K25, K29	9
	Araştırma ödevi	K3, K7, K10, K12, K20, K28, K29	7
	Düz anlatım (öğretmen)	K12, K13, K15, K17, K23, K26	6
	Düz anlatım (öğrenci)	K12, K24, K26, K28, K29	5
	Dinleme	K3, K11, K19, K24, K25	5
	Dramatizasyon	K7, K19, K29	3
	Resmetme	K23	1
	Özet çıkarma	K29	1
Toplam			61

Tablo 6 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin Masal ve Destanlarımız dersinde başvurdukları çalışma, etkinlik ve uygulamalar arasında masal ve destanlar konulu videoların izletilmesi (n=14) ilk sırada yer almaktadır. Bunu; yaratıcı yazma (n=10), sesli ve sessiz okuma (n=9), araştırma ödevi (n=7), öğretmenin masal ve destanlar konulu anlatımı (n=6), öğrencinin masal ve destanlar konulu anlatımı (n=5), dinleme (n=5), dramatizasyon (n=3), resmetme (n=1), özet çıkarma (n=1) takip etmektedir. Katılımcıların bir kısmı, bu soruyu cevaplarken birden fazla çalışma, etkinlik ve uygulamayı dile getirdiği için Tablo 6’da bahsi geçen soruya verilen cevap sayısının 61 olduğu görülmektedir.

K1, bu derste öğrencilere video izlettiğini ve yaratıcı yazma çalışmaları yaptığını ifade etmekte ve bunu “Video yoluyla destan ve masallar izletiyorum. Çocuklara siz de masal veya destan yazın diyorum. Böylece yaratıcılıkları gelişiyor.” sözleriyle dile getirmektedir. Derslerde yaratıcı yazma çalışmalarına ağırlık verdiğini ifade eden K16, “Yaratıcı yazma çalışmalarını çokça yaptırıyorum. Yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarını teşvik eder ve kendi masal ve destanlarını oluşturmalarını sağlar. Bu etkinlikler öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye ve yaratıcılıklarını ifade etmeye yardımcı olur.” diyerek bu çalışmaların öğrencilerin dil becerileri ve yaratıcılıkları üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. K10, derste sesli ve sessiz okuma ile masal ve destan dinleme çalışmaları yaptırdığını şu sözleriyle dile getirmektedir: “Öğretmen ve öğrencilerin sesli okuma çalışmaları, öğrencilerin sessiz okuma çalışmaları, masal ve destan dinleme etkinlikleri yaptırıyorum. Sesli ve sessiz okuma, öğrencilerin okuma becerilerini ve anlama yeteneklerini geliştirir. Masal ve destanların metinlerini okurken öğrenciler, farklı okuma stratejilerini kullanarak metni anlama becerilerini pekiştirirler. Dinleme etkinlikleri ise öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirir ve metni anlama yeteneklerini artırır. Masal ve destanların sesli olarak okunması, öğrencilere metnin ritmi ve vurguları hakkında fikir verir.” K5 ise “Vallahi öğrenciler ders olarak görse o kadar çok şey yapılırdı ki ben yapmaya çalışıyorum zaten. Masal, destan, efsane anlatıcılığı yaptırılabilir ki çok da güzel oluyor. Ben bu çalışmayı bir defa yaptım çok faydalı oldu. Biri dede, nine oluyor mekânımız ev veya köy meydanı kahvesi oluyor ve anlatım başlıyor. İçerik analiz unsurları öğretilince anlatım daha etkili olur vs.” diyerek derslerinde masal ve destan anlatıcılığı çalışmasına ağırlık verdiğini ifade etmektedir. K7, derslerinde daha çok araştırma ödevi verdiğini ve dramatizasyon çalışmaları yaptırdığını şu sözleriyle dile getirmektedir: “Derslerimde konuyla ilgili araştırma ödevi veriyorum veya dramatizasyon çalışmaları üzerinde duruyorum. Dramatizasyon etkinlikleri, öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerini geliştirir. Öğrenciler, masal ve destanların karakterlerini canlandırarak metnin içeriğini daha derinlemesine kavrarlar ve empati kurma becerilerini geliştirirler.”

Türkçe öğretmenlerinin, “Masal ve Destanlarımız dersinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili nasıl bir süreç izliyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar göz önünde bulundurularak Tablo 7 oluşturulmuştur.

Tablo 7.

Katılımcıların, Masal ve Destanlarımız Dersinde Başvurdıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Tema	Kodlar	Katılımcılar	n
Masal ve Destanlarımız dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları	Açık uçlu sorular	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K16, K18, K19, K22, K24, K26, K27, K28, K29	22
	Soru cevap	K2, K17, K22, K23, K26	5
	Özgün metin yazdırma	K7, K10, K19, K29	4
	Özet çıkarma	K2, K17, K29	3
	Derse katılım	K20, K21, K25	3
	Sunum yaptırma	K17, K26, K29	3
	Kısa cevaplı sorular	K15	1
Toplam			41

Tablo 7'ye bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğu (n=22), Masal ve Destanlarımızın dersinin ölçme ve değerlendirme sürecinde açık uçlu sorulardan yararlandığını dile getirmiştir. Açık uçlu sorular dışında katılımcılar sırasıyla; soru cevap (n=5), özgün masal ve destan yazdırma (n=4), özet çıkarma (n=3), derse katılım (n=3), sunum yaptırma (n=3), kısa cevaplı sorular (n=1) gibi araç ve yöntemlerle ölçme ve değerlendirme sürecini yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar birden fazla ölçme aracı kullandığı için bu soruya verilen cevap sayısı 41 olmuştur.

K28, dersin ölçme ve değerlendirme sürecini açık uçlu sorular aracılığıyla yürüttüğünü dile getirmekte ve “Genel olarak işlediğimiz konularla ilgili açık uçlu sorular hazırlayıp cevaplamalarını istiyorum. Bu yaklaşım, öğrencilerin derinlemesine düşünmelerini ve analiz etmelerini teşvik edebilir. Açık uçlu sorular, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilir ve özgün fikirlerini ifade etmelerine olanak tanır.” diyerek bu yöntemle öğrencilerin derinlemesine anlama ve kavrama seviyelerini değerlendirmeye çalıştığını belirtmektedir. K22, bu süreçte çoğunlukla soru cevap yöntemine başvurduğunu söylemekte ve bunu şu sözleriyle ifade etmektedir: “Açık uçlu sorular soruyorum fakat çoğunlukla soru cevap yöntemini kullanıyorum. Soru cevap yöntemi öğrencilerin doğrudan katılımını ve etkileşimini sağlayabilir. Öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmalarına ve öğrenmelerine olanak tanır. Bu yöntemin, öğrencilerin derste öğrendiklerini daha iyi anlamalarına ve konuları daha derinlemesine kavramalarına yardımcı olduğunu düşünüyorum.” K10, “Derslerde işlenen konuların hacmine göre ölçme ve değerlendirme yapıyorum. Açık uçlu sorular özellikle özgün masal veya destan yazdırıyorum.” diyerek öğrencilerin özgün metinler yazmalarına ağırlık verdiğini dile getirmektedir. K29, “Sunum yaptırıyorum, açık uçlu sorular, özgün masal yazdırma, özet çıkartma şeklinde çeşitli ölçme araçları kullanıyorum” ifadesiyle dersin ölçme ve değerlendirme sürecinde birden fazla yöntemle başvurduğunu ifade etmektedir. K15 ise öğrencileri zorlamamak için kısa cevaplı sorular kullandığını belirtmekte ve bunu “Öğrenciler düşük not almasın, yüksek puan alsın diye kısa cevaplı ve basit sorular soruyorum. Onları zorlamıyorum.” ifadesini kullanmaktadır.

Öğretmenlerin, “Masal ve Destanlarımız dersinde metin seçimini nereden ve neye göre yapıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 8’e yansıtılmıştır.

Tablo 8.

Katılımcıların, Masal ve Destanlarımız Dersinde Kullanılan Metinleri Seçme Yöntemleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	n
Masal ve Destanlarımız dersinde metin seçimi	İnternette destan metinleri	K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K15, K16, K17, K18, K19, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29	24
	İnternette ilgili videolar	K1, K3, K12, K14, K15, K20, K29	7
	Kaynak eserler	K2, K10, K15, K26	4
	Masal ve destan kitapları	K15, K20, K25, K29	4
Toplam			39

Tablo 8 incelendiğinde, çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin tamamına yakını (n=24) Masal ve Destanlarımız dersinde kullandıkları metinleri seçerken internetteki destan metinlerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında katılımcılar metin seçimi yaparken sırasıyla; internette (youtube vb. siteler) ilgili videolardan (n=7), kaynak eserlerden (n=4), masal ve destan kitaplarından (n=4) yararlandıklarını dile getirmişlerdir.

K24, “Çocukların düzeyine uygun şekilde internetten seçiyorum. İnternet, geniş bir arşive erişim sağlıyor ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek farklı destanları kolayca bulmamıza olanak tanıyor. Bu sayede ders içeriğini daha zengin ve çeşitli hale getirebiliyoruz.” ifadesini kullanarak internette ilgili sitelerden çeşitli masal ve destan metinleri seçtiğini belirtmektedir. Metin seçerken internet aracılığıyla masal ve destanların yer aldığı çeşitli videoları tercih ettiğini ifade eden K1, bunu şöyle dile getirmektedir: “İnternet üzerinden İslamiyet öncesi ve sonrası destanlarla ilgili ve Türk masalları hakkında detaylı videolar izletiyorum. Öğrencilerin dikkatini çekmek ve konuları daha iyi anlamalarını sağlamak için bu videoları derslerimde sıkça kullanıyorum.” Metin seçiminde kaynak eserlerden yararlandığını belirten K2 ise “Metinleri kaynak eserlerden elde ediyorum. Nihat Sami Banarlı Resimli Türk Edebiyatı kitabı bunlardan biri. Kaynak eserlerden faydalanmak önemli bence. Bu eserler, destanların kökeni, yapısı ve önemi hakkında detaylı bilgiler sunar. Öğrencilerin derinlemesine bir anlayış geliştirmelerine ve destanları daha kapsamlı bir şekilde ele almalarına yardımcı olur.” diyerek kaynak eserlerin önemine dikkat çekmektedir. K20, metin seçiminde videolardan ve masal ve destan kitaplarından yararlandığını dile getirmekte ve bunu şöyle ifade etmektedir: “Dersin konularını dikkate alarak internetten elde ettiğim videolardan ve MEB onaylı masal ve destan kitaplarından yararlanıyorum. Özellikle masal ve destan kitapları ders materyallerini zenginleştirmek için harika bir kaynak. Bu kitaplar, öğrencilere orijinal metinlere doğrudan erişim sağlar ve edebi eserleri klasik anlatımlarıyla keşfetmelerini sağlar.”

Türkçe öğretmenlerinin, “Masal ve Destanlarımız dersinin daha verimli olması için sunabileceğiniz öneriler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 9’a yansıtılmıştır.

Tablo 9.

Katılımcıların Masal ve Destanlar Dersine İlişkin Önerileri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	n
Masal ve Destanlar dersine ilişkin öneriler	Dersin kitabı olmalı	K10, K12, K13, K14, K16, K19, K20, K22, K23, K25, K26	11
	Başvurulacak kaynaklar belirlenmeli	K2, K4, K5, K9, K11, K17, K26, K28	8
	Etkinlik kitapları hazırlanmalı	K2, K5, K13, K21, K24, K28	6
	Anlaşılır ve sade bir ders planı olmalı	K1, K11, K27, K29	4
	Materyaller çeşitlendirilmeli	K3, K16, K24, K28	4
	Zengin dijital içerik olmalı	K10, K14, K17, K28	4
	Kazanımlar öğrenci seviyesine uygun olmalı	K4, K7	2
	Ders kaldırılmalı	K6, K8	2
	Türkçe dersine paralel işlenmeli	K29	1
	Dersin içeriği sadeleştirilmeli	K18	1
	Paydaşların derse bakışı değiştirilmeli	K15	1
Toplam			44

Tablo 9’a bakıldığında, katılımcıların önemli bir kısmının (n=11) Masal ve Destanlarımız dersine ait bir ders kitabının olması gerektiği düşüncesinde oldukları görülmektedir. Bunu sırasıyla; başvurulacak kaynaklar belirlenmeli (n=8), etkinlik kitapları hazırlanmalı (n=6), anlaşılır ve sade bir ders planı olmalı (n=4), materyaller çeşitlendirilmeli (n=4), zengin dijital içerik olmalı (n=4), kazanımlar öğrenci seviyesine uygun olmalı (n=2), Türkçe dersine paralel işlenmeli (n=1), dersin içeriği sadeleştirilmeli (n=1), paydaşların derse bakışı değiştirilmeli (n=1) önerileri takip etmiştir. 2 katılımcı ise dersin kaldırılması gerektiğini düşünmektedir.

K12, bu derse ait bir kitabın olması gerektiğini “Ders kitabı olmalı. Çocuklar kitaba bağlı olarak ilerlemeli. Bu hem öğretmeni hem de öğrenciyi rahatlatacak, dersin daha yapılandırılmış ve etkili bir şekilde işlenmesini sağlayacaktır.” sözleriyle dile getirmektedir. Dersin daha verimli işlenebilmesi için

kaynak kitap desteğine ihtiyaç olduğunu düşünen K9, *“Konuyla ilgili kaynak kitap desteği verilebilir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun, zengin ve güvenilir kaynakların seçilmesi önemlidir. Bu kaynaklar, derse katkı sağlayacak masal ve destanları içermeli ve öğrencilere farklı perspektifler sunmalıdır.”* diyerek kaynak kitapların önemini dile getirmektedir. Etkinlik kitaplarının hazırlanması gerektiğini düşünen K13 bunu, *“Seçmeli derslerin ana dersi destekleyici olması gerektiğini düşünüyorum. Masal ve destanlarımız dersinin daha verimli olması için ilk önce kitabının, metinlerinin ve etkinliklerinin yapılması gerektiğini düşünüyorum.”* ifadesiyle açıklamaktadır. K1, *“Ders planının anlaşılır olması gerekiyor. Daha sade ve anlaşılır olması önemli.”* önerisinde bulunmaktadır. K3, *“Bu dersle ilgili daha çok metin ve materyal sunulması biz öğretmenler açısından daha faydalı olacaktır. Bu materyaller, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına hitap etmelidir. Metinlerin yanı sıra görsel, işitsel ve etkileşimli materyaller de kullanılmalıdır.”* diyerek bu derslerde materyallerin çeşitlendirilmesinin önemini dile getirmektedir. Bahsi geçen dersle ilgili dijital içeriklerin önemine dikkat çeken K28, *“Bakanlık ders için müfredata uygun metinleri, görselleri ve videoları içeren dijital içerikler hazırlarsa daha verimli olur. Günümüzde öğrencilerin dijital teknolojilerle olan etkileşimleri artmaktadır. Bu nedenle, ders kitabında zengin dijital içeriğin bulunması, öğrencilerin ilgisini çekebilir ve öğrenmeyi daha etkili hale getirebilir.”* sözleriyle bunu ifade etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

MEB’in 2023-2024 eğitim öğretim yılının başında yaptığı değişiklik ile ortaokullarda Masal ve Destanlarımız dersi seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Bu çalışmada Masal ve Destanlarımız dersini okutan Türkçe öğretmenlerinin dersle ilgili görüş ve uygulamaları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada öncelikle dersi okutan öğretmenlerin dersin okutulup okutulmaması gerektiğine ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilere göre katılımcıların %68,97’sinin dersin okutulması gerektiği yönünde fikir belirttikleri, %31,03’ünün ise dersin okutulmaması gerektiği kanaatinde oldukları tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan 29 katılımcının dersin okutulması veya okutulmaması gerektiği hususunda 36 farklı gerekçe sunduğu görülmüştür. Dersin okutulması gerektiğini düşünen katılımcıların çoğu dersin kültür aktarımı sağladığını gerekçe göstermiştir. Okutulmaması gerektiği yönünde fikir belirten katılımcıların önemli bir kısmı ise masal ve destanlarımız dersinin Türkçe derslerinde işleniyor olmasından dolayı bu dersi gereksiz bulduklarını ileri sürmüşlerdir. Bu grup, mevcut müfredatın yeterli olduğunu ve ek bir dersin gereksiz bir tekrar olacağını savunmaktadır. Mercan ve diğerlerinin (2023) çalışmasında öğretmenlerin çoğunun seçmeli dersleri faydalı bulduğu ve bu derslerin temel dersleri destekler nitelikte olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Kama Yılmaz (2019) da yaptığı çalışmada öğretmenlerin Zekâ Oyunları seçmeli dersini faydalı buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında Akay, Çırakoğlu ve Hancı Yanar (2016), Yıldız ve Çezik (2017) ile Manaz (2018) çalışmalarında öğretmenlerin seçmeli derslerde olumsuzluklar yaşadıklarını ve seçmeli ders uygulamasını faydalı bulmadıklarını tespit etmişlerdir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin seçmeli derslerin faydalı olmadığı yönünde görüş belirtmelerinin yaşadıkları çeşitli sorunlardan ve materyal eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sorunlara çözüm bulundukça seçmeli dersleri faydalı bulan öğretmen sayısında artış olduğu gözlemlenmektedir.

Çalışmada, katılımcıların Masal ve Destanlarımız dersinde yaşadığı sorunların 8 farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların çoğunun (n=19) yaşadığı sorun; ders kitabı, kaynak ve materyal eksikliği ile ilgilidir. Hemen ardından ise öğrencilerin ilgisizliği sorunu (n=7) gelmektedir. Eşbahoğlu (2015) ve Özüt (2014) de yaptıkları çalışmada seçmeli derslerde yaşanan sorunların başında araç gereç eksikliğinin geldiğini tespit etmişlerdir. Yine Manaz (2018) ve Taş (2004) çalışmalarında seçmeli derslerde araç gereç ve mekân eksikliği olduğunu, öğrencilerin seçmeli derslere gereken ilgiyi göstermediklerini belirlemişlerdir. Yukarıdaki araştırma sonuçlarının bu çalışmayla örtüştüğü görülmektedir. Görüldüğü üzere katılımcıların çoğunluğunun Masal ve Destanlarımız dersinde yaşadığı sorunlar arasında ders kitabının olmayışı, kaynak ve materyal eksikliği ile öğrencilerin ilgisizliği ön plana çıkmaktadır. Bu durum, öğretmenler için gerçekten birer sorun teşkil edebilir, çünkü yeterli kaynak ve materyal olmadan etkili bir öğretim süreci yürütmek zordur. Ancak, bu sorunlar aynı zamanda öğretmenlerin kendi materyallerini oluşturamadığını veya oluşturmaktan kaçındığını da gösterebilir. Öğretmenler, mevcut kaynakların yetersizliği durumunda kendi materyallerini geliştirme becerisine ve

motivasyonuna sahip olmalı; öğrencilerin ilgisini çekmek için çeşitli öğretim yöntemleri ve araçları kullanılmalıdır. Bu nedenle, sorunların bir kısmı öğretmenlerin yeterli destek ve kaynaklarla donatılmamasından kaynaklanırken bir kısmı da öğretmenlerin pedagojik strateji ve materyal geliştirme konusundaki yetkinlik ve motivasyon eksikliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmada Masal ve Destanlarımız derslerinde katılımcıların 10 farklı çalışma, etkinlik ve uygulama yaptıkları görülmektedir. Buna göre katılımcıların bu derste en çok (n=14) “video izletme” etkinliğine başvurdukları belirlenmiştir. Daha sonra sırasıyla “yaratıcı yazma” (n=10), sesli ve sessiz okuma (n=9), araştırma ödevi (n=7), öğretmenin “düz anlatım”ı (n=6), öğrencinin “düz anlatım”ı (n=5), “dinleme” (n=5), “dramatizasyon” (n=3), “resmetme” (n=1) ve “özet çıkarma” (n=1) gibi etkinlik ve uygulamalar yaptırdıkları tespit edilmiştir. Akay, Çırakoğlu ve Hancı Yanar (2016) da yaptıkları çalışmada seçmeli derslerde eğlenceli uygulama ve etkinliklere yer verilmeye çalışıldığını, araştırma ve proje ödevleri verildiğini, bazı derslerin eğitsel oyunlarla işlenmeye çalışıldığını, soru-cevap ve dinleme etkinliklerinin yapıldığını bulgulamışlardır. Koçak (2013) ile Atalay, Ay ve Gültekin (2016) de yaptıkları çalışmada seçmeli derslerde benzer çalışmaların yapıldığını bulgulamışlardır. Bahsi geçen sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin ilgisi ve katılımı, öğretmenlerin etkinlik seçiminde önemli bir faktördür. Öğretmen görüşleri incelendiğinde video izletme etkinliğinin en fazla tercih edilen etkinlik olmasının bir nedeni, görsel-işitsel materyallerin öğrencilerin ilgisini daha kolay çekmesine ve onların dikkatini daha uzun süre koruyabilmesine bağlanabilir. Ayrıca bazı etkinlikler, hazırlık ve uygulama açısından diğerlerine göre daha kolay ve zaman açısından daha verimli olabilir. Video izletme, önceden hazırlanmış materyallerin kullanımı sayesinde öğretmenlere zaman kazandırabilir ve dersin akışını kolaylaştırabilir.

Çalışmada tespit edilmeye çalışılan bir diğer husus da Masal ve Destanlarımız dersinin ölçme ve değerlendirilmesi ile ilgilidir. Katılımcıların dersin ölçme ve değerlendirme boyutunda ne gibi çalışmalar yaptıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilere göre katılımcılar ölçme ve değerlendirme aşamasında 7 farklı yola başvurumaktadırlar. Bunlar: “açık uçlu sorular” (n=22), “soru cevap” (n=5), “özgün metin yazdırma” (n=4), “özet çıkarma” (n=3), “derse katılım” (n=3) “sunum yaptırma” (n=3), “kısa cevaplı sorular” (n=1) şeklinde sıralanabilir. Katılımcıların çoğunlukla başvurdukları ölçme ve değerlendirme uygulamasının açık uçlu sorular olduğu bulgulanmıştır. Özen (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede çoktan seçmeli sorulardan sonra açık uçlu sorulardan yararlandıklarını tespit etmiştir. Aydın (2019) ile Akar (2019) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Masal ve Destanlarımız dersinde açık uçlu sorulara ağırlık verilmesi, 2023 yılında MEB tarafından sınav yönetmeliğinin değiştirilmesine bağlanabilir. Zira sınav yönetmeliğinde sınavlarda çoktan seçmeli sorulara yer verilmemesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2023). Yönetmelikte geçen bu bağlayıcı ifadenin öğretmenleri açık uçlu sorulara yönelttiği söylenebilir.

Çalışmada katılımcıların Masal ve Destanlarımız dersinde kullandıkları metinleri seçme yöntemine bakıldığında 4 farklı yöntemle metinlere ulaştıkları görülmüştür. Bunlar internetten elde edilen destan metinleri, internetten elde edilen videolar, kaynak eserler ile masal ve destan kitaplarıdır. Çalışmanın bu husustaki bulgusu Mercan vd. (2023) tarafından yapılan çalışmayla uyusmaktadır. Zira Mercan vd. (2023) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin seçmeli derslerde internet, akıllı tahta ve kitaplardan yararlandıklarını bulgulamıştır. Bu sonuçtan hareketle, öğretmenlerin kolay ve hızlı erişilebilen yolları tercih ettiği söylenebilir. İnternetten elde edilen destan metinleri ve videolar, öğretmenlerin zaman ve emek açısından daha az maliyetli ve pratik yollarla ders materyallerine ulaşmasını sağlar. Aynı şekilde, kaynak eserler ile masal ve destan kitapları da genellikle hazır ve erişilebilir kaynaklar olarak kullanılır. Öğretmenlerin teknoloji ve mevcut kaynaklardan yararlanarak ders materyallerine ulaşmayı tercih etmeleri, onların sınıf içi hazırlık süreçlerinde zaman kazanmalarına ve ders materyallerine daha hızlı ulaşmalarına yardımcı olabilir. Ancak, bu tercihlerin pedagojik kaliteyi ne ölçüde etkilediği ve bu durumun öğretim kalitesine etkileri de dikkate alınmalıdır.

Son olarak katılımcıların Masal ve Destanlarımız dersine ilişkin önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre 29 katılımcının önerilerinde 11 farklı koda ulaşılmıştır. Bunlar “dersin kitabı olmalı” (n=11), “başvurulacak kaynaklar belirlenmeli” (n=8), “etkinlik kitapları hazırlanmalı” (n=6), “anlaşılır ve sade bir ders planı olmalı” (n=4), “materyaller çeşitlendirilmeli” (n=4), “zengin dijital içerik olmalı” (n=4), “kazanımlar öğrenci seviyesine uygun olmalı” (n=2), “ders kaldırılmalı” (n=2), “Türkçe

dersine paralel işlenmeli" (n=1), "dersin içeriği sadeleştirilmeli" (n=1), "paydaşların derse bakışı değiştirilmeli" (n=1) şeklindeki önerilerdir. Esasen katılımcı önerileri incelendiğinde bunların genellikle derste karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öneriler olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmanın bu konudaki bulgularının yapılan bazı çalışmalarda (Atalay, Ay ve Gültekin, 2016; Ceran ve Karabacak, 2013; Özüt, 2014; Taş, 2004; Yıldız ve Çezik, 2017) tespit edilen sorunlar ve çözüm önerileri ile örtüştüğünü söylemek mümkündür. Önerilerde en çok vurgulanan "dersin kitabı olmalı" ve "başvurulacak kaynaklar belirlenmeli" gibi talepler, öğretmenlerin ders materyalleri ve kaynakları konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu, öğretmenlerin kendi materyallerini hazırlama konusunda yetersizlik hissettiklerini veya bu süreçte zorluk yaşadıklarını işaret edebilir. Ayrıca, "etkinlik kitapları hazırlanmalı", "anlaşılır ve sade bir ders planı olmalı" ve "zengin dijital içerik olmalı" gibi öneriler de öğretmenlerin ders hazırlığı ve materyal çeşitliliği konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin daha fazla rehberlik ve hazır materyal beklediklerini ortaya koymaktadır. Öte yandan, "kazanımlar öğrenci seviyesine uygun olmalı" ve "dersin içeriği sadeleştirilmeli" gibi öneriler, öğretmenlerin müfredatın ve ders içeriğinin öğrencilerin seviyesine ve ihtiyaçlarına daha uygun hale getirilmesi gerektiğini düşündüklerini belirtmektedir. Bu da öğretim sürecinde daha etkili olabilmek için belirli iyileştirmelere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, bu öneriler, öğretmenlerin kendi yeterlilikleri konusunda destek ve rehberlik arayışında olduklarını ve ders materyalleri ile içerik konusunda daha fazla hazır kaynak beklediklerini düşündürmektedir. Ayrıca bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki gelişim ve materyal hazırlama konularında daha fazla eğitime ve kaynağa ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

Çalışma sonuçlarından ve öğretmenlerin konu hakkında sundukları önerilerden hareketle şunlar söylenebilir:

- Öğretmenlerin ders kitabı ve materyal eksikliği en büyük sorunlardan biri olarak belirlenmiştir. Bu nedenle, dersin içeriğine uygun, kapsamlı ve öğrenci seviyesine uygun ders kitaplarının hazırlanması gerekmektedir.
- Ders için kullanılacak ek kaynaklar ve materyallerin belirlenmesi ve öğretmenlerle paylaşılması, öğretmenlerin ders planlamasında ve uygulamasında önemli bir destek sağlayacaktır.
- Öğrencilerin ilgisini çekebilecek etkinlik kitapları hazırlanmalı ve dersin daha interaktif bir şekilde işlenmesi sağlanmalıdır.
- Zengin dijital içerikler (videolar, interaktif materyaller, online platformlar) geliştirilerek derslerde kullanılmalıdır. Akıllı tahta gibi teknolojik araçların kullanımının artırılması önerilebilir.
- Dersin etkili ve ilgi çekici hale getirilmesi için yaratıcı yazma, dramatizasyon, resmetme gibi çeşitli etkinliklerin derslerde daha fazla kullanılması teşvik edilmelidir.
- Soru-cevap, özgün metin yazdırma, özet çıkarma, derse katılım gibi çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanımı teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlerin dersin içeriği ve uygulaması ile kendi materyallerini geliştirme konusunda bilgi ve becerilerini artırmak için hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- Öğretmenler arasında deneyim ve materyal paylaşımı yapılabilecek platformlar oluşturulmalı, iyi uygulama örnekleri paylaşılmalıdır.
- Ebeveynlerin dersin önemi ve içeriği konusunda bilgilendirilmesi, onların destek ve katılımının sağlanması, öğrencilerin derse olan ilgisini artırabilir.
- Masal ve destanların yerel kültürle bağlantılı projeler ve etkinliklerle işlenmesi, toplumsal katılımı artırarak dersin önemini pekiştirebilir.
- Dersin içeriği, kazanımlar ve öğretim programı gözden geçirilerek, sade ve anlaşılır bir yapı oluşturulmalıdır.
- Masal ve Destanlarımız dersinin, Türkçe dersi ile paralel işlenmesi, derslerin birbirini destekler nitelikte olmasını 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= Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Karar tarihi= 21.05.2024
Belge sayı numarası= 2024/77

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akar, Z. (2019). *Sekizinci sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının merkezî sınav Türkçe soruları ile karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akay, Y., Çırakoğlu, M. ve Hancı Yanar, B. (2016). Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrenci ve öğretmenlerinin seçmeli derslere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 1-22.
- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmenlerinin okuma becerileri dersine ve okuma eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 34-49.
- Aksu-Bektaş, Y. ve Alver, M. (2020). Medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğrenci tutumları ile öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 546-572. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.793624>
- Ary, D., Jacobs, L.C., Razavieh, A., ve Sorenson, C. (2006). *Introduction to research in education*. Belmont, CA: Thompson & Wadsworth Leech.
- Atalay, N., Ay, Y. ve Gültekin, M. (2016). Primary teacher and student opinions regarding leisure activities at primary education. *Kastamonu Education Journal*, 22(2), 419-437.
- Aydın, M. (2019). *Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Baş, Ö., Avşar Tuncay, A. ve Akyol, H. (2014). Metinlerarası anlayışla Türk destanlarının eğitim öğretimde kullanılması. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi*, 26, 23-36.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (H. Aydın, Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bogdan, R. ve Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods (5th ed.)*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Bozdoğan, N., Yolcu, V., Karakaş, F. ve Bulut, F. (2024). Öğretmen görüşlerine göre ortaokulda seçmeli derslerin seçim ve işleyiş süreci. *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-91.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceran, D. ve Karabacak, E. (2013). Okuma becerileri seçmeli dersine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 247-275. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1737>
- Cresswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çarkıt, C. (2019). Ortaokul okuma becerileri dersine yönelik öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 841-856. <https://doi.org/10.16916/aded.569845>

- Çarkıt, C. ve Karadüz, A. (2015). Ortaokul yazarlık ve yazma becerileri dersi bağlamında yazma becerisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 364–381. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000137223>
- Çolak, İ. (2020). *Düşünme eğitimi dersine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eşbahoğlu, F. (2015). *İlköğretim 5 ve 6. sınıflarda seçmeli derslerin seçim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Kama Yılmaz, Ş. (2019). *Seçmeli zekâ oyunları dersine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Manaz, A. (2018). *Ortaokul seçmeli derslerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MEB. (2014). *Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2023). *Masal ve destanlarımız dersi öğretim programı (I-II) (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mercan, S., Arslan, K., Evran, M., Kayan, S. ve Arslan, A. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin seçmeli derslerin işlevselliğine yönelik görüşleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(100), 2706–2722.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (E. Karadağ, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Özen, O. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özüt, A. (2014). *İlköğretim düzeyindeki seçmeli derslerin seçim kriterlerinin öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Taş, B. S. (2004). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar "seçmeli ders programlarının" öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- TTKB. (2021). İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19093950_ilkogretim-hdc-karar-ve-eki-2022-2023.pdf
- Tuncer, M. ve Özüt, A. (2017). İlköğretim düzeyindeki seçmeli derslerin seçim kriterlerinin öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim Yansımaları*, 1(1), 51-65.
- Yayla, A. ve Kozikoğlu, İ. (2013). Seçmeli derslerin işlevselliği ve öğretmen görüşleri. F. Tanhan, C. Aslan, N. Taşkın (Ed.), *Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu* içinde (s.17-28). Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Yayla, A. ve Tat, O. (2013). Öğretmen perspektifinden seçmeli ders uygulaması: problemler ve çözüm önerileri. F. Tanhan, C. Aslan, N. Taşkın (Ed.), *Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu* içinde (s.62-71). Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. D. (2015). *Okuma becerileri dersinin öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Yıldız, H. ve Çezik, B. (2017). Ortaokullarda okutulan seçmeli derslerin verimliliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(216), 53-77.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research design and methods*. California, CA: Sage Publications.

Extended Abstract

Introduction

Fairy tales and epics have been an important part of humanity's cultural heritage throughout history. These narratives provide deep insights into the values, beliefs, histories, and even the futures of societies.

The course titled "Our Fairy Tales and Epics," which is the subject of this research, was introduced into the curriculum as an elective course in 2023. According to the specific objectives section of the course's teaching program, it is expected that through this course, students will achieve the following goals:

- "Recognize our traditional fairy tales and epics, which are a rich heritage of our culture
- Examine significant texts that encompass the intellectual, moral, and cultural values, as well as the history of our society
- Realize the importance of our fairy tales and epics for our culture
- Understand the messages conveyed by our fairy tales and epics
- Comprehend the historical experiences and character of society through the heroes of our fairy tales and epics" (MEB, 2023).

Elective courses taught in schools affiliated with the Ministry of National Education are determined by school administrative units based on the demands of parents and students. These courses, elected through petitions from parents and considering the school's resources, are taught throughout the year and graded accordingly. Previously, elective courses, which lasted 2 hours and were not graded, were increased to 8 hours per week at the lower secondary school level following a decision by the Ministry of National Education's Board of Education and Discipline (TTKB) in 2012. As per this regulation, the weekly number of class hours for lower secondary schools was increased from 30 hours to 36 hours for 5th and 6th grades, and to 37 hours for 7th and 8th grades. This implementation lasted for only one year, and in 2013, the TTKB defined the number of the compulsory class hours for 5th, 6th, 7th, and 8th grades as 29 hours, and elective class hours as 6 hours. Thus, the weekly class hours for all the lower secondary school grade levels were fixed as 35 hours. This implementation is still ongoing.

Method

This study, which examined teachers' opinions regarding the elective course "Our Fairy Tales and Epics" taught in lower secondary schools, was conducted using the case study approach, one of the qualitative research methods. Case studies are particularly used in evaluation processes and involve the detailed and comprehensive analysis of a program, process, or existing situation (Creswell, 2017; Merriam, 2013). The aim of case studies is to explore and describe a situation in detail, thereby facilitating the explanation of other situations and events (Yin, 2013; Gerring, 2007). Observations, interviews, and documents are used as data sources in case studies (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this research, the case study approach was chosen because it aimed to explain an existing situation in detail based on the opinions and evaluations of teachers who taught the "Our Fairy Tales and Epics" course, thereby reaching a comprehensive conclusion.

Result and Discussion

At the beginning of the 2023-2024 academic year, the Ministry of National Education (MoNE) introduced a change to the curriculum, making the course "Our Fairy Tales and Epics" an elective in lower secondary schools. This study aimed to determine the opinions and practices of Turkish language teachers who taught this course.

First, the study aimed to ascertain the opinions of the teachers on whether the course should be taught. According to the data obtained, 68.97% of the participants believed that the course should be taught, while 31.03% thought it should not be. It was found that the 29 participants provided 36 different reasons regarding whether the course should be taught or not. Most of the participants who

believed the course should be taught argued that it facilitated cultural transmission. On the other hand, a significant portion of the participants who thought the course should not be taught argued that the content of the "Our Fairy Tales and Epics" course was already covered in Turkish language classes, thus making this course unnecessary.

In the study, it was found that the issues participants experienced in the "Our Fairy Tales and Epics" course were categorized under 8 different codes. The majority of participants (n=19) reported problems related to the lack of textbooks, resources, and materials. Following this, the issue of student disinterest (n=7) was the next most common problem.

The study found that participants engaged in 10 different activities and practices in the "Our Fairy Tales and Epics" classes. Accordingly, it was determined that participants mostly utilized the "showing videos" activity (n=14) in this course. Following this, "creative writing" (n=10), both oral and silent reading (n=9), research assignment (n=7), teacher's "direct explanation" (n=6), student's "direct explanation" (n=5), "listening" (n=5), "dramatization" (n=3), "drawing" (n=1), and "summarizing" (n=1) were the activities and practices observed.

Another aspect attempted to be determined in the study was related to the assessment and evaluation of the "Our Fairy Tales and Epics" course. Participants' practices regarding the assessment and evaluation dimension of the course were sought to be identified. According to the obtained data, participants utilized 7 different methods in the assessment and evaluation phase. These could be listed as follows: "open-ended questions" (n=22), "question-answer" (n=5), "assignment of original texts" (n=4), "summarization" (n=3), "class participation" (n=3), "presentation" (n=3), "short-answer questions" (n=1). It was found that the assessment and evaluation practice most commonly employed by participants was open-ended questions.

In the study, when the method of selecting the texts used by the participants in the Fairy Tales and Epics course was examined, it was seen that they accessed the texts with 4 different methods. These were epic texts obtained from the internet, videos obtained from the internet, source works and fairy tale and epic books.

Finally, it was tried to determine the suggestions of the participants regarding the Fairy Tales and Epics course. Accordingly, 11 different codes were reached in the suggestions of 29 participants.



Portfolyoya Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık, Motivasyon ve Başarısına Etkisi

*Mustafa AYDIN**

*Özen YILDIRIM***

Öz

Dinleme becerisinin gelişimine yönelik durumun saptanmasında sürece yönelik durum değerlendirmelerin önemi her geçen gün artmaktadır ve süreç odaklı eğitsel etkinlikler daha çok kullanılmaya başlamıştır. Süreç odaklı değerlendirmede öğrencilerin değerlendirmeye katılması kendi gelişimlerini izleyip değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır. Araştırmada altıncı sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine yönelik durum belirleme sürecinde portfolyo kullanılmasının öğrencilerin dinlemeye yönelik üstbilişsel farkındalığına, motivasyonuna ve başarısına etkisi incelenmiştir. Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmayı 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Burdur ilindeki bir ilköğretim okulundaki iki şube altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada sekiz haftalık "Portfolyo Temelli Değerlendirme Süreci" uygulanmıştır. Veriler "Üstbilişsel Dinleme Farkındalığı Ölçeği", "Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeği" ve "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" aracılığıyla toplanmıştır. Deneysel sürecin etkililiği iki yönlü karışık ölçümler için ANOVA istatistiği ile test edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik portfolyo kullanımı öğrencinin dinlediğini anlama başarısını zaman içerisinde artıran bir etkenken dinlemeye yönelik motivasyon ve üstbilişsel farkındalık düzeyinde bir değişiklik gözlenmemiştir.

Anahtar Sözcükler: Dinleme becerisi, portfolyoya dayalı durum belirleme, dinlediğini anlama başarısı, dinlemede üstbilişsel farkındalık, dinleme motivasyonu

The Effect of Portfolio Assessment on Students' Metacognitive Awareness, Motivation and Achievement in Listening

Abstract

The importance of the formative assessment for the development of listening skills is increasing day by day and process-oriented educational activities have begun to be used more. The participation of students in formative assessment allows them to monitor and evaluate their own development. In the current study, the effect of using a portfolio to develop sixth grade students' listening skills on the students' metacognitive awareness, motivation and achievement in listening was examined. The quasi-experimental pretest-posttest control group design was used in the study. The study consisted of two classes of sixth graders in a lower secondary school in Burdur province in the spring semester of the 2021-2022 academic year. An eight-week "Portfolio-Based Evaluation Process" was applied in the research. Data were collected by using the "Metacognitive Listening Awareness Scale", the "Listening Motivation Scale for Lower Secondary School Students" and the "Listening Comprehension Achievement Test". The effectiveness of the experimental process was tested with Two-Way Mixed ANOVA. The findings showed that the use of the portfolio to improve listening skills increased students' listening comprehension achievement over time, while no change was observed in their motivation and metacognitive awareness in listening.

* Türkçe Öğretmeni, Bucak Ertuğrul Gazi Ortaokulu, Burdur, m.aydin03@hotmail.com, ORCID: orgid.org/ 0000-0001-6816-7809

** Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Denizli, ozenyildirim@pau.edu.tr, ORCID: orgid.org/ 0000-0003-2098-285X

Keywords: Listening skill, portfolio-based assessment, achievement in listening comprehension, metacognitive awareness in listening, listening motivation

Giriş

Dinleme, dil ediniminde dört temel beceriden biri olarak bireylerin günlük yaşamlarında en sık kullandığı beceridir. Dil edinim süreci dinleme ile başlamaktadır. Bireyler dil ile ilk olarak dinleme becerisi yoluyla etkileşim kurarlar. Dinleme becerisi diğer dil becerilerinin gelişimini destekler. Dinleme, anlamanın temelini oluşturmaktadır, bu nedenle öğrenmede önemli bir yeri vardır.

Dinleme her ne kadar bireylerin ilk deneyimlediği beceri olsa da dinleme sırasında nelerin olup bittiği günümüzde de tartışma konusudur. Dinleme sürecinin karmaşıklığı ve çok fazla değişkenden etkilenen kırılğan işleyişi bu tartışmaların usa gelen ilk nedenidir (Bayat, 2021). Bu nedenle dinlemenin edimsel, bilişsel ve duyuşsal boyutları ayrıntılı olarak incelenip bu öğelerin dinleme becerisi içindeki yeri kavranmalıdır. Böylece dinleme becerisi bütüncül olarak geliştirilmeye çalışılabilir (Yıldız, 2021).

Anlama becerisinin etkin olduğu dinleme, okumaya oranla eğitim sistemlerinde daha az ilgi gören ve bilimsel çalışmaların daha az yapıldığı bir beceri alanıdır (Hamzadayı, 2021). On dokuzuncu yüzyılın sonlarına kadar dil öğreniminde yazılı anlatım ön planda iken, bu tarihten sonra dil öğretiminde dinlemenin önemi artmaya başlamıştır. Dinleme sürecini destekleyen yeni yöntemler sayesinde dinlemeyi öğretmeye yönelik zorluklar artık daha iyi anlaşılmaktadır. Ayrıca teknolojik gelişmeler, bireylerin dinleme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Buna rağmen dinleme becerisinin değerlendirilmesi, dinlemeye yönelik görüşlerin çok gerisinde kalmaktadır (Renukadevi, 2014).

Dinleme becerisi bireylerin genel dil yeterliliğini geliştirmede önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir. Ancak dinleme süreci karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle bireyler sözcükler ve iletilerden oluşturdukları anlaksal modelleri uzun süreli bellekte tutulan önceki bilgilerle ilişkilendirmeleri gerekmektedir (Graham, 2003). Bireylerin; sesleri tanıma ve ayırt etme, sözcükleri belirleme, anlamı bulma, yorumlama ve anlamları birleştirme gibi bilişsel işlemler gerçekleştirmesi gerekmektedir (Yazıcı, 2021).

Dinlediğini anlamanın iki temel ayırt edici özelliği vardır. Bunlar, gerçek zamanlı işleme ve sesbilimsel ve sözcüksel-dilbilgisel özelliklerdir (Flowerdew, 1994). Dinleme ve anlama mekânda değil zamanda gerçekleşmektedir. Bu nedenle dinleyicilerin verilen iletiyi söylendiği anda anlaması gerekmektedir. Diğer bir ayırt edici özellik sesbilimsel özelliktir. Bir yazılı metinde sözcük ve tümcelere yönelik sınırlar noktalama yoluyla görsel olarak işaretlenmiştir. Ancak dinlemede böyle bir işaretleme net olmadığı için dinleyiciler, düzensiz duraklamaları, yanlış başlangıçları, vurguları ve tonlama kalıplarını tanıyarak akışı doğru bir biçimde izlemelidir (Osada, 2004).

Bireylerin dinleme becerileri akademik başarıları ile doğrudan ilişkilidir. Yetkin olmayan bireyler dinlemeye ilişkin daha az bir başarıyı gösterdikleri için yetkin olan bireylere göre dinleme sürecinde daha etkisiz kalmasına neden olmaktadır (Owca, Pawlak ve Pronobis, 2003). Bireylerin etkili dinleme becerilerindeki zayıflıklar akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bireylerin dinleme becerileri geliştikçe akademik başarıları da artmaktadır (Barr, Dittmar, Roberts ve Sheraden, 2002).

Dinleme becerisi sese dayalı soyut bir beceri olduğundan ölçülmesi süreci de karmaşık ve zordur. Bu durum dinlemenin ölçülemez bir beceri olduğu yönünde yanlış yargılara neden olmaktadır. Ölçme değerlendirme çalışmaları, dinleme becerisinin gelişiminin ölçülmesinden çok dinlenen metnin anlaşılabilirliğinin ölçülmesiyle sonuçlanmaktadır (Melanlıoğlu, 2012). Bir dinleme eyleminin kendisi gözlenemez, sadece bireyler dinlerken gözlenebilir. Dinleme ile ilgili tüm değerlendirmeler; dinlemenin kendisine değil değerlendirilen kişinin konuşma, yazma veya sözel olmayan tepkileri temelinde yapılmalıdır. Dolayısıyla, alıcı başarısının tüm değerlendirmeleri çıkarım yoluyla yapılmalıdır. Bu çıkarımları yapmaya uygun değerlendirme türleri işe koşulmalıdır (Brown, 2004).

Değerlendirme için kullanılan görev biçimi hem dinleme öğrenme alanına hem de öğretim sürecinin hedef kazanımına uygun olmalıdır. Dinleme becerisi, işitsel girdinin düzgüsünü çözümlemeyi, anlamsal ve söylemsel sunuma erişimi sağlayan alt düzey ve üst düzey bilişsel işlemleri birlikte ve yetkinlikle kullanabilmeyi gerektirir. Bu nedenle dinleme öğrenme alanı kendine özgü birçok hedef kazanım barındırır. Her hedef kazanımın gerektirdiği bilişsel düzey farklı olduğundan değerlendirme aracının da çok yönlü, farklı görev biçimleriyle yapılandırılması gerekir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021).

Öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin ilerlemesini izlemek için durum belirleme süreci dayalı bir yapısı olduğundan ideal yöntemler arasında görülebilir. Bu değerlendirme sürecinde dinlemeye yönelik etkinliklerin işe koşulması, bu becerinin kazandırılması süreciyle ilgili daha detaylı bilgiler vererek onların neleri yapıp neleri yapamadıkları hakkında hem öğretmene hem de öğrenciye yapıcı dönütler sağlanır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009).

Durum belirleme, öğrenci hakkında karar vermeye yardımcı olmak için bilgilerin toplanması, düzenlenmesi ve yorumlanması sürecidir (Russel ve Airasian, 2012). Klasik testler, projeler, performans görevleri, portfolyolar durum belirleme yollarından bazılarıdır. Klasik testler gibi geleneksel yöntemler birey hakkında sınırlı bilgi verirler (Kutlu, vd. 2009). Bireylerin öğrenme durumlarını saptayabilmek için alternatif değerlendirmeler yoluyla sürece dayalı değerlendirmeler yapmak gereklidir (Brown, 2004). Performansa dayalı durum belirleme, öğretmenlerin öğrencilerinin belli bir alandaki bilgi ve becerilerini sergiledikleri, bir ürün oluşturdukları, bir yanıt yapılandıkları durumlarda gözlemleyerek onların başarıları hakkında karar vermelerine katkı sağlayan bir yöntemdir (Doğan, 2011). Günümüzde eğitimdeki gelişmeler, bireylerin üst düzey bilişsel süreçlerine odaklanmakta ve öğretim ve durum belirleme süreçlerini birbirine yakınlaştıran bir yola yönelmektedir. Bu durum eğitimde performansa dayalı durum belirleme, portfolyoya dayalı durum belirleme gibi yeni durum belirleme yöntemlerinin önemini artırmıştır (Doğan ve Kutlu, 2011).

Okullardaki ölçme ve durum belirleme etkinliklerinin temel amaçlarından biri, öğrenci başarısı hakkında bilgiler elde ederek öğretim sürecinin biçimlendirilmesine katkı sağlamaktır. Eğitim amaçlarında, eğitimin içeriğinde ve öğretim yöntemlerinde ortaya çıkan değişimler, klasik durum belirleme yöntemlerinin eksikliklerinin son zamanlarda daha fazla farkına varılmasına ve klasik durum belirleme yöntemlerine ek olarak bazı yeni yöntemlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Doğan, 2011). Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) 2004 İlköğretim Programı'nda geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin yanı sıra, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine de vurgu yapılmaktadır. Bu teknikler; performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyaları, rubrikler (dereceli puanlama anahtarı), kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, sözcük ilişkilendirme, proje çalışmaları, drama, görüşme, yazılı raporlar, gösteri, poster, grup ya da akran değerlendirme, öz-değerlendirme teknikleridir (Kaptan, 2005).

Alternatif değerlendirme yöntemlerinin içerisinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin ve öğretim sürecinin izlenmesine yardımcı olan portfolyo öğrenci çalışmalarının amaçlı bir koleksiyonunu ifade eder. Belirli görevlerde çaba, ilerleme veya verimlilik göstermek için öğrenci çalışmalarını başkalarına sunmak için kullanılır. Portfolyo, öğrencilerin ilerlemesini, bilgisini, becerisini ve tutumunu izlemek için öğretmenler kadar öğrenciler tarafından da kullanılır (Srikaew, Tangdhanakanond ve Kanjanawasee, 2015). Portfolyo temelli değerlendirme; bu dosyada tutulan çoklu veri kaynaklarını planlamak, toplamak ve çözümlemek için kullanılan bir izlektir. Sistematik bir değerlendirme izleğine dayanan bir portfolyo, bir öğrencinin birçok öğrenme alanındaki yeteneklerinin derinliği ve genişliği hakkında doğru bilgi sağlayabilir (Moya ve O'Malley, 1994). Portfolyo, öğrencilerin dikkatini öğrenme süreçlerine odaklamasını sağlar, alıştırmaya ve gözden geçirme süreçlerini kolaylaştırır. Bir dizi anlamlı ve ilgi çekici etkinlik sundukları için öğrencilerin motive olmasına yardımcı olur, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını artırır, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iş birliğini destekler. Sınıf çalışması ve ilerlemesi için asgari standartlar oluşturmak için araçlar sağlar (Brown ve Hudson, 1998).

Dil öğreniminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek en önemli unsurlardan biridir (Jamrus ve Razali, 2019). Bu noktada dil becerilerinde olduğu gibi öğrencilerin dinleme becerisine yönelik gelişim durumunun belirlenmesinde süreç içerisinde sergilediği başarımlar ve gösterdiği gelişim seyrine bakmak gerekir (Göçer, 2020). Bu da sürece dayalı bir değerlendirme yönteminin kullanılmasıyla daha sağlıklı işleyecektir. Portfolyolar, öğrencilerin ve öğretmenlerin dil gelişimi hakkında konuşmaları için gerekli olan veriyi sağlayabilir ve üst dili öğrenmeleri için öğrencileri destekler (Brown ve Hudson, 1998).

Portfolyo, öğrenmeyi destekler ve öğrencilere kendi gelişimlerini değerlendirmeleri için fırsatlar sağlar. Öğrenciler, gelişimlerini anlayabilmek için bilişsel araçlara gereksinim duyarlar. Bu nedenle portfolyoların kullanılmasıyla üstbiliş desteklenebilir. Portfolyonun geliştirilmesinde üstbiliş,

odakta olması gereken önemli bir süreçtir (Klenowski, 2002). Bununla birlikte çocukların kendi öğrenme ölçütlerine ilişkin farkındalıkları, portfolyo kavramının merkezinde yer alır (Herbert, 2001). Alan yazında çalışmada portfolyo değerlendirmeleri yapıldığında üstbilginin uyarıldığını destekleyen çalışmalar yer almaktadır (Baas, Castelijns, Vermulen, Martens ve Segers, 2014; Evin, 2017; Farahian ve Avarzamani, 2018; McLeod ve Vasinda, 2009; Meyer, Abrami, Wade, Aslan ve Deault, 2010).

Çalışmada portfolyoya dayalı durum belirlemenin etkilediği düşünölen değışkenlerden biri öğrencilerin dinlemeye yönelik üstbilişsel farklılığıdır. Flavell, 1976'da çocukların belleğe dayalı yetenekleri üzerinde yaptığı çalışmada ilk olarak üstbellek kavramını geçirmiştir. Flavell (1976) üstbilgi terimini yaratma çabasında, üstbilgi aktif izleme ve bunun sonucunda bu süreçlerin, genellikle somut bir amaç veya hedefin hizmetinde, dayandıkları bilişsel nesneler veya verilerle ilişkili olarak düzenlenmesi ve yönetilmesi olarak tanımlar (s. 232). Üstbilgi, başka bir tanımla bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelir. Kendi bilişsel süreçlerinin daha fazla farkında olan, dolayısıyla daha bilinçli öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde, üstbilgi önemli bir değışken olarak öne çıkmaktadır (Özsoy, 2008). Bireyin bilişsel gelişiminde üstbilginin önemi yaygın olarak kabul görmektedir (Goh ve Hu, 2014). Planlama, izleme, değerlendirme ve problem çözme gibi beceriler olan üstbilişsel stratejiler; öğrenenler tarafından öğrenmelerini yönetmek, düzenlemek ve yönlendirmek için kullanılır (Vandergrift, 2005). Bu noktada Vandergrift, Goh, Mareschal ve Tafaghodtari (2006) yüksek derecede üstbilişsel farkındalığı olan bireylerin yeni bilgileri işleme ve depolamada, öğrendiklerini uygulamak ve pekiştirmek için en iyi yolları bulmada daha iyi olduklarını belirtmiştir.

Dinlediğini anlama sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için bireyin dinleme sürecinde kullanacağı stratejileri, dinleme sonunda ulaşacağı hedefleri ve süreci nasıl yöneteceğinin farkında olması gerekir. Dinleme becerisi ve üstbilgi stratejileri arasındaki ilişki değerlendirildiğinde dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olmak üzere üç ana başlık altında değerlendirilmesi gerekir. Bu süreç bireylerin dinleme becerisinin gelişimi açısından daha işlevsel bir düzenleme olarak kabul edilebilir (Melanlıoğlu, 2011). Bireyler üst bilginin gelişiminin desteklenmesiyle, dinleme süreciyle ilgili farkındalıklarını artırarak nasıl daha iyi dinleyici olabileceklerini öğrenebilirler. Bu durum bireylerin bir dili daha hızlı ve daha verimli bir biçimde öğrenmelerini sağlayacaktır (Vandergrift vd., 2006). Son zamanlarda dinleme eğitimiyle ilgili araştırmalar, anlamayı kolaylaştırmada üstbilginin önemine vurgu yapmaktadır (Bozorgian, Sabokpa ve Muhammadpour, 2022; Cao ve Lin, 2020; Chou, 2016; Goh, 2008; Mahdavi ve Miri, 2017).

Çalışmada portfolyoya dayalı durum belirlemenin etkilediği düşünölen değışkenlerden biri de öğrencilerin dinlemeye yönelik motivasyonudur. Motivasyon, bireyin uzun vadeli bir hedefe ulaşmak için belirli bir yoğunluk derecesi ile kalıcı bir davranış başlatmasına yardımcı olan güç olarak tanımlanmaktadır (Zhu ve Leung, 2011). Motivasyon, bir eylem yol açan farklı nedenlere veya amaçlara dayalı olarak içsel ve dışsal motivasyon olarak iki türe ayrılır. İçsel motivasyon bir şeyi doğası gereği ilginç veya zevkli olduğu için yapmayı savunur. İçsel motivasyon genellikle bir aktiviteyi kendisi için gerçekleştirmeyi ve katılımdan elde edilen haz ve doyumunu belirtir. Dışsal motivasyon ise bir sonuca yol açtığı için bir şeyi yapmayı savunur yani amaca ulaşmak için bir araç olarak katılmayı ifade eder. (Deci ve Ryan, 1985). Bu nedenle dışsal motivasyonu iyi bireyler; aktiviteyi gerçekleştirirken içsel olarak yaşayabilecekleri zevk için değil, aktivite sona erdiğinde olumlu bir şey almak veya olumsuz bir şeyden kaçınmak için aktiviteye girerler.

Motivasyonun öğrenmeyi başlatmak için birincil itici gücü ve daha sonra öğrenmeyi sürdürmek için ikincil itici gücü sağladığına inanılmaktadır. Motivasyonun bireylerin okuldaki başarı veya başarısızlıklarının en güçlü belirleyicilerinden biri olarak görölmektedir (Zhu ve Leung, 2011). Motivasyonel yapıların davranışın desteklenmesini, davranışın yönünü (seçim), davranışın yoğunluğunu (çaba, sebat) ve gerçek başarıyı veya başarıları açıklamak için kullanılmasıdır.

Dinlediğini anlama becerisinin gelişmesi, bireyin aktif katılımına bağlıdır. Bu noktada özellikle öğretmenlerin öğrencilerinin başarılı olabilmeleri için dinleme etkinliğinin her aşamasında öğrencilerini motive etmeleri önemlidir (Ahmadi, 2016). Çünkü pek çok öğrenci, dinleme becerisine yönelik bazı öğrenme güçlükleri nedeniyle dinlemediğini anlamada iyi bir başarıyı gösterememektedir. Bireylerin öğrenme zorluklarını anlamak, onların olumlu tutum geliştirerek dinleme becerilerini geliştirmeye

yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Saraswaty, 2018). Hoa (2020) kapsamlı ve yoğun dinlemeyi birleştiren bir dinleme portfolyosunun, bireylerin dinleme konusundaki zayıflıklarını gidermekle birlikte, aynı zamanda onlara aktif, etkili ve eğlenceli bir şekilde dinleme şansı verdiğini belirtmiştir.

Dinlediğini anlama becerisinin değerlendirmesinde; bireylerin sadece dinleme içeriğini hatırlamalarını sınamak yerine dinleme becerilerini geliştiren, dinleme süreçlerini destekleyen sürece dayalı değerlendirmeler yapılmaya daha fazla odaklanılması önerilmektedir (Chen, 2013). Çünkü sürece dayalı değerlendirmeler, bireylere öğrenme için motivasyon sağlamaktadır. Ayrıca bireyler süreçte aktif oldukları için öğrenme eksikliklerine yön veren geribildirimler alarak öğrenmelerin geliştirildiği değerlendirmeler sağlanmaktadır (Evans, Zeun ve Stanier, 2014).

Kutlu vd. (2009) çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli, boşluk tamamlamalı vb. geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin anlama becerisini ve yeteneğini belirlemede yetersiz kaldığını belirtmiştir. Alternatif değerlendirmeler ise bireyin gelişimine odaklanılmaktadır. Bu bilgilerden yönelimle dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmede, geleneksel araçların yanında üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye elverişli bireylerin öğrenme süreci hakkında detaylı bilgiler ortaya koyan alternatif araçlardan yararlanılmalıdır. Geleneksel ve alternatif araçların birlikte kullanımı ölçme değerlendirmede sonuçlarının ve alınacak kararların niteliğini artırır (Tabak ve Göçer, 2014).

Son zamanlarda, MEB'in yayınlamış olduğu 09.09.2023 tarih ve 32304 sayılı yeni Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nde öğrenciyi eğitim öğretim süreci içerisinde sürekli izlememizi gerekli kılan sürece dayalı değerlendirme ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları ön plana çıkmıştır (MEB, 2023). Bu noktada yaşanan gelişmeler sürece dayalı değerlendirmelerin ve bu değerlendirmelere yönelik yapılacak çalışmaların gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu durum dinleme becerisinin değerlendirilmesinde alternatif değerlendirme aracının kullanımına yönelik gerçekleştirilen bu araştırmanın önemini artırmaktadır.

Araştırmada; öğrencilerin dinleme becerisinin değerlendirilmesinde portfolyo kullanılmasının, öğrencilerin dinlemeye yönelik üstbilişsel farkındalığına, motivasyonlarına ve başarılarına etkisi incelenecektir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur.

- 1) Öğrencilerin dinlediğini anlama başarıları, motivasyonları ve üst bilişsel farkındalıkları portfolyo kullanım durumuna bağlı olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 2) Öğrencilerin dinlediğini anlama başarıları, motivasyonları ve üst bilişsel farkındalıkları deney ve kontrol grubunda yer alma durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 3) Öğrencilerinin dinlediğini anlama başarıları, motivasyonları ve üst bilişsel farkındalıkları portfolyo kullanımına bağlı olarak grup ve zamanın ortak etkisi dikkate alındığında anlamlı bir fark göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada deneysel desenlerden, ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem araştırma grubunun tesadüfi olarak belirlenmediği ancak grupların belirli değişkenler dikkate alınarak eşleştirilmeye çalışıldığı durumlarda uygulanır (McMillan ve Schumacher, 2001). Bu araştırmada gruplar genel başarı durumları (bir yıl önceki deneme sınav sonuçları ve Türkçe dersi not ortalamaları), sosyoekonomik durumları ve cinsiyete göre dağılım dikkate alınarak eşleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın deneysel modeli Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1.

Deneysel İşlem Süreci

Deney Grupları	Ön Test	Deneysel Süreç	Son Test
DG	Başarı Testi (O11) Motivasyon Ölçeği (O21) Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (O31)	Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme	Başarı Testi (O12) Motivasyon Ölçeği (O22) Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (O32)

KG	Başarı Testi (O11)	Düz anlatım	Başarı Testi (O12)
	Motivasyon Ölçeği (O21)		Motivasyon Ölçeği (O22)
	Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (O31)		Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (O32)

Tablo 1’e göre DG deney grubunu, KG ise kontrol grubunu ifade etmektedir. “O” ilgili testlere dayalı ölçeği ve O1 ön test uygulamalarını, O2 ise son test uygulamalarını temsil etmektedir. Deney ve kontrol grubunda ön test ve son test arasında sekiz haftalık deneysel süreç yürütülmüştür. Deney grubunda dinlediğini anlamaya yönelik portfolyoya dayalı durum belirleme etkinlikleri uygulanmış kontrol grubunda ise aynı dinleme etkinlikleri uygulanıp ders işleme sürecine bir müdahalede bulunulmamıştır. Veri toplamaya dayalı detaylı bilgiler aşağıda veri toplama sürecinde yer almaktadır. Deneysel süreç veriler ve toplanması başlığı altında açıklanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmancının çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Burdur ili Bucak ilçesindeki bir ortaokulun iki şube altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Şubelerin deneme sonuçları ve bir önceki yıl Türkçe ders notları incelendiğinde şubelerin akademik olarak birbirine denk olduğu saptanmıştır. Ayrıca şubelerdeki kız ve erkek öğrencilerin sayıca birbiriyle orantılı olduğu, tüm şubelerdeki öğrenci sayılarının eşit olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının okul müdüründen alınan bilgiye göre orta sosyoekonomik olduğu ve öğrenciler arasında çok büyük farkların olmadığı tespit edilmiştir. Okuldaki dört şube arasından tesadüfi seçilen biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu gruplar araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubu olarak da tesadüfi atanmıştır. Araştırmada yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2.

Gruplara Göre Araştırmadaki Öğrenci Dağılımı

Gruplar	Şube	Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı
Deney Grubu	A Şubesi	23	11	12
Kontrol Grubu	B şubesi	23	11	12

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmada deney ve kontrol grubu olmak üzere araştırmaya toplam 46 öğrenci katılmıştır. Deney grubu 23, kontrol grubu 23 kişiden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 46 öğrencinin 22’si erkek, 24’ü kız öğrencidir.

Veriler ve Toplanması

Bu araştırmada “Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği”, “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu, farklı bilişsel düzeyleri ölçen yapılandırılmış dört soruluk başarı testi uygulanmıştır. Aşağıda ölçekler ve deneysel sürecin nasıl yürütüldüğü hakkında detaylı bilgilere yer verilmektedir.

Dinlediğini Anlama Başarı Testi ve Dereceli Puanlama Anahtarı

Portfolyoya dayalı durum belirleme sürecinin dinleme başarımı üzerindeki etkisini belirlemek için dinleme metnine dayalı bir başarı testi geliştirilmiştir. Bu test sadece deney ve kontrol gruplarında ön ve son test olarak kullanılmıştır. Bu testin geliştirilme sürecinde ilk olarak uygun metin seçilmiş daha sonra bu metne dayalı sorular hazırlanmıştır.

Metin seçimi, öğrenci başarısını değerlendirmede kritik bir adımdır. Çünkü öğrenciler, ön bilgileri ve zorluk derecesine göre metni anlarlar (Mullis, Martin, Kennedy, Trong ve Sainsbury 2009). Bu nedenle metin seçilirken öğrencilerin gelişim düzeyleri, ilgileri, metindeki sözcükleri tanımları dikkate alınmıştır. Ayrıca ilgili beceriyi ortaya koyabilecek yeterli sayıda soru sormak için metnin yeterli derinlikte ve zorlukta iyi yazılmış açık, anlaşılır olmasına bakılmıştır. Bu amaçla 3 metin belirlenmiş ve bu metinlerin dinlenebilirlik düzeyi incelenmiştir. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler arasından

seçilen bu metinlerin belirlenen ölçütlere uygunluğunu saptamak için iki alan uzmanının görüşü alınmıştır.

Metnin dinlenebilirliğine ilişkin hesaplamalar yapılabilmesi için Fang (1966) tarafından geliştirilen Kolay Dinleme Formülü (ELF) kullanılmıştır. ELF'ye göre bir metnin dinlenebilir olması için üç ölçütü karşılaması gerekmektedir: 1) kolay kullanılabilir olmalı, 2) yayınlanmaya yönelik olmalı ve 3) bilinen anlama etkenleriyle yüksek korelasyon göstermelidir. Bu bilgiden yönelimle kolay uygulama yapılabilen TV, radyo, vb. yayın kuruluşlarında yayınlanabilecek ölçütlere sahip bir metin seçilmiştir. Ayrıca ortalama tümce, sözcük uzunluğu, metinlerde geçen sözcüklerin işlevselliği ve düzeye uygunluğu incelenmiştir.

Bunun yanı sıra metinlerin seçiminde iki alan uzmanının *metin seçimine ilişkin ölçütler (açıklık, anlaşılabilirlik, yaş düzeyine uygunluk, yeterli derinlik ve zorluk)* açısından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri ve hesaplamalar sonucunda “Dünya Daha Ne Kadar Dönecek?” adlı metnin kullanılmasına karar verilmiştir.

Dinleme metni seçildikten sonra öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ölçmeye yönelik yazarlar tarafından farklı düşünme süreçlerini içeren açık uçlu dört soru geliştirilmiştir. Sorular, Uluslararası Okuma Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi Projesi (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS (Mullis, vd., 2009)) kapsamında kullanılan anlama süreçleri ve altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Tablo 3’te başarı testinde dinleme becerisinin değerlendirilmesine ilişkin ölçülen sorular ve bu soruların PIRLS Taksonomisi kazanım düzeylerine yer verilmiştir:

Tablo 3.

Başarı Testinde Dinleme Becerisinin Değerlendirilmesine İlişkin Ölçülen PIRLS Taksonomisi Kazanımları

Soru No	Başarı Testi Soruları	PIRLS Kazanımları
1.Düzey	Yazar okuldayken Dünya’nın ve Ay’ın tam olarak ne yaptığını asla anlayamadığı için Fizikçi olmuş. Metne göre yazarın bu mesleği seçmesinde neler etkili olmuştur?	Metinde net olarak açıklanmayan düşünceleri bulma (yorumlama)
1.Düzey	Metne göre Dünya kendi eksenini etrafında dönmektedir. Dünya kendi eksenini etrafında dönmeseydi, neler olurdu?	Metinde net olarak açıklanmayan düşünceleri bulma (yorumlama)
2.Düzey	Metne göre Dünya’nın hızı gittikçe yavaşladığı için bir günde (24 saat) yaşanan süre giderek artıyor ve yıllar da giderek uzuyor. Sizce bu durum gelecekte insanların günlük yaşantısını nasıl etkiler?	Metinde geçen olayları kişisel bilgi ve deneyimle ilişkilendirme
3.Düzey	Metinde Dünya’nın gitgide daha yavaşladığından bahsedilmiştir? Sizce Dünya’nın hızının giderek yavaşladığı bilgisi doğru mudur? Yazar bu konuda yeterince ikna edici olabildi mi? Düşüncenizi gerekçeleriyle açıklayınız.	Metnin içeriğini ve dilini incelemek ve değerlendirmek.

Sorular hazırlanırken MEB’in (2019) altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı da takip edilmiştir. Bu amaçla araştırmanın amacına uygun olarak altı kazanım ölçülmüştür. Bu kazanımlara Tablo 4’te yer verilmiştir:

Tablo 4.

Başarı Testin Ölçülen Türkçe Öğretim Programı 6. Sınıf Dinleme Becerisi Kazanımları

Soru No	Başarı Testi Soruları	Ölçülen Kazanımlar
1.Soru	Yazar okuldayken Dünya'nın ve Ay'ın tam olarak ne yaptığını asla anlayamadığı için Fizikçi olmuş. Metne göre yazarın bu mesleği seçmesinde neler etkili olmuştur?	T.6.1.1.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.
2.Soru	Metne göre Dünya kendi eksenini etrafında dönmektedir. Dünya kendi eksenini etrafında dönmeseydi, neler olurdu?	T.6.1.1.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. T.6.1.4.Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.6.1.10.Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir
3.Soru	Metne göre Dünya'nın hızı gittikçe yavaşladığı için bir günde (24 saat) yaşanan süre giderek artıyor ve yıllar da giderek uzuyor. Sizce bu durum gelecekte insanların günlük yaşantısını nasıl etkiler?	T.6.1.6.Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder. T.6.1.11.Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.
4.Soru	Metinde Dünya'nın gitgide daha yavaşladığından bahsedilmiştir? Sizce Dünya'nın hızının giderek yavaşladığı bilgisi doğru mudur? Yazar bu konuda yeterince ikna edici olabildi mi? Düşüncenizi gerekçeleriyle açıklayınız.	T.6.1.10.Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. T.6.1.11.Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.

Geliştirilen başarı testinin içerik ve görünüş geçerliliğini sağlamak için Türkçe eğitimi alanında bir uzman, iki Türkçe öğretmeni ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanından başarı testinin zorluğu, anlaşılabilirliği ve soruların ölçülebilirliği ile ilgili geribildirimler alınmıştır. Bu amaçla sorunun ölçtüğü bilişsel süreçleri ve MEB kazanımlarını içeren belirtke tablosu oluşturulmuş, uzmanların bu tabloyu dikkate alarak değerlendirme yapmaları istenmiştir. Uzmanlardan alınan dönütlere göre sorular düzenlenmiş ve teste son biçimi verilmiştir.

Test açık uçlu sorulardan oluştuğu için öğrenci yanıtlarının değerlendirilebilmesinde bütüncül yapıda bir dereceli puanlama anahtarından (DPA) yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu DPA'da her soru için öğrenci yanıtlarının bütününe odaklanılmış, yanıtlar belirli ölçütlere göre incelenmemiş, küçük hatalar göz ardı edilmiştir. Puanlama anahtarlarının geliştirilmesinde aşağıdaki adımlar dikkate alınmıştır (Kutlu vd. 2009):

1. Öğrencilerin yanıtları "tamamen doğru yanıt"tan "kısmen doğru yanıt"a doğru puanlanması: Deney ve kontrol gruplarında öğrencilerden alınan yanıtlar incelenerek her soru için olması gereken en doğru yanıt ve kısmen doğru olabilecek yanıtlar belirlenmiştir. Bu yanıtlara en yüksekten en düşüğe doğru bir puan verilmiştir. Puanlamanın bir ile 20 puan arasında yapılması uygun görülmüştür. DPA'ya göre birinci düzey soruda öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 10, ikinci düzey soruda öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 15, üçüncü düzey soruda öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 20'dir.
2. Her puana karşılık gelen içeriğin bir açıklamasının oluşturulması ve olası yanıt örneklerini içermesi: Her bir başarı düzeyi için yanıtlayıcıdan neler beklendiği açık tanımlama ifadeleriyle yazılmıştır. Bu tanımlamalara dayalı öğrenci yanıtlarından yararlanarak olası örnekler verilmiştir.

3. Metinle ilişkilendirilemeyecek “yanlış” ve “anlamsız” yanıtların belirlenmesi: Soruyu yanıtlamayan ya da anlamsız yanıtlayan öğrencilere sıfır puan verilmiştir.

Geliştirilen DPA taslağı için iki ölçme ve değerlendirme ve bir alan uzmanının görüşü alınarak son hali verilmiştir. Testin puanlama güvenirliğini test etmek için örneklemden seçilen 10 öğrencinin yanıtları araştırmacılar ve 1 farklı uzman tarafından DPA’ya göre puanlanmış, puanlayıcılar arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Puanlayıcılar arasında anlaşma sağlanana kadar puanlama ölçütleri ve içerikleri tartışılarak düzenlenmiştir. Ayrıca iki araştırmacı arasındaki uyum yüzdesine de bakılmıştır. Bu amaçla Miles-Huberman puanlayıcılar arası uyum formülü kullanılmıştır. Bu hesaplama sonucunda elde edilen uyum yüzdesinin %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Puanlayıcılar arası uyum %98.1 olarak bulunmuştur.

Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin dinlemeye becerisine yönelik üstbilişsel farkındalığını belirlemek amacıyla Melanlıoğlu (2011) tarafından geliştirilmiş “Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek öğrencinin dinleme sürecinde üst bilişine ne kadar kullandığına dayalı algılarını ortaya çıkarmak için geliştirilmiştir. Ölçek ilköğretim ikinci kademedeki öğrenciler için tasarlanmıştır. Ölçekte 21 madde yer almakta, öğrenciler maddelere katılma düzeylerini 5’li likert türü ölçeklerle belirtmektedir.

Ölçeğin geçerliğini ve güvenirliğini tespit etmek amacıyla 300 öğrenciye Üstbilişsel Dinleme (Dinlediğini Anlama) Farkındalığı Ölçeği uygulanmıştır. 300 öğrenciden elde edilen veriler ışığında geçerlik için açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik için Cronbach Alfa güvenirlik analizi uygulanmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonuçlarında ölçeğin tek boyutlu olduğu ve maddelerin toplam varyansın %49.30’unu açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach Alfa değeri .88 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için yapılan güvenirlik hesaplamasında ön test için Cronbach Alpha katsayısı .774 ve son test için .778 olarak belirlenmiştir. Buna göre ölçüt değerden (.70) daha yüksek bir değer elde edilmesi ölçeğin güvenirliği hakkında bir gösterge sayılabilir.

Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeği

Araştırmada yer alan öğrencilerin dinlemeye dersine yönelik motivasyonunu belirlemek amacıyla Dölek ve Yıldırım (2021) tarafından geliştirilmiş “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde amaç belirleme, alanyazın taraması, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerine başvurma, ön uygulama, geçerlik ve güvenirlik hesaplama aşamaları izlenmiştir. 26 maddelik taslak form geçerlik ve güvenirlik çalışması için Türkiye’de 10 farklı ilde bulunan devlet okullarından rastgele seçilen 1253 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Ölçekteki maddeler 5’li likert türü (“1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Orta düzeyde katılıyorum, 4= Katılıyorum ve 5= Tamamen katılıyorum”) ölçek ile yanıtlanmaktadır.

Ölçeğin geçerliği, 542 öğrenci üzerinden AFA ile test edilmiş, 3 faktörlü ve 14 maddelik bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin toplam varyansın %41.03’ünü açıkladığını ortaya koymaktadır. Ölçeğin yapısını doğrulamak için birinci ve ikinci düzey DFA yapılmıştır, bu amaçla yeni bir örneklem grup seçilerek 711 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Birinci düzey DFA sonucu 3 faktörlü ve 14 maddeli yapı doğrulanmıştır ($X^2=220,8$; 74, GFI= .96, AGFI= .94, CFI= .94, TLI=.93, RMSEA=.05, SRMR=.04). Ölçekte belirlenen alt boyutların ortak bir amaca hizmet edebilirliğini saptamak için ikinci düzey DFA yapılmış ve ikinci düzey DFA da yapıyı doğrulayarak boyutlar dinlemeye yönelik motivasyon değişkeni altında toplanmıştır ($X^2=399,79$; 74, GFI= .93, AGFI= .90, CFI= .87, TLI=.85, RMSEA=.07, SRMR=.08).

Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach Alfa değeri .808 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için yapılan güvenirlik hesaplamasında ön test için Cronbach's Alpha katsayısı .802 ve son test için .882 olarak belirlenmiştir. Bu değerlere göre ölçek yüksek güvenirliğe sahiptir.

DeneySEL Süreç

Deney öncesinde deney grubu ve kontrol grubuna ön-test olarak “Üstbilişsel Dinleme Farkındalığı Ölçeği”, “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeği” uygulanmış ve “Dünya Daha Ne Kadar Dönecek” adlı metin dinlettiler ve dinlediğini anlamaya yönelik başarı testi uygulanmıştır. Daha sonra deney grubundaki öğrencilere dinleme becerisini değerlendirmede “portfolyo nedir, nasıl kullanılır ve oluşturma aşamaları nelerdir” hakkında bir ders saati bilgilendirmeler yapılmıştır. Tablo 5’te, portfolyo temelli değerlendirme süreci eğitiminin sekiz haftalık içeriği verilmiştir.

Tablo 5.

Portfolyo Temelli Değerlendirme Süreci Sekiz Haftalık İçeriği

Hafta	Değerlendirme Görev Türleri	Dinleme Metinleri
1. Hafta	1) Motivasyon ve Üst bilişsel Dinleme Farkındalık Ölçekleri Ön-Test Uygulamaları 2) Başarı Testi Ön-Test Uygulaması 3) Otobiyografilerin Yazılması	Dünya Daha Ne Kadar Dönecek? (Sheldon Glashow)
2. Hafta	1) Dinleme Metninin Dinletilmesi 2) Başarı Değerlendirme Testi Uygulaması 3) Öğrenci Öz Değerlendirme Formu Uygulaması	İlk Köylü Kadın Milletvekili (Prof. Dr. Afet İNAN)
3. Hafta	1) Dinleme Metninin Dinletilmesi 2) Görsel Oluşturma Etkinlik Uygulaması 3) Özetleme Etkinlik Uygulaması 4) Öğrenci Öz Değerlendirme Formu Uygulaması 5) Öğrenci Akran Değerlendirme Formu Oluşturulması	Sahibini Unutmayan Köpek (Hasan Lâtif SARIYÜCE)
4. Hafta	1) Dinleme Metninin Dinletilmesi 2) Özetleme Etkinlik Uygulaması 3) Öğrenci Öz Değerlendirme Formu Uygulaması 4) Portfolyoların ara değerlendirilmesi	Kış Uykusu (Yalvaç URAL)
5. Hafta	1) Dinleme Metninin Dinletilmesi 2) Özetleme Etkinlik Uygulaması 3) Öğrenci Öz Değerlendirme Formu Uygulaması	Ampulün İlk Yanışı (Tarık USLU)
6. Hafta	1) Dinleme Metninin Dinletilmesi 2) Öğrenci Öz Değerlendirme Formu Uygulaması 3) Oluş Sırası Etkinlik Uygulaması 4) Akran Değerlendirme Uygulaması	Louis Pasteur (Şükrü Enis REGÜ)
7. Hafta	1) Dinleme Metninin Dinletilmesi 2) Yanlış Bulma Etkinlik Uygulaması 3) Öğrenci Öz Değerlendirme Formu Uygulaması	Hacettepe (Sara GÜRBÜZ ÖZEREN)
8. Hafta	1) Motivasyon ve Üst Bilişsel Dinleme Farkındalık Ölçekleri Son-Test Uygulamaları 2) Başarı Testi Son-Test Uygulaması 3) İçindekiler Listesinin Oluşturulması 4) Portfolyo Değerlendirme	Dünya Daha Ne Kadar Dönecek? (Sheldon Glashow)

Tablo 5’te görüldüğü üzere sekiz haftalık süre içerisinde her iki gruptaki öğrencilere sırasıyla “Dünya Daha Ne Kadar Dönecek?”, İlk Köylü Kadın Milletvekili, Sahibini Unutmayan Köpek, Kış Uykusu,

Portfolyoya Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık, Motivasyon ve Başarısına Etkisi

Ampulün İlk Yanışı, Louis Pasteur ve Hacettepe” adlı dinleme metinleri dinletilmiştir. Dinlemeler yapılırken sesin sınıfın her yerine yeteri kadar ulaşmasına dikkat edilmiş, bilgisayara bağlanan hoparlörler yardımıyla ses dışarı verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere metinler sadece dinletilerek dinleme etkinlikleri yapılmıştır. Burada dinlemeye dayalı etkinliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinden ziyade portfolyoya dayalı sürecin öğrenci performansında ve diğer değişkenler üzerindeki etkisi belirlenmek istendiğinden dinleme etkinlikleri her iki grupta da uygulanmış, bir bakıma kontrol altında tutulmuştur. Ancak deney grubundaki öğrencilere metnin dinlenmesinden sonra başarı, motivasyon ve üst biliş farkındalığını artırmak amacıyla *resim çizme, özetleme, yanlışı bulma ve sıralama oluşturma değerlendirme* görev türleri işe koşulmuştur.

Dinleme etkinliklerine dayalı resim çizme kapsamında öğrencilerden dinledikleri metinlerle ilgili görseller oluşturmaları istenmiş oluşturdıkları görseller arkadaşlarının görselleri ile karşılaştırılmıştır. Metnin anlaşılması, metnin görseline benzetilmesi, metindeki detaylara dikkat edilmesi ölçütleri doğrultusunda öğrencilerden öz değerlendirmeler yapmaları istenerek üstbilişsel farkındalığın, aynı ölçüt doğrultusunda akran değerlendirmeleri yapmaları istenerek motivasyonun pozitif yönde değişmesi beklenmiştir.

Dinledikleri metinlerdeki olay örgüsünü kavrayabilmeleri ve bu konudaki farkındalıklarını artırmak amacıyla oluş sırasının doğru verilmesi, olay öğelerinin açıkça belirtilmesi ve dinlediklerine yönelik çıkarım yapabilme ölçütleri doğrultusunda oluş sıralaması oluşturmaları istenmiştir. Oluşturdıkları dizgeleri aynı ölçütlere bağlı kalarak akran değerlendirmesi yapmaları istenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda yine aynı ölçütlere bağlı kalarak öğrencilere geribildirimler verilmiştir.

Dinleme sonrasında metinleri özetleme çalışmaları yapılmıştır. Özetler sınıfta okunarak öğretmen ve diğer arkadaşları tarafından öğrencilere sözlü olarak geribildirimler verilmiştir. Verilen geribildirimler doğrultusunda öğrencilerden özetlerini yeniden oluşturmaları istenmiştir.

Öğrencilerin yaptıkları bu etkinliklerin ürünlerini ve öz değerlendirme ve akran değerlendirme ile değerlendirmelerini portfolyolarında derlemeleri istenmiştir. Oluşturulan portfolyolar öğretmen tarafından dört haftalık sürecin sonunda ve sekiz haftanın sonunda iki kez değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerden sonra portfolyo değerlendirme formuna bağlı kalarak öğrencilere geribildirim verilmiştir. Sekiz haftalık uygulama sürecinin ardından her iki gruptan son testler alınmıştır.

Portfolyonun Oluşturulması ve Değerlendirme Süreci

Burke, Fogarty ve Belgrad (1994) portfolyoyu; (1) kapak, biyografi ve öğrenme hedefleri listesinden oluşan giriş, (2) çalışmaların toplanması, çalışmaların yansımaları ve tarihçesi ve (3) portfolyo için derecelendirme ölçeği; öğretmen, akranları ve ebeveynler tarafından yapılan değerlendirmeye ilişkin bilgiler olmak üzere üç başlıkta belirlemişlerdir. Bu araştırmada oluşturan portfolyoların genel çerçevesi bu bilgiden yönelimle oluşturulmuştur. Portfolyonun oluşturulması ve değerlendirilmesinde Delett, Barnhardt ve Kevorkian’ın (2001) portfolyo değerlendirme işlem basamakları temel alınmıştır. Bu işlem basamakları şöyledir: (1) değerlendirme amacının belirlenmesi, (2) portfolyo kazanımlarının belirlenmesi, (3) kazanımlara karşılık gelen etkinliklerin seçilmesi, (4) değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi, (5) hazırlama düzeninin belirlenmesi, (6) sürecin yönetimi ve denetimi, (7) görev sürecini değerlendirme. Portfolyonun genel çerçevesi ve işlem basamaklarına yönelik değerlendirme ölçütleri belirlenerek bir Portfolyo Değerlendirme Formu oluşturulmuştur. Tablo 6’da öğrenci ürün seçki dosyası değerlendirme formu yer almaktadır.

Tablo 6.

Öğrenci Ürün Seçki Dosyası Değerlendirme Formu

Değerlendirme Ölçütleri	Dereceler		
	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz
1. Zorunlu çalışmaların tam olması			
2. Çalışmaların çeşitliliği			
3. Çalışmaların amaca uygunluğu			

4. Dosyanın düzenliliği
 5. Özgünlük
 6. Çalışmaların seçiminde risk alma
 7. Öğrencinin gelişimini gösterme
 8. Harcanan çabayı gösterme
 9. Çalışmaların amacı karşılaması
 10. Kendini değerlendirme
-

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğrencilerin portfolyoları 10 farklı ölçüte göre öğrencilerin yeterli durumları dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Formun geliştirilmesinde alan uzmanlarından ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınarak düzeltmeler yapılmıştır. Portfolyo değerlendirme formu öğrencinin sürecin içinde ve sonucunda nerede olduğunu görebilmesi için tasarlanmıştır. Bu amaçla dört hafta ara ile öğrencilerin portfolyoları değerlendirilerek geribildirim verilmiş. Geri bildirimler birebir verilerek öğrencinin neleri yaptığı, eksik yaptığı ya da yapamadığına odaklanmıştır. Bu sayede öğrencinin de kendini değerlendirmesi, düzenlemesi gereken ya da eksik olduğu yerleri görmesi sağlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Deney ve kontrol gruplarına bağlı olarak ilişkisiz ölçümlere ve zamana bağlı olarak ön test ve son test tekrarlı ölçümlere dayalı araştırma modelinde deneysel işlemin etkililiğine yönelik Karışık Ölçümler için İki Yönlü ANOVA istatistiği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular kısmi etki büyüklüğü dikkate alınarak yorumlanmıştır. Değerlendirme de Kirk (1996)’nın ölçüt değerleri (.010= Küçük, .059= Orta, .138= Büyük) dikkate alınmıştır. Ayrıca analizin ilgili varsayımları test edilmiştir. Normallik varsayımı için bağımlı değişkenlerin kategorilere göre çarpıklık, basıklık katsayıları ve Shapiro Wilks testi sonuçları incelenmiştir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının başarı, motivasyon ve üst biliş ön ve son test çarpıklık ve basıklık kat sayıları sıfıra yakındır. Ayrıca veri setinin normal dağılımını test eden Shapiro Wilks Testinin sonuçlarına göre hem deney hem de kontrol gruplarında veri seti normal dağılımdan anlamlı düzeyde sapmamıştır ($p > .05$). Sadece kontrol grubunun üst biliş son test basıklık kat sayısı (2.10) kriter değer olan 2’nin üstüne çıkmıştır. Ancak normallik varsayımını test eden Shapiro-Wilks testinin sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testlerinin (deney grubunun başarı son test hariç ($p < .05$)) normal dağıldığı söylenebilir. Küçük örnekleme sahip ($n < 50$) deney grubu başarı son test için çarpıklık ve basıklık katsayıları sıfıra yakın ve kriter değer $-1.96 < x < 1.96$ aralığında yer aldığından, bu veri seti de araştırmada normal dağılıma sahip olarak kabul edilmiştir (Kim, 2013).

Deney ve kontrol gruplarının denkliliğini test etmek amacıyla dinlemeye yönelik başarı, motivasyon ve üstbiliş değişkenleri ön test puanları arasındaki farka ilişkisiz örneklem t-testiyle bakılmış ve bu değişkenler bakımından ön testler arasında anlamlı farkların olmadığı diğer bir değişle grupların yakın ortalamalar sahip olduğu belirlenmiştir ($p > .05$).

Başarı, motivasyon ve üstbilişsel farkındalık için kovaryans matrislerinin eşitliği Box testi ile test edilmiş ve varyansların eşit olduğu gözlenmiştir ($p > .05$). Ayrıca gruplar arası varyansların homojenliğini test eden Levene testinin sonuçlarına göre başarı, motivasyon ve üstbilişsel farkındalıkta hem ön testler hem de son testler için varyanslar homojen olarak dağılmaktadır ($p > .05$). Araştırmada analizler SPSS 20 ve Jamovi 2.4.8 istatistik programları yararlanılarak yapılmıştır.

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

Karar tarihi= 20.04.2022

Belge sayı numarası= 68282350/2022/g09

Bulgular

Dinlemeye Yönelik Başarı, Motivasyon ve Üst Biliş Değişkenlerinin Dağılımı

Deneyssel desenin etkisine bakmadan önce araştırmanın bağımlı değişkenlerinin ortama değerlerinin süreç içerisindeki değişimi incelenmiş ve Tablo 7’deki betimsel istatistikler elde edilmiştir.

Tablo 7.

Dinlemeye Yönelik Başarı, Motivasyon ve Üst Biliş Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistikler

	Grup	Başarı Ön-test	Başarı Son-test	Motivasyon Ön-test	Motivasyon Son-test	Üstbiliş Ön-test	Üstbiliş Son-test
N	DG	23	23	23	23	23	23
	KG	23	23	23	23	23	23
Ortalama	DG	30.7	40.0	53.5	52.4	75.4	74.6
	KG	34.3	29.9	51.4	51.1	75.5	73.3
Standart	DG	13.5	11.9	6.62	7.71	9.88	9.89
Sapma	KG	15.4	13.9	9.51	10.9	11.4	10.4
Minimum	DG	.00	10.0	41.0	40.0	59.0	56.0
	KG	10.0	3.00	30.0	31.0	57.0	58.0
Maksimum	DG	57.0	52.0	65.0	68.0	95.0	90.0
	KG	65.0	57.0	67.0	70.0	103.0	104.0

Dinleme becerisine yönelik kontrol ve deney gruplarında öğrencilerin ön test ortalamaları 31 ile 34 puan arasında değişmektedir. İki grup arasında çok fazla bir farkın olmaması deney öncesinde deney ve kontrol gruplarının dinleme başarıları bakımından birbirine yakın oldukları şeklinde yorumlanabilir. Son test puan ortalamaları incelendiğinde ise deney grubun ortalamasının 40, kontrol grubunun ortalamasının 30 olduğu belirlenmiştir. Buna göre deney grubunun puanları artarken, kontrol grubunun puanı süreçte bir miktar düşmüştür. Bu durum portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliğinin öğrencilerin puanlarını artırmada etkili olabileceği hakkında bir ön bilgi sunmaktadır.

Motivasyona göre öğrencilerin puan ortalamaları değerlendirilecek olursa deney grubunun ön test ortalaması 53.5, kontrol grubunun 51.4 ‘tür. Son test puan ortalamaları ise sırasıyla 52.4 ve 51.1’dir. Buna göre ön test ve son test puan ortalamaları her iki grup için de birbirine yakındır. Bu durum öğrencilerin hem deney hem de kontrol grubunda süreç içerisinde motivasyona yönelik puanlarında çok bir değişimin olmadığına işaret etmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 60 olduğu düşünüldüğünde her iki grubunda ön test ve son test ortalamaları en yüksek değere yakındır. Öğrencilerin deneyin başlangıcında motivasyonlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Son bağımlı değişken olan dinlemeye yönelik üst bilişsel farkındalık ölçeğinden alınan ön test puan ortalamaları deney grubu için 75.4 ve kontrol grubu için 75.5’tir. Son test uygulamalarından elde edilen puan ortalamaları ise deney grubu için 74.6, kontrol grubu için 73.3’tür. Öğrencilerin ön ve son test uygulama puanları yakın olmakla birlikte, deney grubunun son test puan ortalaması bir miktar kontrol grubuna göre yüksektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek değer 105 olduğu düşünüldüğünde her iki grupta grubu %50 ikiye ayıran medyan değerinin bir miktar üstünde bir bilişsel süreçte sahiptir.

Portfolyoya Dayalı Durum Belirlemenin Dinlediğini Anlama Başarısına Etkisi

Elde edilen değerler ve ortalamalar arasında farklılaşmanın portfolyo uygulamasına dayalı olarak ortaya çıkıp çıkmadığı Karışık Ölçümler için İki yönlü ANOVA istatistiği ile test edilmiştir. Deneyssel desenin hem ana etkilerine hem de ortak etkilere odaklanılmıştır. Burada ana etki tek tek deneyssel işlemin etkisiyken (zaman), ortak etki hem farklı deneyssel işlemlere maruz kalma hem de

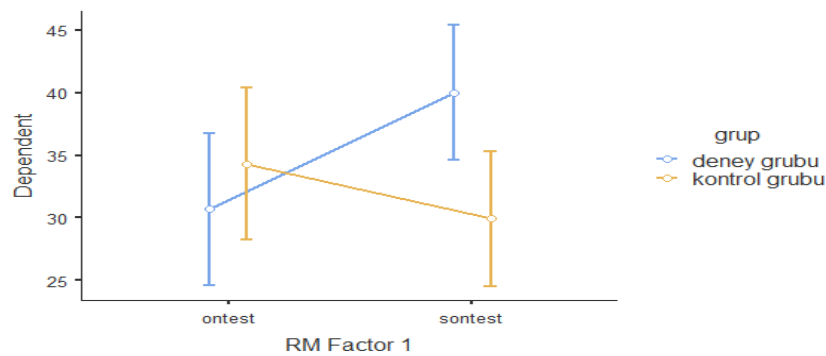
farklı gruplarda olmanın (Grup x İşlem(zaman)) etkisidir. Her bağımlı değişken için analiz sonuçları ayrı incelenmiştir. Tablo 8 Portfolyonun dinlediğini anlama performansı üzerindeki etkisini ortaya koyan sonuçları içermektedir.

Tablo 8.

Portfolyonun Dinlediğini Anlama Başarısına Etkisi Karışık Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2_p
Gruplar içi						
Zaman	139	1	138.8	2.20	.145	.048
Zaman* Grup	1079	1	1078.5	17.10	<.001	.280
Hata	2775	44	63.1			
Gruplar arası						
Grup	241	1	241	.771	.385	.017
Hata	13766	44	313			

Zamanın model üzerindeki ana etkisi incelendiğinde öğrencilerin ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($F_{(1-44)} = 2.20$, $p > 0.05$, $\eta^2_p = .048$). Gruplar arası deney ve kontrol gruplarının ölçümün sonuçları arasında da anlamlı bir fark yoktur ($F_{(1-44)} = .77$, $p > .05$, $\eta^2_p = .017$). Bu bulgulara göre deneysel işlem sürecinde hem grubun hem de zamansal değişimin ana etkileri anlamlı değildir. Diğer bir değişle ön testten son teste zamanla anlamlı bir fark gözlenmemiş, aynı durum deney ve kontrol grupları arasında da ortaya çıkmıştır. Ancak bu gibi deneysel desenlerde amaç sadece portfolyonun zamansal etkisini gözlemlemek değil de zamanın ve grubun ortak etkisini gözlemlemek olduğundan, ortak etkinin anlamlılığı deneysel sürece dayalı daha doğru bilgi verecektir. Buna göre grup ve zamanın ortak etkisi incelendiğinde portfolyoya dayalı durum belirleme uygulamasının deney öncesinden sonrasına öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinde anlamlı bir değişime neden olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-44)} = 17.10$, $p < .001$, $\eta^2_p = .280$). Bu bulgu portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliğine katılma ile katılmama durumunun öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişiminde farklı etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri kritik değer .14'ün üstünde olduğundan (.28) portfolyoya dayalı durum belirlemenin öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişiminde önemli katkısı olduğu şeklinde bir yorum yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin ön testten son teste ortalamaları dikkate alındığında deney grubunun ortalamasında bir artış (31.00-40.00) gözlemlenirken, kontrol grubunun ortalaması çok fazla değişmemiş (34.00-30.00) hatta bir miktar düşmüştür.



Şekil 1. Gruplarda Dinleme Yönelik Başarısının Zaman İçerisindeki Değişimi

Şekil 1'de mavi çizgi deney grubunda, sarı çizgi ise kontrol grubunda ön testten son teste doğru portfolyo uygulamasının ardından dinleme becerisinde nasıl bir değişimin olduğunu göstermektedir. Karışık ölçümler için varyans analizi sonuçları da dikkate alındığında deney grubunun süreç içerisinde

Portfolyoya Dayalı Durum Belirlemenin Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalık, Motivasyon ve Başarısına Etkisi

dinlediğini anlamaya yönelik performansı artarken, kontrol grubunda bir miktar düşme gözlenmiştir. Son teste dayalı dikey doğrular gruplara göre puanlar arasındaki farklılaşmayı da ortaya koymaktadır.

Portfolyoya Dayalı Durum Belirlemenin Dinlemeye Yönelik Motivasyona Etkisi

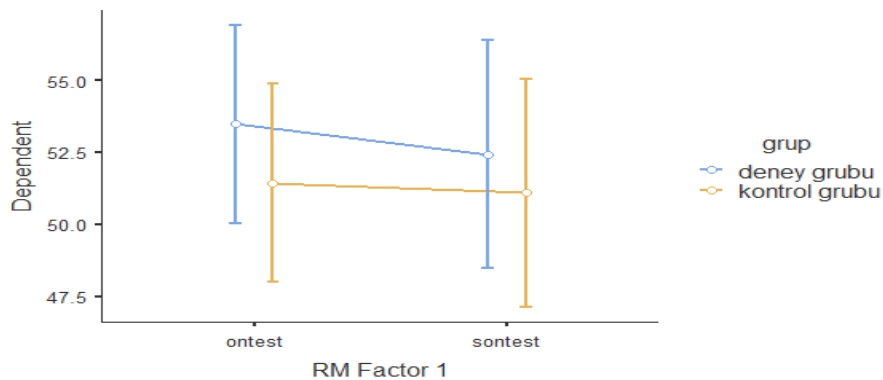
Araştırmada portfolyonun etkisi araştırılan diğer bağımlı değişken dinlemeye yönelik motivasyondur. Bu amaçla dinlediğini yönelik motivasyon üzerinde portfolyoya dayalı durum belirlemenin etkisi incelendiğinde Tablo 9'a dayalı Karışık Ölçümler için ANOVA sonuçları elde edilmiştir.

Tablo 9.

Portfolyonun Dinlemeye Yönelik Motivasyona Etkisi Karışık Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2_p
Gruplar içi						
Zaman	11.13	1	11.13	.3107	.580	.007
Zaman * Grup	2.78	1	2.78	.0777	.782	.002
Hata	1576.09	44	35.82			
Gruplar arası						
Grup	66.1	1	66.1	.547	.463	.012
Hata	5316.8	44	120.8			

Araştırmada zamanın ve farklı gruplarda olmanın ön test ve son test sonuçlarının ayrı ayrı modele ana etkisi incelendiğinde anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($F_{(1-44)} = .311$, $p > .05$, $\eta^2_p = .007$; $F_{(1-44)} = .547$, $p > .05$, $\eta^2_p = .012$). Bu durum grup ayrımı yapılmadan zaman içerisinde ön testten son testte öğrencilerin motivasyonları üzerinde bir değişim olmadığını veya zaman ayrımı yapılmadan iki farklı grup ortalaması arasında bir farklılaşma olmadığını ortaya koymaktadır. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi deneysel işlemin etkisi ortak etkiye bakılarak değerlendirmek daha doğrudur. Deneysel işlemin ortak etkisi hakkında bilgi veren zaman ve grup ortak etkisi değerlendirildiğinde bu etkinin de anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($F_{(1-44)} = .782$, $p > .05$, $\eta^2_p = .0002$). Bu bulguya göre portfolyoya dayalı durum belirleme çalışması öğrencilerin motivasyonları üzerinde bir değişime neden olmamaktadır.



Şekil 2. Gruplarda Dinleme Yönelik Motivasyonun Zaman İçerisindeki Değişimi

Deney grubunun temsil eden mavi dikey çizgi ile kontrol grubunu temsil eden sarı dikey çizgiler incelendiğinde deney öncesinde ve sonrasında her iki grubun ortalamalarının birbirine yakın olduğu 50 puan etrafında değiştiği söylenebilir. Ayrıca her iki grup içinde zamansal değişimi veren eğim incelendiğinde ön test ve son test puan ortalamaları arasında çok fazla bir değişimin olmadığı, eğimin her iki grupta da çok az olduğu görülmektedir. Karışık ölçümler için Varyans analizi sonuçlarını Şekil 2'yi destekler niteliktedir.

Portfolyoya Dayalı Durum Belirlemenin Dinlemeye Yönelik Üst Bilişsel Farkındalığa Etkisi

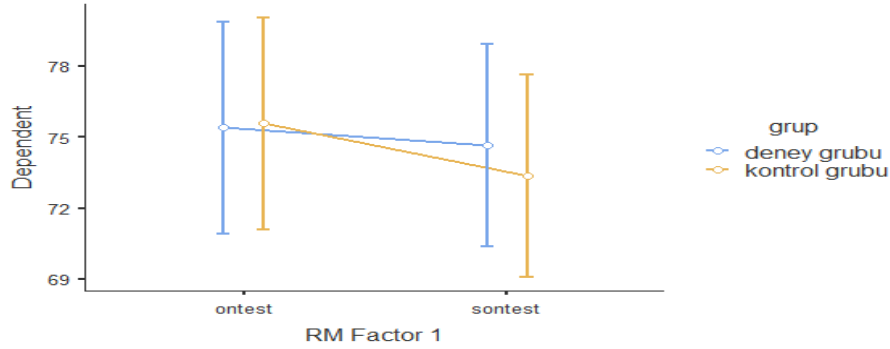
Araştırmada portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliğinin üst bilişsel farkındalığına etkisi araştırmada ele alınan son değişkendir. Deneysel sürece dayalı elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Portfolyonun Dinlemeye Yönelik Üst Bilişsel Farkındalığa Etkisi Karışık Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2_p
Gruplar içi						
Zaman	50.3	1	50.3	50.3	.356	.019
Zaman * Grup	12.6	1	12.6	12.6	.643	.005
Hata	2539.2	44	57.7	57.7		
Gruplar arası						
Grup	7.35	1	7.35	7.35	.831	.001
Hata	7014.39	44	159.42			

Portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliğinin öğrencilerin dinlemeye yönelik üst bilişsel farkındalıklarındaki değişimi hem zaman hem de farklı gruplarda olma ana etkisi dikkate alındığında anlamlı olarak etkilemediği belirlenmiştir ($F_{(1-44)} = .871$, $p > .05$, $\eta^2_p = .019$; $F_{(1-44)} = .0461$, $p > .05$, $\eta^2_p = .001$). Buna göre farklı gruplarda olma ayrımı yapılmadan, ön testten son testte doğru zamansal bir değişim anlamlı bulunmamış, ayrıca zaman ayrımı yapılmadan iki farklı grupta olmak da dinlemeye yönelik üst bilişsel puan ortalamalarını değiştirmemiştir. Deneysel model de zaman ve grup özelliğinin ortak etkisi incelendiğinde de anlamlı bir etki gözlenmemiştir ($F_{(1-44)} = .218$, $p > .05$, $\eta^2_p = .005$). Portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliği deney grubunun ortalamasını kontrol grubuna göre bir miktar yükseltse de ($D=74.6$, $K=73.3$) aradaki bu farklılaşma anlamlı olarak zamana göre değişmemiştir. Bu durum Portfolyoya dayalı durum belirlemenin hem zaman hem de grubun ortak etkisi dikkate alındığından anlamlı bir fark yaratmadığını kısaca deneysel işlemin etkili olmadığını ortaya koymaktadır.



Şekil 3. Gruplarda Dinleme Yönelik Üst Bilişsel Farkındalığın Zaman İçerisindeki Değişimi

Şekil 3'teki deney ve kontrol gruplarının üst bilişsel farkındalıklarının portfolyoya göre değişimi incelendiğinde deney ve kontrol grubu ön test ve son testler dikey çizgilerin orta noktalarının kendi içerisinde çok farklılaşmadığı, ön test ve son test arasında yer alan eğim çizgilerinin ise deney grubunda çok değişmediği, kontrol grubunda bir miktar düştüğü söylenebilir. Ancak bu düşüş istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Karışık ölçümler için ANOVA analizi sonuçları da bu farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum deneysel işlemin öğrencinin dinlemeye yönelik üst bilişsel farkındalığını artırmada etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliğinin öğrencinin gelişiminde önemli bir yeri olan dinlemeye yönelik başarı, motivasyon ve üstbilişsel farkındalığını artıracak hipotezi savunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre öğrencinin dinlemeye yönelik başarısı, farklı gruplarda olma ve zaman (ön test-son test) (ortak etki) dikkate alındığında portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliğiyle anlamlı olarak değişmiştir. Buna göre portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliği öğrencinin dinleme becerisine yönelik başarısını artıran bir faktör olmuştur. Ortalamalar dikkate alındığında deney grubunun ortalamasının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Portfolyoların yapısı incelendiğinde, öğretmenin bilgiyi veren öğrencinin de bilgiyi alan ve bu bilgiyi kullanmadan edindiğini varsayılan süreçten çok farklı bir süreci içerdiği ortadadır. Bu süreç durum belirleme temelinde olup öğrencilerin dikkatini öğrenme süreçlerine odaklamasını, alıştırmaya ve gözden geçirme yapmasını aslında sürekli kendini kontrol etmesini sağlayarak öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmeyi sağlar. Bu açıdan portfolyonun dinlediğini anlama süreçlerinin içerisine yerleştirilmesi, sürece dayalı izlenmesi gereken bir beceri olan dinleme (Göçer, 2020) için yararlı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğrenciyi portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliklerinin içerisine sokmak onların dinlediğini anlama başarısını artırmıştır. Deney sürecinde deney grubundaki öğrenciler; dinlediği metinler üzerinden öz değerlendirme, akran değerlendirme, özet çıkarma, sorulan soruları yanıtlama gibi etkinlikler yapmış, belirli bir plana göre bu etkinliklerden elde ettiği çıktıları ve ürünleri belirli bir düzende toplamıştır. Ayrıca öğretmenin metinler üzerinden dönütler vermesi ve öğrencinin geribildirimlere dayalı olarak kendi becerisini izlemesi ve gerektiğinde müdahale etmiş olabilmesi, dinlediğini anlama becerisinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Portfolyonun öğrenmeyi destekleme ve öğrencilere kendi gelişimlerini değerlendirmeleri için fırsatlar sağlama olanakları (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009) öğrencilerin dinlediğini anlama başarısını da artırmıştır.

Alanyazında diğer dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan alternatif değerlendirmelerin özellikle portfolyoların başarı üzerinde olumlu sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür. Safari ve Koosha (2016), konuşma becerisini değerlendirmek için kullandıkları portfolyoların öz değerlendirme, akran geribildirim ve konuşma becerisinin geliştirilmesi gibi yararlarına vurgu yapmışlardır. Ayrıca eğitmenlere, yöneticilere ve test geliştiricilere konuşma portfolyoları aracılığıyla konuşma becerisini geliştirmek ve değerlendirmek için alternatif yollar sunduğunu belirtmişlerdir. Okuduğunu anlama becerisi üzerinde yapılan farklı bir çalışmada da portfolyoya dayalı durum belirlemenin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkili olduğu ve portfolyoya dayalı durum belirlemenin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini güçlendirdiği saptanmıştır (Charvade, Jahardar ve Khodabandehlou, 2012). Omarkaly ve Tamer (2021), portfolyoya dayalı durum belirlemenin öğrencilerin yazma becerilerine etkisini inceledikleri araştırmalarında yazma başarılarında hem de çeşitli yazma alt becerileri düzeyindeki başarılarında kontrol grubundaki öğrencilerden daha iyi performans gösterdiklerini saptamışlardır. Bu çalışmalar dil becerileri üzerine odaklanmış ve portfolyo kullanılmasının dil becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Portfolyonun kullanılması öğrencilere kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmaları, akran değerlendirmelerle arkadaşlarının süreçlerini görerek kendi öğrenmeleriyle karşılaştırmaları, hatta öğretmen dönütleriyle öğrenme süreçlerini düzenlemesi gibi fırsatlar sunar. Dil becerilerinin gelişimi, sürece dayalı izlenmesi ve bu sürece dayalı izleme kriterlerini dikkate alan bir değerlendirmeyle takip edilmesi gereken becerilerdir. Bu araştırmalar ve bizim araştırmamızın da sonucuna göre portfolyolar dil becerilerinin gelişmesinde kullanılabilecek en etkili durum belirleme yöntemlerinden biri olarak görülmektedir. Araştırmada dinlediğini anlama becerisine odaklanılmıştır. Bu becerinin yapısı tartışılacak olursa Vandergrift'e (2004) göre dinlediğini anlama, birbiriyle bütünleşik ve etkileşim halinde olan bazı temel bilişsel süreçleri içerir ve öğrencilerin bu süreçleri öğrenmeleri gerekmektedir. Portfolyoya dayalı durum belirleme de öğrencilerin bu süreçleri öğrenmeleri ve farkına varmaları için uygun bir ortam yaratmış olabilir. Portfolyolar, öğrencilerin kendisi için uygun olan dinlediğini anlama stratejilerini fark etmeyi ve bu ilerlemelerini başarılarına yansıtmaya teşvik edebilir. Artan bu farkındalık, dinleme görevlerine daha aktif ve hedef odaklı bir yaklaşımla bakmalarına yol açabilir (Leeck, 2015).

Alan yazında portfolyonun dil becerileri üzerinde etkisi olmadığını kanıtlayan çalışmalar da vardır. Örneğin Atai ve Ghotbeldin (2012) portfolyoya dayalı durum belirleme uygulaması ilgili olarak, bu çalışmada öğrencilerin dinlediklerini anlamaları üzerinde anlamlı bir etki olmadığı belirtilmiştir. Yurdabakan ve Erdoğan (2009) ise portfolyoya dayalı durum belirlemenin ortaokul hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma, dinleme ve yazma becerileri üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında portfolyoya dayalı durum belirlemenin okuma ve dinleme becerileri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını saptamışlardır. Ancak yukarıdaki çalışmalarla karşılaştırıldığında etkisi bulunmayan çalışma sayısının daha sınırlı olduğu söylenebilir.

Araştırmada portfolyoya dayalı durum belirleme uygulamasıyla dinlemeye yönelik motivasyonun zaman içerisinde deney ve kontrol gruplarında nasıl bir değişime uğradığı da belirlenmek istenmiştir. Portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliklerinin öğrencinin dinleme motivasyonunu artıracak hipotezinden yola çıkılmıştır. Ancak deneysel işlemin sonucuna göre öğrencilerin davranışlarında anlamlı bir değişim olmamıştır. Veriler incelendiğinde öğrencilerin deneyin başında motivasyonlarının beklenenden yüksek olduğu söylenebilir, bu nedenle zaman içerisinde fazla bir değişimin gözlenmemiş olması araştırma sürecinin 8 haftalık sınırlılığından kaynaklı olabilir. Portfolyolar, öğrenme süreci üzerinde öğrenciye donanımlı bir dosya oluşturtacağından diğer bir değişle sürece dayalı bir ürün ortaya koyacağından öğrencide sahiplik duygusu yaratabilir. Bundan dolayı öğrenciler, portfolyolarına katkıda bulunan dinleme etkinliklerini daha dikkatli ve daha fazla yatırım yaptıklarını hissederek portfolyo içeriklerini düzenlerler. Beklenen, bu davranışların öğrencilerin dinlemeye yönelik motivasyonlarını da artırmasıdır. Öğrencinin dinleme becerilerinde portfolyo aracılığı ile gelişimini ve kanıtını görmek, öğrencileri çalışmaya devam etmeleri için motive edebilir (Axton, 2012).

Alanyazın incelendiğinde portfolyoya dayalı durum değerlendirmenin motivasyona etkisini araştıran çalışmalar vardır (Tiwari ve Tang, 2003; Axton, 2012; Nassiridoost ve Amiri, 2015; Sulistyo, Eltris, Mafulah, Budianto ve Heriyawati, 2020). Yapılan çalışmalar incelendiğinde mevcut çalışmadan farklı olarak portfolyoya dayalı durum değerlendirmenin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı vurgulanmıştır.

Portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliğinin son olarak üstbilişsel farkındalığa etkisi belirlenmeye çalışılmış, bu amaçla portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliği öğrencilerin dinlemeye yönelik üst bilişsel farkındalığını artırır hipotezinden yola çıkılmıştır. Ancak deney ve kontrol gruplarındaki zaman içerisindeki değişimi incelendiğinde, her iki grupta da anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Bu anlamda alanyazında yapılmış çalışmalardan farklı bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü Atai ve Ghotbeldin (2012) portfolyoya dayalı durum belirlemenin, bir yeterliliğin öğrenilmesinde nelerin yer aldığına dair farkındalık geliştirmede önemli bir katkı sağladığını saptamışlardır. Ayrıca öğrencilerin dinlediklerini anlamalarını geliştirmenin yollarının farkına varmalarını sağlamak için tasarladığı çalışmasında Leeck (2015), düzenli portfolyo çalışmasının küçük yaş grubundaki öğrencilerin bile dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Bu nedenle öğrencilerin dinlediğini anlama başarısını desteklemek için portfolyo kullanımının önemini vurgulamıştır. Dinlemeye yönelik üstbilişsel farkındalık, bireyin kendi dinleme süreçlerini ne kadar takip edebildiği ve kontrol edebildiği ile ilgilidir. Bu farkındalık, dinlemeyi daha etkili ve verimli hale getirebilir. Portfolyoya dayalı durum belirleme etkinliği de süreci tanımaya odaklı bir etkinlik olduğundan diğer bir değişle üst bilişsel farkındalık süreçlerini desteklediğinden bu çalışmada da anlamlı bir etkisinin çıkması beklenirdi. Ancak ölçülmek istenilen özellik çalışmada öğrenci algılarına dayalı ölçülmeye çalışılmıştır ve bu davranışın değişimi için sekiz haftalık bir sürenin yeterli olmadığı gözlenmiştir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırmada öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin zaman içerisinde portfolyo kullanımına dayalı olarak nasıl değiştiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla araştırma süresi sekiz haftayla sınırlı tutulmuştur, bu süre bilişsel davranışın istenilen yönde değişiminde yeterli olurken, duyuşsal davranışların değişimi için yeterli olmamıştır. Araştırmacıların benzer yaş grubu ve değişkenlerle çalışmalarında deneysel süreyi artırmaları önerilir.

Araştırmada öğrencilerin sadece dinlediğini anlama becerilerine odaklanılmıştır. Oysaki anlama becerisinde dinlemenin yanı sıra okuma ve yazma da önemli bir role sahiptir. Farklı araştırmalarda anlamaya yönelik bu değişkenler dikkate alınarak portfolyoya dayalı durum belirleme etkinlikleri ve aradaki ilişkiler incelenebilir.

Sürece dayalı durum belirleme etkinliklerinden sadece portfolyonun performans ve duyuşsal davranışlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Diğer araştırmalarda diğer durum belirleme etkinlikleri test edilebilir.

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

Karar tarihi= 20.04.2022

Belge sayı numarası= 68282350/2022/g09

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmanın birinci yazarı problem durumunun belirlenmesinde, literatür taramada ve deneysel uygulamada, ikinci yazar problem durumunun belirlenmesi, literatür tarama ve yöntem kısmının ortaya konulmasında görev almıştır. Yazarların makaleye katkı oranları eşittir.

Çıkar Çatışması

Makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır

Kaynaklar

- Ahmadi, S. M. (2016). The importance of listening comprehension in language learning. *International Journal of Research in English Education*, 1(1), 7-10.
- Atai, M. R., & Ghotbeldin, S. (2012). The effect of portfolio approach and genre-based pedagogy on listening comprehension of Iranian EFL learners. *Teaching English Language*, 5(1), 1-19. Doi: 10.22132/TEL.2012.57612
- Axton, K. (2012). The role of portfolios in student motivation. *VISIO*, 42, 23-42.
- Baas, D., Castelijns, J., Vermulen, M., Martens, R., & Segers, M. (2014). The relation between assessment for learning and students' cognitive and metacognitive strategy use. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 33-46. Doi: 10.1111/bjep.12058
- Barr, L., Dittmar, M., Roberts, E., & Sheraden, M. (2002). *Enhancing Student Achievement through the Improvement of Listening Skills*. (Unpublished master theses). Saint Xavier University & Sky Light Chicago, Illinois.
- Bayat, N. (2021). Dinleme modelleri. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi* içinde (s. 65-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozorgian, H., Sabokpa, M., & Muhammadpour, M. (2022). Dialogic interaction and dynamic systems theory in listening comprehension: A case study of metacognitive interventions. *Ampersand*, 9, 100088. Doi: 10.1016/j.amper.2022.100088
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. *Advances in Instructional Psychology*, 1, 77-165.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675. Doi: 10.2307/3587999
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, New York: Longman.

- Burke, K., Fogarty, R., & Belgrad, S. (1994). *The mindful school: The Portfolio*. Arlington Heights, IL: SkyLight Training and Publishing.
- Cao, Z., & Lin, Y. (2020). A Study on metacognitive strategy use in listening comprehension by vocational college students. *English Language Teaching*, 13(4), 127-139. Doi: 10.5539/elt.v13n4p127
- Charvade, M. R., Jahandar, S., & Khodabandehlou, M. (2012). The impact of portfolio assessment on EFL learners' reading comprehension ability. *English Language Teaching*, 5(7), 129-139. Doi: 10.5539/elt.v5n7p129
- Chen, A. (2013). EFL listeners' strategy development and listening problems: A process-based study. *Journal of Asia TEFL*, 10(3), 81-101.
- Chou, M. H. (2016). A task-based language teaching approach to developing metacognitive strategies for listening comprehension. *International Journal of Listening*, 31(1), 51-70. Doi: 10.1080/10904018.2015.1098542
- Çetinkaya, G. ve Şentürk, R. (2021). Dinleme eğitiminde ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 313-363). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research In Personality*, 19(2), 109-134.
- Delett, J. S., Barnhardt, S., & Kevorkian, J. A. (2001). A framework for portfolio assessment in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 34(6), 559-568. Doi: 10.1111/j.1944-9720.2001.tb02103.x
- Doğan, C. D. (2011). *Öğretmen adaylarının başarıları belirlenirken tercih ettikleri durum belirleme yöntemlerini etkileyen faktörler ve bu yöntemlere ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, C. D. ve Kutlu, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının yeni durum belirleme yöntemlerini tercihlerinde etkili olan öğrenmeye ilişkin özellikler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 459-474.
- Dölek, O. ve Yıldırım, İ. (2021). Ortaokul öğrencileri için dinleme motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 9(2), 1-16. Doi: 10.29228/ijla.49839
- Efendi, Z. (2017). Improving students' ability in writing English teaching by using portfolio assessment (An experimental study at SMKN 1 Blangpidie). *Getsempena English Education Journal*, 4(2), 152-163.
- Ertürk, N., Keleş, S. ve Külünk, D. (2021). *6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Evans, D. J., Zeun, P., & Stanier, R. A. (2014). Motivating student learning using a formative assessment journey. *Journal of Anatomy*, 224(3), 296-303. Doi: 10.1111/joa.12117
- Evin Gencil, İ. (2017). The effect of portfolio assessments on metacognitive skills and on attitudes toward a course. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1), 293-319. Doi: 10.12738/estp.2017.2.0378
- Fang, I. E. (1966). The Easy listening formula. *Journal of Broadcasting*, 11(1), 63-68. Doi: 10.1080/08838156609363529
- Farahian, M., & Avarzamani, F. (2018). The impact of portfolio on EFL learners' metacognition and writing performance. *Cogent Education*, 5(1), 1-21. Doi: 10.1080/2331186X.2018.1450918
- Flavell, J. H. (1976) Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Flowerdew, J. (Ed.). (1994). *Akademik listening: Research perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Goh, C. (2008). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30(2), 185-206. Doi: 10.1016/S0346-251X(02)0000
- Goh, C. C., & Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255-274. Doi: 10.1080/09658416.2013.769558
- Göçer, A. (2020). Dinleme becerisinin gelişim durumunun ve kullanım yeterliklerinin ölçülüp değerlendirilmesi. *Çukurova Araştırmaları*, 6(1), 109-125. Doi: 0.29228/cukar.43295

- Graham, S. (2003). Learner strategies and advanced level listening comprehension. *Language Learning Journal*, 28(1), 64-69. Doi: 10.1080/09571730385200221
- Hassaskhah, J., & Sharifi, A. (2011). The role of portfolio assessment and reflection on process writing. *Asian EFL Journal*, 13(1), 193-231.
- Hamzadayı, E. (2021). Dinleme becerisinin temel kavramları. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 65-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Herbert, E. A. (2001). *The power of portfolios: What children can teach us about learning and assessment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hoa, L. B. (2020). Listening portfolio: A combination of extensive and intensive listening. *The Center for ELF Journal*, 6, 95-106. Doi: 10.15045/ELF_0060109
- Jamrus, M. H. M., & Razali, A. B. (2019). Using self-assessment as a tool for English language learning. *English Language Teaching*, 12(11), 64-73. Doi: 10.5539/elt.v12n11p64
- Kaptan, F. (2005, Kasım). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programıyla ilgili değerlendirme*. Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildirileri Kitabı., 283-298. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution for using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54.
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 746-759.
- Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: Processes and principles*. London: Routledge.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2009). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Leeck, P. (2015). Portfolio-work and its effects on listening comprehension of very young learners. *Journal of Language and Cultural Education*, 3(1), 43-56. Doi: 10.1515/jolace-2015-0004
- Linnakyla, P. (2001). Portfolio: Integrating writing, learning and assessment. Tynjala, T., Mason, L., & Lonka, K. (Ed.), *In writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (pp. 145-160). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Mahdavi, N., & Miri, M. (2017). Co-shaping metacognitive awareness and developing listening comprehension through process-based instruction. *International Journal of Listening*, 33(1), 53-70. Doi: 10.1080/10904018.2016.1260454
- Mahdavinia, M., & Ahmadi, L. N. (2011). Portfolio assessment: A tool for self-directed learning at post-secondary level. Gardner D. (Ed). *In fostering autonomy in language learning*, (pp 76-89). Gaziantep, Zirve University.
- McLeod, J. K., & Vasinda, S. (2009). Electronic portfolios: Perspectives of students, teachers and parents. *Education and Information Technologies*, 14(1), 29-38.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2001). *Research in education. A Conceptual Introduction* Boston: Longman.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı ölçme ve değerlendirme yönetmeliği*. T.C. Resmi Gazete, 32304, 09 Eylül 2023. Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230909-2.htm>
- Melanlioğlu, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Melanlioğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Meyer, E., Abrami, P. C., Wade, C. A., Aslan, O., & Deault, L. (2010). Improving literacy and metacognition with electronic portfolios: Teaching and learning with ePEARL. *Computers and Education*, 55(1), 84-91. Doi: 10.1016/j.compedu.2009.12.005
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.

- Moya, S. S., & O'malley, J. M. (1994). A portfolio assessment model for ESL. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13(1), 13-36.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nassirdoost, P., & Mall-Amiri, B. (2015). The Impact of portfolio assessment on EFL learners' vocabulary achievement and motivation. *Journal for the Study of English Linguistics*, 3(1), 38-50. Doi: 10.5296/jsel.v3i1.7750
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3(1), 53-66.
- Owca, S., Pawlak, E., & Pronobis, M. (2003). *Improving student academic success through the promotion of listening kills*. (Unpublished master theses), Saint Xavier University and Pearson Skylight Field-Based Master's Program, Illinois.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio?, *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Renukadevi, D. (2014). The role of listening in language acquisition; The challenges & strategies in teaching listening. *International Journal of Education and Information Studies*, 4(1), 59-63.
- Roohani, A., & Taheri, F. (2015). The effect of portfolio assessment on EFL learners' expository writing ability. *International Journal of Language Testing*, 5(1), 46-59.
- Russel, M. K., & Airasian, P. W. (2012). *Classroom assesment*. McGraw-Hill, Columbus, OH.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. Doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Safari, M., & Koosha, M. (2016). Instructional efficacy of portfolio for assessing Iranian EFL learners' speaking ability. *English Language Teaching*, 9(3), 102-116. Doi: 10.5539/elt.v9n3p102
- Saraswaty, D. R. (2018). Learners' difficulties & strategies in listening comprehension. *English Community Journal*, 2(1), 139-152.
- Sarıboyacı, M. O. (2021). *6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: ATA Yayıncılık.
- Srikaew, D., Tangdhanakanond, K., & Kanjanawasee, S. (2015). Development of an English speaking skill assessment model for grade 6 students by using portfolio. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 764-768. Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.715
- Sulistyo, T., Eltris, K. P. N., Mafulah, S., Budianto, S., Saiful, S., & Heriyawati, D. F. (2020). Portfolio assessment: Learning outcomes and students' attitudes. *Studies in English Language and Education*, 7(1), 141-153. Doi: 10.24815/siele.v7i1.15169
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 250-272. Doi: 10.14686/BUFAD.201428181
- Taki, S., & Heidari, M. (2011). The effect of using portfolio-based writing assessment on language learning: The case of young Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, 4(3), 192-199.
- Tiwari, A., & Tang, C. (2003). From process to outcome: The effect of portfolio assessment on student learning. *Nurse Education Today*, 23(4), 269-277.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen. *IRAL*, 24(1), 3-25.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70-89. Doi: 10.1093/applin/amh039
- Vandergrift, L., Goh, C. C., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431-462.
- Yazıcı, Z. (2021). Dinlemenin gelişimi. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 65-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, D. (2021). Dinlemenin edimsel ve duyuşsal boyutu. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 27-44). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Yurdabakan, I., & Erdoğan, T. (2009). The effects of portfolio assessment on reading, listening and writing skills of secondary school prep class students. *Journal of International Social Research*, 2(9), 526-538.
- Zhu, Y., & Leung, F. K. (2011). Motivation and achievement: Is there an East Asian model?. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9, 1189-1212.

Extended Abstract

Introduction

As a sound-based skill, listening is generally considered an abstract skill. Assessment of the listening skill is perceived to be a very difficult and complex process, which leads to the misconception that listening is a skill difficult to assess. Instead of assessing the development of the listening skill, the focus in the assessment of the listening skill is on whether the listened material is understood (Melanlioğlu, 2012). All listening assessments rely on the spoken, written or nonverbal responses of the person being assessed, not on the listening itself. Therefore, all kinds of assessments of listening performance are made through inference (Brown, 2004).

Listening requires both lower-order and higher-order cognitive processes that allow analysis of auditory input and access to semantic and discursive representations. For this reason, listening includes many target outcomes that are specific to it. Listening assessment tools should be structured in a multifaceted way with different task formats (Çetinkaya & Şentürk, 2021). To monitor the development of students' listening comprehension skills, formative assessment may be the ideal method. Chen (2013) argues that instead of only testing students' recall of the content listened, emphasis should be placed on learning processes that develop listening skills and support listening processes.

The focus of formative assessment is on student development. The changes that have taken place in today's educational systems now foster approaches that emphasize the learning process rather than the outcome of teaching, so these approaches, which are alternatives to traditional methods, need to be investigated more by researchers. The current study investigates the effect of using a portfolio to develop students' listening skills on their metacognitive awareness, motivation and achievement in listening.

Method

The study used the quasi-experimental pretest-posttest control group design. The equivalence of the groups was ensured based on their achievement (previous year's exam results and average grades in the Turkish language course), socio-economic status and gender.

The study group consisted of two classes of sixth graders in a lower-secondary school in Burdur province of Türkiye in the spring term of the 2021-2022 school year. Each group consisted of 23 students and 22 of these students were male and 24 were female.

The Metacognitive Listening (Listening Comprehension) Awareness Scale, Listening Motivation Scale for Lower Secondary School Students and Listening Achievement Test were used as data collection tools. An eight-week experimental process was carried out between the pre-test and the post-test. Although the treatment group received the portfolio-based listening comprehension assessment, the control group received no intervention. Apart from the texts used in the pre-test and post-test, six texts were listened to during the process and after listening to each text, the students were asked to draw pictures, summarize, find mistakes in the text and identify patterns etc. after listening to the text. They collected all their products in portfolios. The portfolios were evaluated twice by the teacher at the end of the four-week and eight-week periods. Feedback was then given to the students using an evaluation form.

Two-Way Mixed Measures ANOVA statistics were used to test the effectiveness of the treatment. The results were interpreted by considering the partial effect size.

Result and Discussion

The first hypothesis of the study was that portfolio-based assessment would increase students' listening achievement. The results of the analysis showed that portfolio-based assessment had a significant effect on listening achievement. Thus, portfolio-based assessment was a factor that increased listening achievement regardless of the type of the student group. During the treatment, students engaged in activities such as self-assessment, peer assessment, summarizing and answering questions based on the texts, and systematically collected the outputs and products they obtained from these activities according to a schedule. In addition, teacher feedback and opportunities for students to monitor their own skills may have been effective in developing their listening comprehension skills. Many studies that have examined the effects of alternative assessments on language proficiency, particularly of portfolios, have shown that they have positive effects on achievement. Safari and Koosha (2016) highlighted the benefits of portfolios in improving speaking skills, self-assessment and peer feedback. They also pointed out that portfolios provided alternative ways for teachers, administrators and test developers to improve and assess speaking skills. Charvade et al (2012) found in their study that portfolio-based assessment strengthened the reading skills of students learning English as a foreign language. There are also some studies on writing skills that have showed that portfolio assessment has played an effective role in improving writing skills (Efendi, 2017; Hassaskhah & Sharifi, 2011; Linnakyla, 2001; Omarakly & Tamer, 2021; Roohani & Taheri, 2015; Taki & Heidari, 2011). In addition to these studies, there are also studies that found no effect of portfolios on listening and other language skills (Atai & Ghotbeldin, 2012; Yurdabakan & Erdogan, 2009).

The second hypothesis of the study was that portfolio-based assessment would increase students' motivation to listen. It was found that portfolio-based assessment did not result in a significant difference between the treatment and control groups. There are several studies in the literature that have examined the effect of portfolio-based assessment on motivation (Tiwari & Tang, 2003; Axton, 2012; Nassirdoost & Amiri, 2015; Sulistyo et al., 2020). Unlike the current study, these studies emphasized that portfolio assessment increased students' motivation to listen.

The third hypothesis was that portfolio-based assessment would increase students' metacognitive awareness of the listening process. In the present study, no significant difference was observed between the treatment or control groups. However, Atai and Ghotbeldin (2012) found that portfolio-based assessment significantly contributed to the development of factors that improved proficiency. In addition, Leeck (2015), in a study designed to raise students' awareness of how to improve their listening comprehension, found that uses of regular portfolio improved young students' listening comprehension skills. Thus, it can be said that portfolio should be used to support students' achievement in listening comprehension.



Türkçe Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Kimliklerinin 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterliğine Etkisinin İncelenmesi*

*Sinem SATILMIŞ***
*Mehmet KURUDAYIOĞLU****

Öz

Günümüzde öğretmenlerin kazanması ve öğrencilerine de kazandırması beklenen 21. yüzyıl becerileri, eğitim ortamlarında etkili bir öğretim sunabilmek adına önem arz etmektedir. Öğretim ortamının biçimlendiricisi ve rehberi olacak öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerilerini nasıl etkilediği ise bu noktada soru işaretidir. Bu çalışmanın amacı da öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliklerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda “öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliklerinin yordayıcısı mıdır” ve “öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliğine etkisinde akademik başarı ortalamalarının düzenleyici rolü var mıdır” sorularına yanıt aranmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada; Aygün, Atalay, Kılıç ve Yaşar (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. yüzyıl Becerileri Yeterlilik Ölçeği” ve Arpacı ve Bardakçı (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği” yardımıyla 165 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Veri analizinde çeşitli değişkenlerle (sınıf, cinsiyet, akademik ortalama) IBM AMOS 20 programı kullanılarak yol analizi yapılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının meslek öncesi kimlikleri 21. yüzyıl becerilerini olumlu etkilemekte ve akademik ortalaması yüksek adayların mesleki kimlikleri ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterliği de yüksek olmakta veya akademik ortalaması düşük adayların meslek öncesi kimliği ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterliği düşük olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, öğretmen kimliği, öğretmen adayları

Examining the Effect of Preservice Turkish Language Teachers’ Pre-Occupational Identities on 21st Century Skills Self-Efficacy

Abstract

The 21st century skills that teachers are expected to acquire and impart to their students have recently become more of an issue in the sense of providing effective teaching in educational environments. At this point, there is a question mark about the ways how the pre-occupational identities of preservice teachers, who will be the shapers and guides of the teaching environment, affect their 21st century skills. This study aimed at examining the effect of preservice teachers' pre-occupational identities on their 21st century skills self-efficacy. In line with this purpose, answers to the questions, "Are pre-occupational identities of preservice teachers predictors of their 21st century skills self-efficacy" and "Do academic achievement averages have a moderating role in the effect of pre-occupational identities of preservice teachers on their 21st century skills self-efficacy" were sought. In this study where relational survey model was used, data were collected from 165 preservice teachers through "21st century skills efficacy scale for preservice teachers" developed

* Bu makale XI. International Eurasian Educational Research Kongresi’nde sözlü olarak sunulan ancak tam metni yayımlanmayan çalışmanın geliştirilerek üretilmiş halidir.

** Arş. Gör., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Aksaray, sinemstlm.8@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8054-2069>

*** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Ankara, mkurudayi@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0447-5236>

by Aygün, Atalay, Kılıç, and Yaşar (2016) and "Pre-occupational Teacher Identity Scale" adapted into Turkish by Arpacı and Bardakçı (2016). In data analysis, path analysis was performed with various variables (class, gender, academic average) using IBM AMOS 20 program. In the study, pre-occupational identities of preservice teachers positively affected their 21st century skills and preservice teachers with high academic average have high professional identities and 21st century skills self-efficacy.

Keywords: 21st century skills, teacher identity, preservice teachers

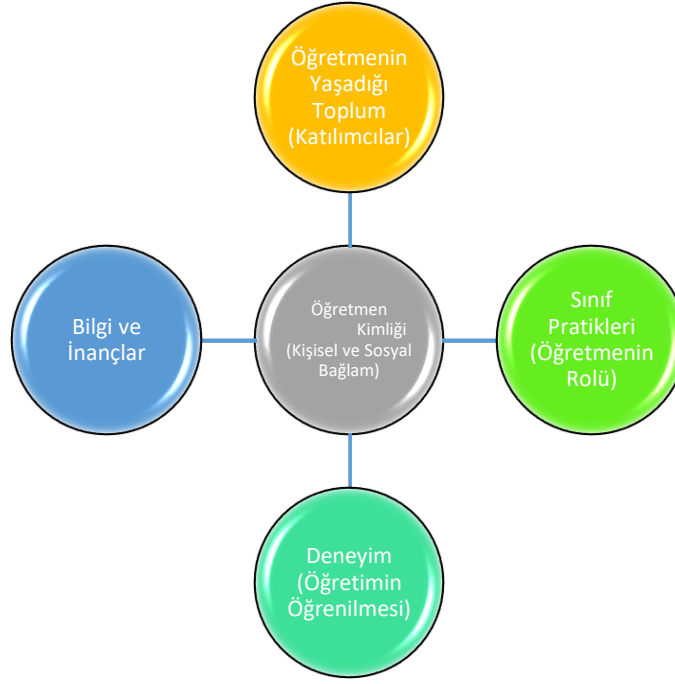
Giriş

Eğitimin birbiriyle etkileşimde bulunduğu öğretmen, öğrenci ve programdan oluşan üçlünün eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği için belirli bir hedefe doğru uyum içinde çalışması ve toplumda gerçekleşen değişim ve gelişimlere açık olması gerekmektedir (Üstüner, 2004). Öğretim sürecinin kalitesinin artırılması ve toplumun ekonomik, sosyal ve siyasal seviyesinin olumlu yönde değişiminin sağlanması eğitimin bu üç temel unsuruna bağlanmaktadır (Eğmir ve Erdem, 2021). Lakin öğrenciler üzerinde doğrudan etkiye sahip olan öğretmen faktörü ise diğerlerinden ön plana çıkmaktadır (Darling-Hammond, 1997). Eğitim sisteminin başarısı, ilk olarak sistemi harekete geçirecek öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Gül, 2004). Kavcar'a (1987, s. 134) göre de bir okul, içindeki öğretmenler kadar gelişmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin meslek öncesi kimlikleri, aldıkları eğitimler, yetiştirilmeleri ve atanma kriterleri öğrenme ortamının da bir belirleyicisi konumuna gelmektedir.

Dünyada tüm alanlarda gözlemlenen, büyük bir ivme ile değişen gerek teknolojik gerekse toplumsal yenilikler okulun, öğrenme ortamının, öğretmenin ya da öğretmen yetiştirmenin işlevlerinin ve niteliğinin de güncellenmesinde etkili olmaktadır. Bu değişim ve dönüşüm öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin daima eğitilmelerini ve vasıflarının artırılmasını mecbur hale getirmektedir. Öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin istenilen nitelikte yetişmesi ve vasıflarının artırılması için de dünya ve ülkede gelişen koşullarının detaylı incelenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu noktada toplumsal gelişmelerin iyi analiz edilmesinin önemli olduğu kadar öğretmenlik mesleğini icra edecek öğretmen adaylarının meslek öncesi kimlik algıları da ehemmiyet arz etmektedir (Gültekin, 2020).

Öğrenme süreçlerinde etkin bir role sahip olduğu kabul edilen öğretmen faktörüyle öğretmen niteliği, yeterliği ve kimliği de alan yazında yerini almaktadır. Uluslararası literatür incelendiğinde bu kavramlardan öğretmen kimliğinin son yıllarda üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenin tecrübelerini, benimsediği değerleri, güdüleme sistemi ve eğitime etkisi gibi çeşitli değişkenleri içinde barındıran "öğretmen kimliği", bilginin yapılandırılmasında ve bilgiye erişimde gerçekleşen değişikliklerle 21. yüzyılda önem kazanmıştır (Friesen ve Besley, 2013; Motallebzadeh ve Kazemi, 2018). Bu yüzyıl ile topluma yansıyan gelişmeler öğretmen rollerinde de önemli değişiklikler sağlamıştır. Öğretmenler bilgi iletenden rehberlik eden, destekte bulunan ve kılavuzluk eden konumuna gelmiştir. Öğretmenlerin mesleki kimliklerini; sıralanan rollerin kabullenilmesi, öngörülerini karşılayamama korkusu, öz saygıda ve benlik algısında problemlerle karşılaşma gibi faktörler yüksek düzeyde etkilemektedir (Voinea ve Palaşan, 2014). Kress (2011) ise öğretmen kimliğinin, öğretmenlerin sadece kendilerine ilişkin algılarından ibaret olmadığını vurgulayarak bunun nedenini bireylerin kimliklerinin daima değişime açık bir vaziyette olmasına bağlamaktadır.

Motallebzadeh ve Kazemi (2018) de öğretmen kimliğinin kültürden kültüre, toplumdan topluma, edinilen din anlayışından cinsiyet özelliklerine kadar birçok sosyal ya da etnik farklılıktan etkilenebileceğini şiddetle vurgulamaktadır. Bu doğrultuda öğretmen kimliği, için genel bir çerçeve ortaya koyarak yalnızca sosyo-politik bağlamda ele alınmaması gerektiği ve dinamik bir süreç olduğunu ifade etmektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Öğretmen Kimliği (Motallebzadeh ve Kazemi, 2018, s. 3)

Dinamik bir süreç olan öğretmen kimliği bağlamsal faktörden büyük oranda etkilenmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009). Bu doğrultuda da daima gelişime açık öğretmen kimliği süreç içerisinde değişime maruz kalmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin aldıkları hizmet öncesi eğitimler ya da eğitim fakültesindeki gerçekleşen yaşantıları kimlik oluşturmada belirleyici bir konuma sahiptir (Arpacı ve Bardakçı, 2015; Hong, 2010).

İçinde bulunduğumuz yüzyıldaki toplumsal, ekonomik, siyasi ve teknolojik gelişmeler ışığında bireylerin ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve yeterlikleri kapsayan 21. yüzyıl becerilerinin eğitim ortamına yansıtılması ve öğrencilere edindirilmesi gereklidir. Wagner (2008) tarafından hayatta kalma becerileri olarak tanımlanan 21. yüzyıl becerilerini “eleştirel düşünme ve problem çözme, kıvraklık ve uyum sağlama, iş birliği ve liderlik, inisiyatif alma ve girişimcilik, bilgiye erişme ve analiz etme, etkili sözlü ve yazılı iletişim, merak duygusu ve hayal gücü” olarak listelenmektedir. OECD (2018) tarafından ise “dönüştürücü yeterlik, yeni değer oluşturma ve sorumluluk” olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmıştır. P21 beceriler çerçevesinde de dört alt sınıfa ayrılan beceriler şu şekildedir: “öğrenme ve yenilik becerileri, temel dersler ve 21. yy. temaları, bilgi medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri.” Farklı şekillerde sınıflandırılan bu becerilerinin temel amacı ise günümüzde ve yakın gelecekte bir alana ilişkin bilgiye sahip olmanın tek başına yeterli olmadığı durumlarda disiplinler arası bilgiye sahip olarak farklı disiplinlerdeki kişiler gibi düşünerek tasarımda bulunmak, pratik şekilde problem çözmek ya da çözüm önerileri sunmak ve bu sürecin yönetimini sağlamaktır (Cansoy, 2018, s. 3114-3118).

21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırmanın yolu, bu becerilerle donanmış ve öğretim sürecinde model olabilecek öğretmenler ile mümkündür. Öğrencilerin özelliklerini keşfedemeyen ve bu becerilere hâkim olmayan öğretmenlerden bu becerileri kazandırmasını beklemek doğru bir yöntem olarak görülmemektedir. Bu doğrultuda 21. yüzyıl becerilerine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesinde sorumlu kurum olarak eğitim fakülteleri görülmektedir (Yolcu ve Kınır, 2021). Eğitim fakültelerinde yeni teknolojilerle karşı karşıya olan, önceki nesillerden farklı düşünme ve bilgi işleme süreçlerine sahip olan dijital yerli (Prensky, 2001) öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz-yeterliklerine etkisinin incelenmesi önemli bir alan olarak görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu yönde bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiş ve öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz-yeterliklerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz-yeterliklerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda iki temel soruya cevap aranmaya çalışılmıştır. Buna göre,

1. Türkçe öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliklerinin yordayıcısı mıdır?
2. Türkçe öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliğine etkisinde akademik başarı ortalamalarının düzenleyici rolü var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın temele aldığı modele, araştırma grubuna, verilerin hangi araçlar ile toplanıp analiz edildiğine dair bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin ve meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlikleri ne düzeyde yordadığının belirlenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, genellikle daha kompleks özellikteki faktörlerin daha iyi analiz edilmesi için yaklaşık aynı zamanda aynı bireylerden elde edilen farklı değişkenler arasındaki ilişkileri incelemektedir (Mertens, 2015). Açıklayıcı model iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin gücünün ortaya çıkarılmak istendiği çalışmalarda kullanılmakta ve ilişkisel taramalarda değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının hesaplanmasıyla oluşturulmaktadır (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019).

Örneklem / Araştırma grubu

Çalışmada, Türkiye’de İç Anadolu Bölgesi’nde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan Türkçe öğretmen adaylarından veri toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile ölçüt örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır (Patton, 1987). Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlayarak örneklemini oluşturmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Ölçüt örnekleme yönteminde ise örneklemini oluşturan ölçütü karşılayan bireyler çalışmanın örneklemini oluşturur. Araştırmada yer alan öğretmen adayları ulaşılabilirlik, zaman, bütçe ve işgücü esaslarına dayalı olarak araştırmacının yakın çevresinden ve belirli ölçütler göz önüne alınarak seçildiği için söz konusu yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının Türkçe Öğretmenliği programında eğitim görmeleri ve araştırmada yer alma konusunda gönüllü olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlikleri ile meslek öncesi öğretmen kimlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de İç Anadolu Bölgesi’nde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 165 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Çalışma verilerini toplamak için belirlenen çalışma grubunun bazı değişkenlere göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna Ait Değişkenler

Değişken	Alt Grup	f	%
Cinsiyet	Kız	121	73,3
	Erkek	44	26,6
Sınıf	1. Sınıf	36	21,8
	2. Sınıf	52	31,5
	3. Sınıf	33	20
	4. Sınıf	44	26,6

Türkçe Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Kimliklerinin 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterliliğine Etkisinin İncelenmesi

Akademik Ortalama	2.50- 3.00	56	33,9
	3.00- 3.50	87	52,7
	3.50- 4.00	22	13,3
Toplam		165	100

Tabloda görüldüğü üzere çalışma grubunun %73,3'ü kadın, %44'ü erkektir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %21,6'sı 1. sınıf, %31,5'i 2. sınıf, %20'si 3.sınıf, %26,6'sı ise 4. sınıftır. Öğrencilerin akademik ortalamaları incelendiğinde ise en yüksek değere sahip olan grubun (%52,7) 3.00-3.50 olduğu ve bu grubu sırasıyla 2.50-3.00 (33,9) ve 3.50- 4.00 (%13,3) alt gruplarının takip ettiği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla biri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterliklerini diğeri ise meslek öncesi öğretmen kimliklerini belirlemek amacıyla iki adet ölçek kullanılmıştır.

Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Ölçeği

21. yüzyıl beceri algılarını belirlemeye yönelik Aygün, Atalay, Kılıç ve Yaşar (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri son olarak ise bilgi, medya ve teknoloji becerileri olmak üzere toplam 3 alt faktörden oluşmaktadır. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda tüm ölçeğin Cronbach alfa değeri .889 dur. Faktörler bazında Cronbach alfa katsayılarına bakıldığında Faktör 1 için 0.845, Faktör 2 için 0.826 ve Faktör 3 için 0.810 38 değerleri hesaplanmıştır. Bu çalışma için ölçeğin KMO değeri .85 Bartlett testi 3601,196 p=.000 ve Cronbach Alfa .92 olarak belirlenmiştir. Her bir madde için Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Sık Sık (4), Her Zaman (5) şeklinde puanlama yapılmıştır.

Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği

Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği, Arpacı ve Bardakçı tarafından 2016 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama aşaması kapsamında gerçekleştirilen diğer çalışmalar iki-yarı güvenilirliği, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı, alt-üst %27'lik grupları ortalamalarının karşılaştırılması ile elde edilen madde ayırt ediciliği analizi ve dış ölçüt bağıntılı geçerlilik analizlerini içermektedir. Türkçe' ye uyarlanan Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin bir başka kültüre uyarlanan bir ölçeğin gerekli tüm özelliklerini taşıdığını ve ölçekten elde edilen toplam puanın "Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Puanı" olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, IBM AMOS 20 paket programından yararlanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız değişken olan öğretmen adaylarının meslek öncesi kimlikleri ile bağımlı değişken olan 21. yüzyıl becerileri öz yeterlikleri arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığına saçılma diyagram ile bakılmıştır. Aralarında doğrusal ilişkinin bulunduğu değişkenlerin yordama gücünün tespiti için de doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Ardından öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliliğine etkisinde akademik başarı ortalamalarının düzenleyici etkisini test etmek için gözlenen değişkenlerle yol analizi kullanılarak düzenleyici etki analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliliğine etkisinde akademik başarı ortalamalarının düzenleyici etkisini test etmek için de yol analizi yapılmıştır. Yapılan yol analizinde maksimum olabilirlik hesaplama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 20.06.2023

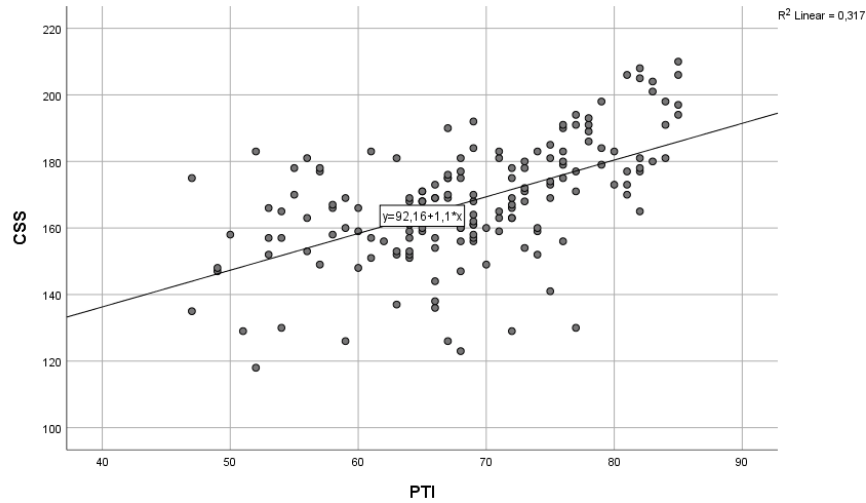
Belge sayı numarası= E-34183927-000-00000838481

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. Yüzyıl becerileri öz yeterliğine etkisine yönelik bulguları incelenmiştir.

“Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Kimliklerinin 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterliklerinin Yordayıcısı Mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusuna cevap aramak için bağımsız değişken olan öğretmen adaylarının meslek öncesi kimlikleri [Pre-professional teacher identity (PTI)] ile bağımlı değişken olan 21. yüzyıl becerileri öz yeterlikleri [21st century skills self-efficacy (CSS)] arasında doğrusal bir ilişkinin varlığı için saçılma diyagramına bakılmıştır.



“21st century skills self-efficacy (CSS); Pre-professional teacher identity (PTI)”

Grafik 1. Saçılma Diyagramı

Yukarıda gösterilen diyagrama göre öğretmen adaylarının meslek öncesi kimlikleri ile 21. yüzyıl becerileri arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliğine etkisini yordamak için doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Kimliklerinin 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterliklerini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı değişken	Bağımsız Değişken	B	SE	β	t	p	R ²	ANOVA
PTI	Constant	20,497	5,576		3,676	,000 ***	,317	F= 75,490 P= ,000 ***
	CSS	,287	,033	,563	8,689	,000 ***		

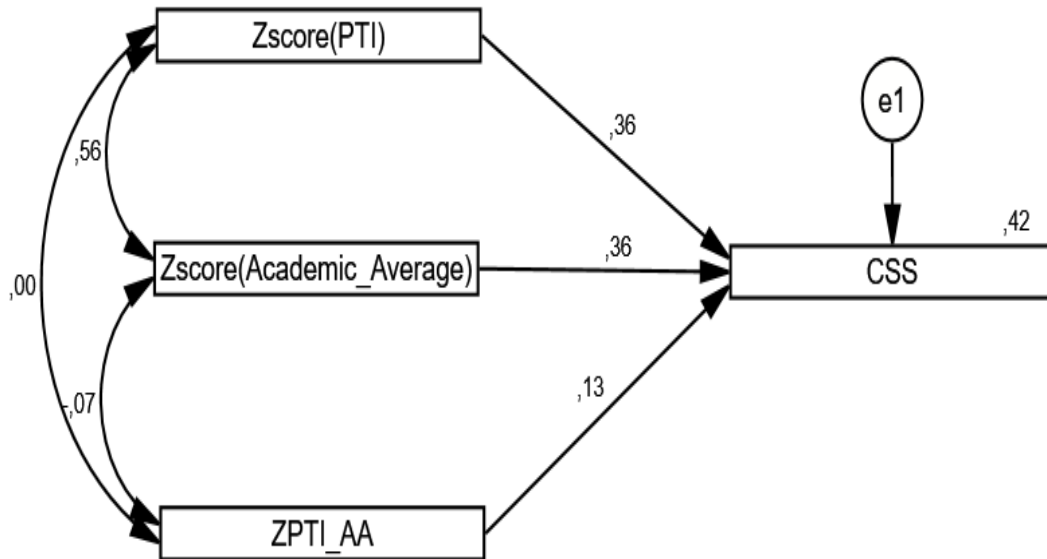
p<0,01 ***p<0,001 B: Coefficient SE: Standart Hata

Öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliklerini yordadığını ortaya koymak için basit doğrusal regresyon analizi sonucunda öğretmen adaylarının meslek öncesi kimlikleri ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir (R=

Türkçe Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Kimliklerinin 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterliğine Etkisinin İncelenmesi

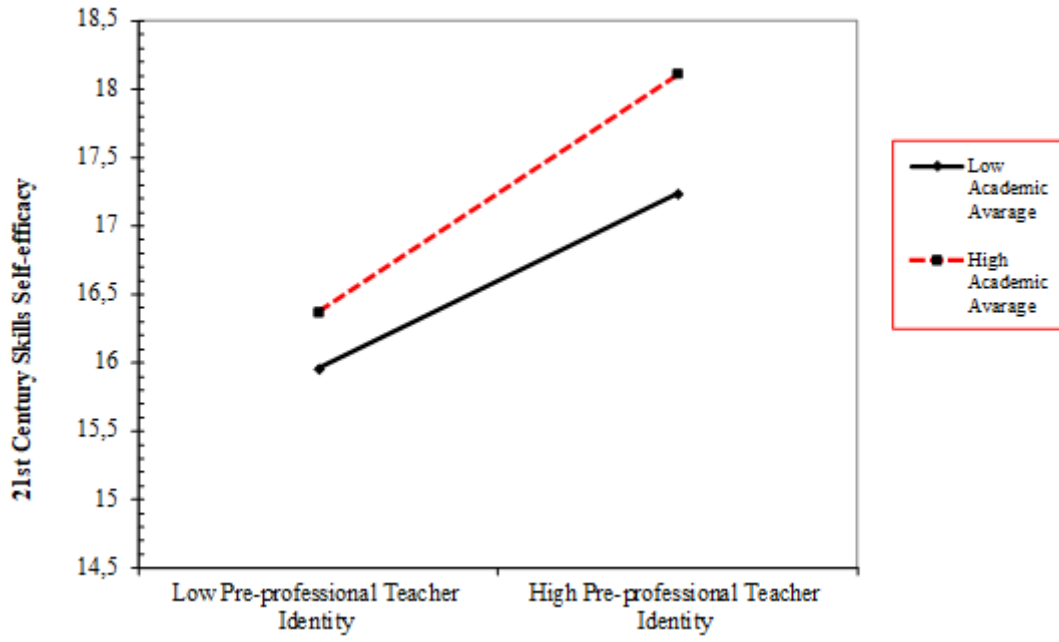
,563, $R^2 = ,317$), meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliğinin yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1-163)} = 75,490$, $p < 0,01$). Meslek öncesi kimlikleri, 21. yüzyıl becerileri öz yeterliğindeki değişimin %31'ni açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B = ,287$) anlamlılık testi de öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin anlamlı bir yordayıcı olduğu göstermektedir ($p < 0,01$).

“Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Kimliklerinin 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterliğine Etkisinde Akademik Başarı Ortalamalarının Düzenleyici Etkisini Test Etmek İçin Gözlenen Değişkenlerle Yol Analizi Kullanılarak Düzenleyici Etki Analizi Yapılmıştır. Bu Bağlamda Araştırmada Akademik Başarı Ortalaması (Düzenleyici Değişken), Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Kimlikleri (Tahmin Değişkeni) ile 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterliği (Sonuç Değişkeni) Arasındaki İlişkinin Yönünü ve Şiddetini Ne Kadar Etkilediği Tespit Edilmeye Çalışılmıştır. Düzenleyici Değişken Yol Analizi Sonuçları Şekil 2’de Gösterilmiştir.



Şekil 2. Düzenleyici Modele İlişkin Standardize Yol Diyagramı

Şekil 2’de görüldüğü üzere modeldeki bütün yollara ilişkin regresyon katsayıları anlamlıdır. Buna göre öğretmen adaylarının meslek öncesi kimlikleri ($\beta = 0,36$; $p < 0,001$) ve etkileşimsel terim ($\beta = 0,13$; $p < 0,5$) 21. yüzyıl becerileri öz yeterliğini olumlu yönde etkilediği; akademik ortalamasının 21. yüzyıl becerileri öz yeterliğini olumlu etkilediği ($\beta = 0,36$; $p < 0,001$) tespit edilmiştir. Buna göre etkileşimsel terimin ($\beta = 0,13$; $p < 0,05$). 21. yüzyıl becerileri öz yeterliğine etkisine anlamlı olduğundan düzenleyicilik etkisi olduğu söylenebilir. Bu bulgulardan yola çıkılarak eğitim analizi yapılmış ve düzenleyici etki grafiksel olarak Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Düzenleyici Etkinin Grafiksel Görünümü

Yapılan eğitim analizi neticesinde öğretmen adaylarının akademik başarısının düşük olduğu durumlarda meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliğine etkisinin de düşük olduğu; akademik başarısının yüksek olduğu durumlarda ise meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliğine etkisinin de yüksek olduğu görülmektedir ($\beta = 0,87$, $p=0,00$; $p<0,01$). Düzenleyici etkiyi gösteren yol analizi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Yol Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Değişkenler	β	S.E.	p
21. Yüzyıl Becerileri Öz yeterliği	Meslek Öncesi Kimlik	0,361	0,129	0,000***
	Akademik Ortalama	0,359	0,129	0,000***
	Etkileşim	0,132	0,103	0,028**

Not: $R^2 = 0,451$, *** $p<0,001$, ** $p<0,05$. S.E. Standart Hata, Standardize edilmiş beta katsayıları (β) raporlanmıştır.

Öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliğine etkisinde akademik başarı ortalamalarının düzenleyici etkisini test etmek için IBM AMOS 20 Programı kullanılarak yol analizi yapılmıştır. Yapılan yol analizinde Maksimum Olabilirlik hesaplama yöntemi kullanılmıştır (Arbuckle, 2011). Analiz öncesinde tahmin ve düzenleyici değişkene ait değerler standardize edilmiştir. Tablo 3'e göre yol analizine dahil edilen tüm değişkenlerin öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlikleri üzerindeki değişimin yaklaşık %45'ini ($R^2 = 0,451$) açıkladığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliği ($\beta = 0,36$; $p<0,001$) ve akademik ortalaması ($\beta = 0,36$; $p<0,001$) 21. yüzyıl becerileri öz yeterlikleri üzerinde anlamlı ve olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslek öncesi kimlikleri ve akademik ortalamaları 21. yüzyıl becerileri öz yeterliği üzerindeki etkileşimsel etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($\beta = 0,13$; $p<0,05$). Yapılan eğitim analizi ve yol analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının meslek öncesi kimlikleri, 21. yüzyıl becerilerini olumlu etkilemekte ve akademik ortalaması yüksek adayların mesleki kimlikleri ve 21. yüzyıl becerileri öz yeterliği de yüksek olmakta veya akademik ortalaması düşük adayların meslek öncesi kimliği ve 21. yüzyıl becerileri öz yeterliği düşük olmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliklerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda “Öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliklerinin yordayıcısı mıdır?” ve “Öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliliğine etkisinde akademik başarı ortalamalarının düzenleyici rolü var mıdır?” sorularına yanıt aranmıştır.

İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada;Aygün, Atalay, Kılıç ve Yaşar (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Ölçeği ve Arpacı ve Bardakçı (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği yardımıyla 165 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Veri analizinde çeşitli değişkenlerle (sınıf, cinsiyet, akademik ortalama) IBM AMOS 20 programı kullanılarak yol analizi yapılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar sıralanarak benzer çalışmalarla tartışılmıştır.

İlk olarak Türkçe öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliklerinin yordayıcısı olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan analizlerin sonunda öğretmen adaylarının meslek öncesi kimlikleri ile 21. yüzyıl becerileri arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının meslek öncesi kimlikleri ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş ($R = ,563$, $R^2 = ,317$), meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliliğinin yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(1-163)} = 75,490$, $p < 0,01$). Meslek öncesi kimlikleri, 21. yüzyıl becerileri öz yeterliğindeki değişimin %31’ini açıklamaktayken regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B = ,287$) anlamlılık testi de öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin anlamlı bir yordayıcı olduğu göstermektedir ($p < 0,01$). Eğmir ve Erdem’in (2021) öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin yordayıcısı olarak 21. yüzyıl öğrenen becerilerini incelediği çalışmalarında da öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve meslek öncesi öğretmen kimlikleri düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin, meslek öncesi öğretmen kimliklerindeki değişimin %40’ını açıkladığı belirlenmiştir. Örneklem grubu olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin seçildiği Certel, Bahadır ve Topuz’un (2019) çalışmalarında da gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonucunda bilişsel, yenilikçilik, iş birliği ve esneklik ve özerk becerilerinin 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin %31’ini ve 21. yüzyıl öğrenci becerilerinin yenilikçilik ve iş birliği ve esneklik beceri boyutlarının 21. yüzyıl öğretmen becerilerini önemli düzeyde olumlu bir şekilde tahmin ettiği belirlenmiştir. Göksun ise 2016 yılında gerçekleştirdiği doktora tezinde öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çalışma kapsamında ölçülen öğretmenlik becerilerinin 21. yüzyıl pedagojisi kapsamında şekillendiği dikkate alındığında, geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri kullanımlarının orta düzeyin üzerinde olmasının onlara meslek hayatlarında kolaylık sağlayacağını dikkatle vurgulamıştır. Öğretmen kimliği kavramı bireyin kendini öğretmen olarak nasıl gördüğüne işaret eder. Meslek öncesi dönemde temelleri atılan bu kimlik mesleğin icra edilmesi süreciyle gelişmekte ve öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerine yön vermektedir (Alptekin Yolcu ve Kırır, 2021). Bu doğrultuda da Brun ve Hinostroza da çalışmalarında yeni teknolojileri etkili kullanan öğretmenler yetiştirme ihtiyacının gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliliğine etkisinde akademik başarı ortalamalarının düzenleyici etkisini test etmek için gözlenen değişkenlerle yol analizi kullanılarak düzenleyici etki analizi yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmada akademik başarı ortalaması (düzenleyici değişken), öğretmen adaylarının meslek öncesi kimlikleri (tahmin değişkeni) ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterliği (sonuç değişkeni) arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini ne kadar etkilediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının meslek öncesi kimlikleri ($\beta = 0,36$; $p < 0,001$) ve etkileşimsel terim ($\beta = 0,13$; $p < 0,5$) 21. yüzyıl becerileri öz yeterliğini olumlu yönde etkilediği; akademik ortalamasının 21. yüzyıl becerileri öz yeterliğini olumlu etkilediği ($\beta = 0,36$; $p < 0,001$) tespit edilmiştir. Yapılan eğitim analizi neticesinde öğretmen adaylarının akademik başarısının düşük olduğu durumlarda meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliliğine etkisinin de düşük olduğu; akademik başarının yüksek olduğu durumlarda ise meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliliğine etkisinin de yüksek olduğu görülmektedir. Özden ve Yaşar (2024) tarafından eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin tespit edilmeye çalışıldığı araştırmalarında da çalışma ile benzer sonuçlar elde

edilmiş ve not ortalaması 3,00-4,00 aralığında olan öğrenciler ile not ortalaması 2,50-2,99, 2,00-2,49 ve 0,00-1,99 aralığında olan öğrenciler arasında not ortalaması 3,00-4,00 aralığında olan öğrenciler lehine sonuçlandığı görülmüştür.

Bu çalışma ile Türkçe öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliklerini önemli düzeyde yordadığı ortaya koyulmuştur. Çalışmada öğretmen adaylarının meslek öncesi kimlikleri 21. yüzyıl becerilerini olumlu etkilemekte ve akademik ortalaması yüksek adayların mesleki kimlikleri ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterliği de yüksek olmakta veya akademik ortalaması düşük adayların meslek öncesi kimliği ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterliği düşük olmaktadır. 21. yüzyıldaki toplumsal, ekonomik, siyasi ve teknolojik gelişmeler ışığında bireylerin ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve yeterlikleri kapsayan 21. yüzyıl becerilerinin eğitim ortamına yansıtılması ve öğrencilere edindirilmesi etkili bir öğretim yapabilmek için önem arz etmektedir. Bu sebepten öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler, etkili bir öğretim hizmeti sunabilmek ve öğretmenlerin meslek öncesi kimliklerinin önemi bir arada düşünüldüğünde 21. yüzyıl becerileri öz yeterlikleri ve öğretmen adaylarının meslek öncesi kimlikleri arasındaki ilişkinin araştırılması bir gereklilik haline gelmektedir. Bu doğrultuda çalışmadan elde edilen sonuçlara yönelik öneriler şu şekildedir:

- Çalışma sadece İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesindeki Türkçe öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Farklı bölgelerdeki üniversitelerle ya da farklı bölümlerle bu çalışmayı gerçekleştirmek genellenebilirlik ve tutarlığı artırmak için önemli bir rol üstlenecektir.
- Araştırmada öğretmen adaylarının meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliğine etkisinde sadece akademik başarı ortalamalarının düzenleyici rolü incelenmiştir. Yerleşim yeri, ailenin ekonomik vb. durumu gibi değişkenlerin de düzenleyici rolü üstlenip üstlenmediği diğer çalışmalarla tespit edilebilir.
- Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarısının düşük olduğu durumlarda meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliğine etkisinin de düşük olduğu; akademik başarının yüksek olduğu durumlarda ise meslek öncesi kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterliğine etkisinin de yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak akademik başarısı düşük öğretmen adaylarına yönelik destek programlar düzenlenebilir.
- Eğitim fakültelerinde uygulanan öğretim programları gözden geçirilerek öğretmen adaylarının hem öz yeterliklerini hem de mesleki kimliklerini geliştirmeye dönük uygulamalı derslere ya da kurslara ağırlık 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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 20.06.2023

Belge sayı numarası= E-34183927-000-00000838481

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Alptekin, Yolcu, M. ve Kırır, S. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının incelenmesi *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 778-812.
- Arbuckle, J. L. (2011). IBM SPSS Amos 20 user's guide. Amos development corporation, SPSS Inc, 226-229.
- Arpacı, D. ve Bardakçı, M. (2015). Mesleki öğretmen kimliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 687-719.
- Aygün, Ş., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175.
- Beauchamp, C. ve Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Brun, M. ve Hinostroza, J. E. (2014). Learning to become a teacher in the 21st century: ICT integration in initial teacher education in Chile. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(3), 222-238.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Certel, Z., Bahadır, Z. ve Topuz, R. (2019). The role of 21st century learner skills of physical education and sports teachers and teacher candidates on teacher skills. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 21(2), 395-402.
- Darling-Hammond, L. (1997). The quality of teaching matters most. *Journal of Staff Development*, 18(1), 38-41.
- Eğmir, E. ve Erdem, C. (2021). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin yordayıcısı olarak 21. yüzyıl öğrenen becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 953-968.
- Friesen, M. D. ve Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32.
- Gül, G. (2012). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *HAYEF Journal of Education*, 1(1), 223-236.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.
- Kavcar, C. (1987). Türk dili ve edebiyatı öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 261-273.
- Kress, T. M. (2011). *Critical praxis research: Breathing new life into research methods for teachers*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology*. Los Angeles: Sage Publishing.
- Motallebzadeh, K., ve Kazemi, B. (2018). The relationship between EFL teachers' professional identity and their self-esteem. *Cogent Education*, 5(1), 1-9.
- Orhan Göksün, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20>.
- Özden, M. ve Örgü Yaşar, F. (2024). Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 516-529.
- Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- P21. (2018). *Assessment: A 21st century skills implementation guide*. Retrieved from http://www.p21.org/storage/documents/p21-stateimp_assessment.pdf.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publishing.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *MCB University Press*, 9(5), 1-6.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları.
- Voinea, M. ve Palaşan, T. (2014). Teachers' professional identity in the 21st century Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 361-365.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. New York: Basic Books.

Extended Abstract

Introduction

For the effectiveness and efficiency of the education system, the triad of teachers, students and curriculum, which interact with each other, should work in harmony towards a certain goal and be open to changes and developments in society (Üstüner, 2004). Increasing the quality of the teaching process and ensuring a positive change in the economic, social and political level of the society depends on these three basic elements of education (Eğmir ve Erdem, 2021). However, the teacher factor, which has a direct impact on students, stands out from the others (Darling-Hammond, 1997). The success of the education system primarily depends on the qualifications of the teachers who will mobilize the system (Gül, 2004). According to Kavcar (1987, p. 134), a school develops as much as its teachers. In this respect, teachers' pre-occupational identities, the training they receive, their upbringing and the criteria for their appointment become determinants of the learning environment.

Both technological and social innovations, which are observed in all areas of the world with accelerated advancements, are effective in updating the functions and quality of the school, the learning environment, the teacher or teacher training. This change and transformation makes it imperative that preservice teachers or teachers are always trained and their qualifications are improved. In order to equip preservice teachers or teachers with the desired qualifications and to increase their qualifications, it is necessary to examine and evaluate the developing conditions in the world and in the country in detail. At this point, it is important to analyze social developments carefully, as well as the pre-occupational identity perceptions of preservice teachers who will perform the teaching profession (Gültekin, 2020).

With the teacher factor, which is undisputedly accepted to have an active role in learning processes, teacher quality, competence and identity also take their place in the literature. When the international literature is examined, it is seen that teacher identity among these concepts has been focused on in recent years. "Teacher identity", which includes various variables such as the teacher's experiences, the values adopted by the teacher, motivation system and its impact on education, has gained importance in the 21st century with the changes in the structuring of, and access to knowledge (Friesen ve Besley, 2013; Motallebzadeh ve Kazemi, 2018). The developments reflected in society in this century have also led to significant changes in teacher roles. Teachers have moved from transmitting information to providing guidance and support. Teachers' professional identities are highly influenced by factors such as acceptance of the roles listed, fear of not meeting the assumptions, and encountering problems related to self-esteem and self-perception (Voinea ve Palaşan, 2014). Kress (2011) emphasizes that teacher identity does not only consist of teachers' self-perceptions and attributes this to the fact that individuals' identities are always open to change.

Motallebzadeh and Kazemi (2018) also strongly emphasize that teacher identity can be affected by many social or ethnic differences from culture to culture, from society to society, from the acquired understanding of religion to gender characteristics. In this respect, they provide a general framework for teacher identity, stating that it should not be considered only in a socio-political context and that it is a dynamic process.

Teacher identity, which is a dynamic process, is greatly affected by contextual factors (Beauchamp ve Thomas, 2009). Accordingly, teacher identity, which is always open to development, is

subject to change in the process. At this point, teachers' preservice trainings or their experiences at the faculty of education have a determinant role in identity formation (Arpacı ve Bardakçı, 2015; Hong, 2010).

In the light of 21st century social, economic, political and technological developments, 21st century skills, which include the knowledge, skills and competencies that individuals will need, should be reflected in the educational environment and acquired by students. Wagner (2008) lists 21st century skills defined as survival skills as “critical thinking and problem solving, agility and adaptability, collaboration and leadership, initiative and entrepreneurship, accessing and analyzing information, effective oral and written communication, sense of curiosity and imagination”. OECD (2018) divides them into three subcategories: “transformative competence, new value creation and responsibility”. Within the framework of P21 skills, the skills divided into four subcategories are as follows: “learning and innovation skills, core subjects and 21st century themes, information media and technology skills, life and career skills.” The main purpose of 21st century skills, which are classified in different ways, is to have interdisciplinary knowledge, to design by thinking like people in different disciplines, to solve problems in a practical way or to offer solutions and to manage this process in cases where having knowledge about a field alone is not enough today and in the near future (Cansoy, 2018).

The way to provide 21st century skills to students is possible with teachers who are equipped with these skills and can be a model in the teaching process. It is not a correct method to expect teachers who cannot discover the characteristics of students and who do not have a good command of 21st century skills to teach these skills. In this direction, faculties of education are seen as the responsible institution for training teachers with 21st century skills. It is seen as an important field to examine the effect of pre-occupational identities of digital native (Prensky, 2001) pre-service teachers, who are faced with new technologies in faculties of education and have different thinking and information processing processes than previous generations, on their 21st century skills self-efficacy. When the literature is examined, it is determined that there has been no study in this direction and this study aimed to examine the effect of pre-occupational identities of preservice teachers on their 21st century skills self-efficacy.

Method

In the study, the relational survey model was used to determine the relationship between pre-occupational identities of preservice teachers and their 21st century skills self-efficacy and the extent to which pre-occupational identities could be predictors of 21st century skills self-efficacy. Relational survey models generally examine the relationships between different variables obtained from the same individuals at approximately the same time in order to better analyze more complex factors (Mertens, 2015). Exploratory model is used when the strength of the relationship between two or more variables is desired to be revealed and created through calculating the correlation coefficient between variables in relational scans (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019).

Result and Discussion

The purpose of this study was to examine the effect of preoccupational identities of preservice teachers on their 21st century skills self-efficacy. In line with this purpose, answers were sought to the questions, “Are pre-occupational identities of preservice teachers predictors of their 21st century skills self-efficacy?” and “Do academic achievement averages have a moderating role in the effect of pre-occupational identities of preservice teachers on 21st century skills self-efficacy?”. In this study where relational survey model was used, data were collected from 165 pre-service teachers through 21st Century Skills Efficacy Scale for Preservice Teachers developed by Aygün, Atalay, Kılıç, and Yaşar (2016) and Preprofessional Teacher Identity Scale adapted into Turkish by Arpacı and Bardakçı (2016). In data analysis, path analysis was performed with various variables (class, gender, academic average) using IBM AMOS 20 program. In the study, pre-occupational identities of preservice teachers positively affected their 21st century skills and pre-service teachers with high academic average had high professional identity and 21st century skills self-efficacy or pre-service teachers with low academic average had low preprofessional identity and 21st century skills self-efficacy.



MEB 365 Gün Öykü Serisi Temelli Kelime Dağarcığı Eğitim Programının 5 Yaş Çocukların Kelime Dağarcığına Etkisi*

Nihan FEYMAN GÖK**

Ezgi AVCI AŞIR***

Emine ÖZDEMİR****

Berrin TERCAN*****

Öz

Çocukların dil gelişimini desteklemek erken çocukluk eğitiminin temel hedeflerinden biridir ve çocuklarda erken yaşlardan itibaren kelime dağarcığının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı resimli çocuk kitabı temelli hazırlanan eğitim programının 5 yaş çocukların kelime dağarcığı üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın türü, nicel araştırma yöntemlerinden eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocuklarının kelime dağarcığı ve kelime kavrama gelişim düzeyi; bağımsız değişkeni ise resimli çocuk kitapları temelli hazırlanan kelime dağarcığı eğitim programıdır. Çalışma grubu 31 kız ve 46 erkek olmak üzere toplam 77 çocuktan oluşturulmuştur. 38 çocuk deney grubuna; 39 çocuk ise kontrol grubuna atanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Peabody Resim Kelime Testi III kullanılmıştır. Kelime dağarcığını geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim programı deney grubundaki çocuklara 20 gün boyunca uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde t-test analizi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, 5 yaş grubu çocuklara uygulanan 365 Gün Öykü Serisi temelli programın çocukların kelime dağarcıklarını artırdığı, çocukların yeni ve nadir kullanılan kelimeleri ediniminde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Erken yıllardan itibaren kelime dağarcığını genişletmeye odaklı eğitim programlarının sistematik olarak uygulanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Resimli çocuk kitapları, kelime dağarcığı, eğitim programı, MEB 365 gün öykü serisi

Effect of MoNE 365 Day-Story Series-Based Vocabulary Training Program on the Vocabulary of 5-Year-Old Children

Abstract

Supporting children's language development is one of the primary goals of early childhood education, and it is necessary to commence the development of vocabulary at an early age. This study aimed to examine the effect of a training program based on illustrated children's books on the vocabulary of 5-year-old children. The study was classified as an unequalized pretest-posttest control group quasi-experimental design within quantitative research methodologies. While the dependent variable of the study was the vocabulary and word comprehension development level of 5-year-old children attending preschool education, the independent variable was the vocabulary

* Bu çalışma, 8-11 Haziran 2023 tarihlerinde düzenlenen EJER Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Çankırı, nfeymangok@karatekin.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-0838-6791

*** MEB Öğretmen Abdullah İlkokulu, Ankara, avciezgi93@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-8452-6354

**** MEB, Emine Nabi Menemencioğlu Anaokulu, Adana, emineozdemir059@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-2423-3373

***** MEB, Çubuklu İlköğretim Okulu, Sakarya, brvtercan@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0007-4522-7793

training program based on illustrated children's books. The study group consisted of a total of 77 children, namely 31 females and 46 males. Thirty-eight children were allocated to the experimental group, while thirty-nine children were allocated to the control group. The data collection tool was Peabody Picture Vocabulary Test III. The training program targeting the development of vocabulary was applied to the children in the experimental group for 20 days. The data obtained in the study was analyzed with t-test analysis. The results of the study revealed that the 365 Day-Story Series-Based Program applied to 5-year-old children fostered children's vocabulary and was effective in acquiring new and uncommon words. It is suggested that training programs targeting the enhancement of vocabulary be systematically implemented from early childhood.

Keywords: Children's picture books, vocabulary, training program, MoNE 365 day-story series

Giriş

Dil gelişimi, erken çocukluk döneminde hızlı bir gelişim dönemindedir. Sohbet etmek, sohbeti genişletmek ve karmaşık sorular sormak, şarkı söylemek, öykü anlatmak ve öykü okumak, şiir okumak, bilmece sormak, tekerleme söylemek, parmak oyunu oynamak, dinlemek kelime dağarcığını geliştiren ve dili destekleyen pek çok fırsat sağlar. Bu uygulamalar çocukların dil gelişiminin niteliğini belirlemektedir. Dil gelişimi diğer gelişim alanlarını da etkileyerek çocuğun tüm gelişim alanlarında önemli bir etkiye sahiptir. Dil gelişimi, okuryazarlık başarısının güçlü bir yordayıcısıdır (Snow, Burns ve Griffin, 1998) ve iletişimi iyi olan çocukların daha iyi sosyal-duygusal becerilere sahip olduğu bilinmektedir (Bredekamp, 2013).

Erken çocukluk döneminde dil; sohbet etme, resimli çocuk kitabı okuma (Collins, 2014), dinleme ve kelime dağarcığının geliştirilmesi ile desteklenmektedir (Dickinson, 2011). Sohbet etmek, sohbeti genişletmek ve karmaşık sorular sormak, şarkı söylemek, öykü anlatmak ve öykü okumak, şiir okumak, bilmece sormak, tekerleme söylemek, parmak oyunu oynamak kelime dağarcığını geliştiren ve dili destekleyen pek çok fırsat sağlar. Bu uygulamalar çocukların dil gelişiminin niteliğini belirlemektedir. Kelime dağarcığını genişletmek dil gelişimini en çok destekleyen etkinliklerden biridir. Erken çocukluk döneminde kelime dağarcığı, çocukların akıl yürütme, çıkarım yapma (Snow, 2002), okuduğunu anlama ve akademik başarıları (Biemiller, 2003; Hart ve Risley, 1995; Pullen ve Justice, 2003; Rowe, Raudenbush ve Goldin-Meadow, 2012) üzerinde etkilidir.

Snow vd. (1998), çocukların çok konuşmasının yeterli olmadığını belirterek onların anlayabildikleri ve kullanabildikleri kelimelerin çeşitliliğine dikkat edilmesi gerektiğini ve kelime dağarcığının dinlerken ve konuşurken kişinin bildiği ve kullandığı kelimelerin sayısı olduğunu vurgulamıştır. Dil kalitesinin doğrudan bir ölçüsü, içerdiği kelime sayısı ve kelimelerin doğası yani yapısı ve bağlamıdır. Kelime bilgisi ise derinlik (kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmek), genişlik (çeşitli konularda kelimeler bilmek), ağırlık (bir konuda oldukça çok kelime bilmek) olarak tanımlanmaktadır (Göğüş, 1978; akt. Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Kelime çeşitliliği ifadesi ile zamirler, zarflar, edatlar, sıfatlar ve diğer kelime türleri kastedilmektedir.

Resimli çocuk kitaplarının kelime dağarcığının gelişimini hızlandırma ve geliştirme açısından konuşma diline göre çok daha avantajlı olduğu ortaya konmuştur (Massaro, 2015). Kelime dağarcığını geliştirmenin en önemli yollarından biri çocukların bakımından sorumlu yetişkinlerin çocuklara resimli çocuk kitaplarını sesli okumasıdır (Dickinson ve Smith, 1994; Sénéchal, 1997). Dil ve erken okuryazarlık gelişimi için doğumdan itibaren çocuklara sesli kitap okunması gerekmektedir. Kendisine sesli kitap okunan çocuklar, kendisine sesli kitap okunmayan çocuklara nazaran daha fazla kelime anlamakta ve daha geniş bir kelime dağarcığına sahip olmaktadır. Sesli okuma uygulaması hem bilinçli ebeveynlere sahip çocukların ev yaşamının hem de okul öncesi eğitim kurumlarında programın önemli bir parçasıdır. Çocuklarla yapılan sesli okuma uygulaması dil becerileri üzerinde etkilidir ve gelecek yıllardaki okuma başarısı için temel oluşturmaktadır (Dennis ve Walter, 1995; Morrow, 1997). Kitapları sesli okumak, çocukları anlamlı bağlamlarda yeni kelimelerle tanıştırır. Kitapların, günlük konuşmalardan daha geniş bir kelime hazinesi vardır. Çocuklara öykü okunduğu esnada, çocukların kelime dağarcığının etkili bir biçimde desteklendiği raporlanmıştır (De Temple ve Snow, 2003).

Etkileşimli sesli okuma tekniği ve kitaplar hakkında zorlayıcı tartışmalar yapmak da çocukların kelime öğrenimini üst düzeyde destekler (Brabham ve Lynch-Brown, 2002). Özellikle etkileşimli kitap okuma (Dialogic Reading) tekniği çocuğun kitap okuma etkinliğine aktif katılımını öngören bir tekniktir

(Whitehurst vd., 1980:8). Etkileşimli kitap okuma tekniğinde kelime bilgisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Yetişkin ve çocuk arasında etkin bir iletişimi temel alan etkileşimli kitap okuma uygulamaları, çocukların öykü okuma öncesinde, öykü okuma sırasında ve sonrasında katılımcı olmalarını sağlaması bakımından geleneksel uygulamalardan farklılaşmaktadır (Ergül, Dolunay Sarıca ve Akoğlu, 2016). Kitaplar hakkında sohbet etmek ve zorlayıcı tartışmalar yapmak kelime öğrenimini sağlayan diğer güçlü etkinliklerdendir. Ayrıca kitaplar hakkında yapılan sohbetler, çocukların kitapları sevmelerini de sağlamaktadır (Leland, Lewison ve Harste, 2013).

Roskos, Tabors ve Lenhart (2009), çocukların 3 yaşından itibaren her gün en az 2-4 yeni kelimeyle karşılaşmaları ve resimli kitapları keşfetmeleri gerektiğini belirtmiştir. Yapılan araştırmalar resimli çocuk kitaplarının, çocuklarla yapılan sohbetlerden daha fazla karmaşık kelime (yeni, az kullanılan, sofistike, nadir ya da ilginç kelimeler) içerdiğini göstermektedir (Montag, Jones ve Smith, 2015). Okuduğunu anlama ve kelime dağarcığını geliştirme söz konusu olduğunda, bir kitabı bir veya iki kez okumak küçük çocuklar için yeterli değildir. Bir çocuğun yeni bir kelimeyi kelime dağarcığına eklemekten önce en az 4 ila 12 kez duyması gerekir. En iyi anlama için çocuklara bir seferde bir veya iki kitap okumanın; ardından bu kitapları her gün veya gün aşırı okumanın gerektiği sonucuna varılmıştır (Trivette, Simkus, Dunst ve Hamby, 2012). Aynı kitabı birkaç gün içinde en az dört kez okumak, çocukların öyküyü anlamaları ve kelime dağarcıklarının genişlemesi için önemlidir. Sesli okuma uygulaması, karmaşık kelimelere daha çok maruz kalmasını sağlayarak çocukların kelime dağarcığını geliştirmektedir.

Çocuklarla karmaşık kelimeler kullanmanın, çocukların okuduğunu anlama becerileri üzerinde uzun süren katkıları olduğu raporlanmıştır (Dickinson ve Porche, 2011). Karmaşık kelimelere televizyon yayınlarından ve günlük konuşmalardan daha çok kitaplarda rastlanmaktadır. Çocuklar karmaşık kelimelere yalnızca bir kez veya sınırlı sayıda maruz kalırlarsa, kelimenin anlamını yalnızca kısmen anlayabilirler (Christ ve Wang 2010). Çocuklar, anlamlarını tam olarak anlamak için yeni kelimelere birçok kez ve farklı bağlamlarda maruz kalmalıdır. Çocukların bildiği kelimeler, öğrenmekte oldukları kelimeler için de bir etiket niteliğindedir. Bütün bu veriler erken çocukluk döneminde kelime dağarcığını genişletmenin önemine ilişkin önemli kanıtlardır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı 2024 yılında yayımlanmıştır (MEB, 2024). Bu programın beş temel amaç ve görevlerinden biri 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen genel amaçlara ve temel ilkelere uygun olarak; "Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak" olarak belirlenmiştir. Programın Türkçe alan becerilerine bakıldığında erken okuryazarlık becerileri kapsamında sözcük farkındalığı ve ses bilgisel farkındalık becerilerine yer verildiği ancak kelime dağarcığı becerisine yer verilmediği görülmektedir. Vatanseverlik değeri kapsamında ise, "Konuşmasında yabancı kelimeler kullanmaktan kaçınır." eylemine yer verilmiştir.

Ulusal literatüre bakıldığında, etkileşimli yöntemle okunan resimli çocuk kitaplarının çocukların kelime dağarcığını artırdığı bulunmuştur (Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk, 2018). Okullarda kelime dağarcığını zenginleştirmeye yönelik aktif metotlar uygulanamamaktadır (Karakuş, 2000). Türkçe için belirli yaşlardaki çocukların kelime hazinesinin ne olduğu, bunların aktif ya da pasif kelime niteliği konusunda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğuna dikkat çekilmiştir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Okul öncesi dönemde çocukların kelime dağarcığını geliştirmek amacıyla sistemli olarak hazırlanmış eğitim programlarına gereksinim duyulduğu belirtilmiştir (Yurtsever, 2002). Türkçe eğitiminde kelime öğretimine ayrı bir önem verilmesi gerekmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). 2023 yılında tüm Türkiye'de MEB tarafından "Sözlük Özgürlüktür" sloganıyla okul öncesinden liseye tüm kademelerde Dilimizin Zenginlikleri adlı bir proje uygulanmıştır (MEB, 2023). Projenin temel amacı, çocukların ve gençlerin daha çok sayıda kelime hazinesine sahip olması ve kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri olarak açıklanmıştır. Ancak proje etkinliklerinin, çocukların kelime dağarcığına katkısına ilişkin bilimsel temelli bir etki analizi çalışması yapılmamıştır. 2024 yılında değişen okul öncesi eğitim programında kelime dağarcığının desteklenmesine doğrudan yer verilmemiş, çocuklara hangi yaş grubunda, kaç kelime öğretilceği tespit edilmemiştir. Hangi kelimelerin, hangi metotlarla öğretilceğine dair bir öğrenme hedefi ya da stratejisi belirlenmemiştir. Okul öncesi eğitim programında kelime dağarcığının desteklenmesine yönelik öğrenme çıktılarına yer verilmediği ve kelime dağarcığını geliştirmeye odaklanan uygulamaların etki analizleriyle sonuçlandırıldığı bilimsel

çalışmaların eksik olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada, MEB 365 Gün Öykü Serisi temelli eğitim programının, 5 yaş çocukların kelime dağarcığı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıda belirtilmiştir:

Araştırma kapsamında hazırlanan öykü serisi temelli eğitim programı, 5 yaşındaki çocukların kelime dağarcığı üzerinde etkili midir?

1. Deney ve kontrol gruplarının Peabody Resim Kelime III testinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubunun Peabody Resim Kelime III testinden aldığı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubunun Peabody Resim Kelime III testinden aldığı ön test-son test puanı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarının Peabody Resim Kelime III testinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın türü nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen olarak belirlenmiştir. Deneysel desenin hedefi, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki sebep-sonuç ilişkisini açıklamaktır. Araştırmanın bağımlı değişkeni okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocuklarının kelime dağarcığı ve kelime kavrama gelişim düzeyi; bağımsız değişkeni ise resimli çocuk kitapları temelli hazırlanan kelime dağarcığı eğitim programıdır. Modele göre deney ve kontrol olmak üzere iki grup belirlenmiştir ve sonrasında her iki gruba bağımlı değişkene yönelik olan ölçümler yapılmıştır.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî bağımsız bir anaokuluna devam eden 5 yaşındaki çocuklarla yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde olasılıklı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir veya elverişli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu 31 kız ve 46 erkek olmak üzere toplam 77 çocuktan oluşturulmuştur. 38 çocuk deney grubuna; 39 çocuk ise kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubunda yer alan 38 çocuktan 22'si erkek, 16'sı kız; kontrol grubunda yer alan 39 çocuktan 22'si erkek, 17'si kızdır. Tablo 1'de örneklem grubunda yer alan çocuklara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1.

Örneklem Grubuna İlişkin Bilgiler Tablosu

Değişken	Grup	n	Yüzde (%)
	Kontrol	38	%49,4
	Deney	39	%50,6

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Peabody Resim Kelime Testi III kullanılmıştır. Dunn (1959) tarafından geliştirilen Peabody Resim Kelime Testi, 1997'de güncelleştirilerek Peabody Resim Kelime Testi III (PRKT-III) (R) yayınlanmıştır (Dunn ve Dunn, 1997). Peabody Resim Kelime Testi III (PRKT-III) (R), çocukların alıcı dil becerilerini ölçerek alıcı dil kabiliyetini, kelime dağarcığı bilgisini ve resimlerle kelime kavrama gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Veri toplama aracının standardizasyon çalışması Özekeş (2013) tarafından İzmir'de yapılmıştır.

İşlem / Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri, Peabody Resim Kelime Testi III'ün okul öncesi eğitim almaya devam eden 5 yaş çocuklara yüz yüze uygulanmasıyla toplanmıştır. Deneysel işlem, çalışma kapsamında deney ve kontrol grubundaki çocukların kelime dağarcığı düzeylerini belirlemek amacıyla ön test

uygulanmıştır. Kelime dağarcığını geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim programı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocukların kelime dağarcığını artırmak amacıyla MEB 365 Gün Öykü Serisi Temelli Kelime Dağarcığı Eğitim Programı hazırlanmış ve birçok aşamadan geçerek yapılandırılmıştır. Program geliştirme çalışmaları ilgili literatür taraması yapılarak akademisyen ve öğretmenlerden oluşan bir ekiple yürütülmüştür. Deneysel işlem süresince uygulanacak eğitim programı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen MEB 365 Gün Öykü Serisi temel alınarak hazırlanmıştır (MEB Yayınları, 2022). 53 adet resimli çocuk kitabından oluşan 365 Gün Öykü Serisi, akademisyenlerin ve öğretmenlerin ortak çalışmasıyla hayata geçmiştir. Bu çalışmanın yazarlarının da yer aldığı bir komisyon tarafından hazırlanan MEB 365 Gün Öykü Serisi'nden 12 adet resimli çocuk kitabı belirli kriterler gözetilerek seçilmiştir.

Geliştirilen program öykü temellidir. Öykü kitapları, MEB tarafından tüm Türkiye'deki anasınıflarına ve anaokullarına dağıtılan bir seride yer aldığı için erişilebilirliği yüksektir. Öykü kitaplarına e-kitap olarak erişmek mümkündür (<https://365gunoyku.meb.gov.tr/>). Böylece eğitim programının yürütülmesi sürecinde hem eğitim teknolojileri kullanılmış hem de aile katılımı sağlanmıştır. Öykü kitapları belirli bir program dâhilinde okunmuştur. Her bir kitap toplamda dört kez okunacak şekilde planlama yapılmıştır. Öykü kitapları klasik ve etkileşimli sesli okuma teknikleriyle okunmuştur. Uygulama öncesinde deney grubu öğretmenlerine etkileşimli okuma teknikleri eğitimi verilmiştir. Kelime duvarı ve kelime kutusu gibi oyun temelli etkinlikler yürütülmüştür. Öykü kitapları okunduktan sonra kitap hakkında kelime dağarcığını geliştiren sohbetler edilmiştir. Böylece MEB 365 Gün Öykü Serisi Temelli Kelime Dağarcığı Eğitim Programı uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde deney ve kontrol grup ortalamalarındaki farklılıkları görebilmek adına bağımsız örneklem t-test analizi uygulanmıştır. Ön test ve son test puanları arasındaki farklılıkları görebilmek için bağımlı örneklem t-test analizi yapılmıştır. Analizler $\alpha=0,05$ seviyesinde uygulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Peabody Resim Kelime Testi'nin III (PRKT-III) (R) Özekeş (2013) tarafından İzmir bölgesinde standardizasyon çalışması yapılmıştır.

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 = Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurulu

Karar tarihi= 08.11.2022

Belge sayı numarası= 3

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi eğitim almaya devam eden 5 yaş çocukların MEB 365 Gün Öykü Temelli Kelime Dağarcığı Eğitim programının çocukların kelime dağarcığına etkisine yönelik bulguları incelenmiştir.

Tablo 2.

Normallik Varsayımı Analizi ve Güvenilirlik Analizi Tablosu

Ölçek	n	Ort.	SS	Kolmogorov Smirnov (p)	Çarpıklık	Basıklık
Deney Fark	39	1,85	0,723	0,200*	0,378	-0,378
Kontrol Fark	38	0,38	0,682	0,200*	0,282	0,383
Ön Test	39	6,06	0,873	0,041	0,506	0,133
Son Test	38	7,19	1,244	0,093*	0,128	-0,416

*p < 0,05

Tablo 2’de normallik analizi ve betimsel istatistikleri yer almaktadır. Kolmogorov-Smirnov Analizi incelendiğinde Deney Fark Ölçüm değeri, Kontrol Fark Ölçüm Değeri ve Son Test Ölçüm değerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p > 0,05$). Ön Test Ölçüm değerinin basıklık ve çarpıklık değerleri -2; +2 sınırını aşmadığından analizlerde parametrik testler kullanılmıştır (George ve Mallery, 2010).

Tablo 3.

Ön Test Puanlarına Göre Grup Değişkeni T-Testi Tablosu

Ölçek	Grup	N	Ort.	SS	t	Sd	p
Ön Test	Kontrol	38	6,05	0,842	-,121	75	0,904
	Deney	39	6,08	0,912			

Tablo 3’te ön test puanlarına göre grup değişkeni t-testi analizi sonuçları verilmiştir. Gruplara göre ön test puanı, istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p = 0,904 > 0,05$).

Tablo 4.

Deney Grubu Ön Test- Son Test Puanları Karşılaştırması için Tek Örneklem T-Testi Tablosu

Ölçek	n	Ort.	Ort. Farkı	SS	t	Sd	p
Ön test	39	6,07	-1,85	0,912	-15,991	38	0,000*
Son Test	39	7,93		1,033			

*p < 0,05

Tablo 4’te deney grubu için bağımlı örneklem t-testi analizi sonuçları verilmiştir. Ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık bulunmuştur ($p = 0,000 < 0,05$). Son test puanı ortalaması ($7,93 \pm 1,033$), ön test puanı ortalamasından ($6,07 \pm 0,912$) anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

Tablo 1.5.

Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Puanları Karşılaştırması için Tek Örneklem T-Testi Tablosu

Ölçek	n	Ort.	Ort. Farkı	SS	t	Sd	p
Ön test	38	6,05	-0,38	0,842	-3,422	37	0,002*
Son Test	38	6,43		0,957			

*p < 0,05

Tablo 5’te kontrol grubu için bağımlı örneklem t-testi analizi sonuçları verilmiştir. Ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık bulunmuştur ($p = 0,002 < 0,05$).

Son test puanı ortalaması (6,43±0,957), ön test puanı ortalamasından (6,05±0,842) anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

Tablo 6.

Son Test Puanlarına Göre Grup Değişkeni T-Testi Tablosu

Ölçek	Grup	N	Ort.	SS	t	Sd	p
Ön Test	Kontrol	38	6,43	0,956	-6,601	75	0,000*
	Deney	39	7,93	1,033			

*p<0,05

Tablo 6’da son test puanlarına göre grup değişkeni t-test analizi sonuçları verilmiştir. Gruplara göre son test puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir (p=0,000<0,05). Deney grubunun son test puanı ortalaması (7,93±1,033), kontrol grubunun son test puanı ortalamasından (6,43±0,956) anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada MEB 365 Gün Öykü Serisi temelli eğitim programının, 5 yaş çocukların kelime dağarcığı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ilk sorusu olan deney ve kontrol gruplarının kelime testinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorusuna yanıt aranmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarında ön test aşamasında anlamlı farklılık bulunmaması, grupların kelime dağarcığı yönünden benzer özelliklerde olduğunu ortaya koymaktadır.

İkinci araştırma sorusu, deney grubunun kelime testinden aldığı ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığıdır. Bulgulardan elde edilen veriler, deney grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Deney grubundaki çocukların kelime dağarcığının anlamlı bir şekilde artmasında, 365 Gün Öykü Serisi temelli eğitim programının etkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, öykü temelli eğitim programlarıyla çocukların çeşitli alanlardaki becerilerini desteklemeyi amaçlayarak etkisi kanıtlanan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Avcı ve Yüksel, 2013; Sözkese ve Öztürk Samur, 2017; Yazıcı, Bolan Belen, Yaman Baydar, Okutan ve Aksu, 2019; Biçer, 2020; Pektaş, 2022; Bozdağ, 2022; Türkbey ve Karaca, 2022 ve Tosun, 2023) Öykü temelli eğitim programlarının kelime dağarcığına etkisini inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır (Gözöğlü, 2023). Çocukların kelime hazinesinin ve okuma alışkanlıklarının gelişmesinde çocuk kitaplarının, özellikle öykü kitaplarının önemli bir yeri olduğu raporlanmıştır (Keklik, 2011). Öykü temelli eğitim programının 5 yaş çocukların kelime dağarcığını geliştirmede etkili olmasında en dikkat çekici unsurlardan biri, kelime dağarcığını geliştirmek için planlı ve kasıtlı bir eğitim süreci oluşturulmasıdır. Göçer (2010), kelime hazinesine yeni kelimelerin kazandırılmasında kelime öğretimine yönelik etkinliklerin önemine dikkat çekmiştir. Çocukların kelime dağarcığının genişletilmesinde başta aile olmak üzere çok çeşitli etkenlerden söz edilebilir. Yıldırım (2020), kelime öğrenme sürecini etkileyen faktörleri değerlendirmiş ve çocukların farklı deneyimler edindiği oranda kelime bilgilerinin arttığını belirtmiştir. Okuryazarlık yönünden zenginleştirilmiş aile ortamında büyüyen, okulda kitaplarla desteklenen, etkileşimli okumaya maruz kalan, ailesiyle birlikte kitap okuyan, okunan kitabı canlandıran, resimli hikâye kitaplarını yorumlayan, tabu oynayan çocukların deneyimlerinin niteliğini artmaktadır (Özcan, 2020). Bu tür zengin deneyimler edinen çocukların dinlediğini anlama ve dili kullanma becerileri ile sözcük bilgileri desteklenmektedir (Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarıca, 2017). Kelime dağarcığını geliştirme eğitim programının öykü temelli oluşu, kelimelerin anlamlı bir bağlam içinde edinilmesini sağlamaktadır. Kurudayıoğlu (2018), araştırmasında kelime hazinesinin zihinsel boyutunu incelemiş, kelime hazinesindeki kelimelerin birbirleriyle bağlantılı olarak zihne yerleşmesini sağlamanın önemini vurgulamıştır. Kelime dağarcığının genişletilmesinde kelime sayısı oldukça önem kazanmaktadır. İlkokula yeni başlayan bir çocuğun ortalama olarak 3000 kelime bildiği tespit edilmiştir (Özbay, 2001). Uluçay (2021), 60 ay ve üzeri çocuklarla yaptığı 8 haftalık çalışmada etkileşimli okuma yöntemini kullanarak çocukların en çok kullandığı 1000 kelime ile derlem temelli sıklık listesini

karşılaştırmıştır. Bu çalışmadan elde edilen veriler, okul öncesi seviyesinde geniş hacimli özel çocuk dil derlemlerinin çocukların eğitimi ve çocuklara öğretilecek kelimelere referans teşkil etmesi bakımından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, okul öncesi çocuklar için işlevsel ve büyük derlemlerin daha kapsamlı çalışmalarla yürütülmesi ihtiyacı vurgulanmıştır. Keklik (2010), okul öncesi eğitim programında, resimli hikâye kitaplarında, boyama kitaplarında, parmak oyunlarında ve resimli sözlüklerde 0-6 yaş için belirlenen ilk 1200 kelimelik listeden yararlanılabileceğini belirtmiştir. Aynı çalışmada çocuklarda kelime hazinesinin geliştirilmesinde en önemli konunun etkinliklerin içeriği olduğuna dikkat çekilmiştir. 0-6 yaş grubundaki çocuklara bilinçli ve bir program dâhilinde verilen kelime öğretim programlarının yararları vurgulanmıştır. 365 Gün Öykü Serisi temelli eğitim programının çocukların kelime dağarcığı üzerindeki etkisinin büyük ölçüde uygulanan eğitim programının nitelikli içeriğinden kaynaklandığı söylenebilir. Hazırlanan eğitim programı akademisyenler ve öğretmenlerin iş birliğiyle hazırlanmıştır, öykü kitapları hem basılı hem de dijital versiyonlarıyla erişilebilirdir. Programda aile katılımı etkinlikleri yürütülmüştür, her bir kitap birden çok kez ve çeşitli okuma teknikleriyle okunmuş ve kitaplar hakkında sohbet edilmiştir. Kelime dağarcığının genişletilmesinde sistematik eğitim programlarının uygulanması ve kelime sayısına odaklanması büyük önem arz etmektedir. 365 Gün Öykü Serisi temelli eğitim programında oyun temelli etkinliklere de yer verilmiştir. Gözalan ve Koçak (2014), çalışmalarında oyun temelli eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeyine etkisini araştırmıştır. Çalışmada oyun temelli programların çocukların kullandığı kelimeleri farklılaştırdığı ve zenginleştirdiği belirtilmektedir. Okul öncesi düzeyinde tasarlanan kelime dağarcığı eğitim programlarının oyun oynama etkinliklerini de içermesinin programların etkisini artıracığı düşünülmektedir. Taurina ve Vigule (2016), yaptığı araştırmada çocuklarda kelime dağarcığını geliştirme sürecinde okul- aile diyalogunun önemini vurgulamıştır. 365 Gün Öykü Serisi temelli eğitim programında da aile katılım etkinlikleri yürütülmüş, serinin dijital versiyonlarına ulaşılabilecek web sitesi bağlantıları ailelerle paylaşılmış ve tüm program boyunca ailelerin katkı ve desteği alınmıştır. Son yıllarda kelime dağarcığını geliştirmeye odaklanan araştırmalarda web tabanlı araçların ve medya teknolojilerinin kullanıldığı bilinmektedir (Ella, Sofian ve Rosnija, 2021; Akeem, Opeyemi ve Razak, 2022). Bu çalışmalarda, video ile şarkılar söylenerek çocukların kelime dağarcığını geliştirilmiş ve ikinci dil öğreniminde web tabanlı uygulamaların kelime dağarcığını artırdığı sonucuna varılmıştır. 365 Gün Öykü Serisi temelli eğitim programında öykü kitaplarının dijital versiyonları da sesli kitap olarak kullanılmıştır. Bu durumun, çocukların ilgi ve dikkatini artırarak çocuklarda kelime dağarcığına yönelik beklenen etkiyi pekiştirdiği söylenebilir. 365 Gün Öykü Serisi, okul öncesi eğitim kurumlarında kelime öğretimi amacıyla nitelikli eğitim süreçleri oluşturma amacıyla uygulanmıştır. Özcan (2020) tarafından yürütülen bir çalışmada, okul öncesi eğitim yılı arttıkça, çocukların kullandığı kelime sayısında artış görülmektedir. Bu durum okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresinin çocuklarda kelime hazinesinde olumlu etki yarattığını ortaya koymaktadır.

Üçüncü araştırma sorusu, kontrol grubunun kelime testinden aldığı ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığıdır. Bulgulardan elde edilen veriler, kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Kontrol grubuna herhangi bir deneysel işlem uygulanmamıştır ve kontrol grubunda yer alan sınıflar klasik eğitim programlarını uygulamaya devam etmiştir. Kontrol grubundaki çocukların kelime dağarcığının anlamlı bir şekilde artmasında, çocukların klasik eğitim programlarının etkisinden söz edilebilir.

Dördüncü araştırma sorusu deney ve kontrol gruplarının kelime testinden aldığı son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığıdır. Bulgulardan elde edilen veriler deney grubunun son test puanı ortalamasının, kontrol grubunun son test puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyük olduğunu göstermektedir. Deney grubunun kelime dağarcığında tespit edilen etki, kontrol grubuna göre daha fazladır. Bir başka deyişle, 365 Gün Öykü Serisi temelli eğitim programına maruz kalan çocukların kelime dağarcığı, klasik okul öncesi eğitim programına maruz kalan çocuklara göre daha çok gelişmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, 365 Gün Öykü Serisi temelli eğitim programı 5 yaşındaki çocukların kelime dağarcığını artırmıştır. Bu sonuca dayalı olarak bazı öneriler geliştirilmiştir.

- 365 Gün Öykü Serisi, MEB tarafından tüm Türkiye’de bulunan resmî anaokullarına ve anasınıflarına basılı olarak dağıtılmıştır. Araştırmada eğitim materyali olarak kullanılan kitap

serisi, Türkiye’de bulunan tüm resmî okul öncesi eğitim kurumları için erişilebilir bir kitap serisidir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında geliştirilen eğitim programı kolayca uygulanarak okul öncesi eğitimin niteliğine katkı sağlayabilir.

- 365 Gün Öykü Serisi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dijital ortamda yayımlanmıştır. 365 Gün Öykü Serisi temelli kelime dağarcığı eğitim programı, aile eğitim programlarıyla ailelerin kullanımına sunulur ev temelli kelime dağarcığı geliştirme programları uygulanabilir.
- 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanacak olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı, bu araştırmada yer alan kelime dağarcığı becerisini içerecek biçimde güncellenebilir. Türkçe alan becerileri kapsamında yer alan erken okuryazarlık becerilerinin alt becerisi olarak kelime dağarcığı becerisi programda vurgulanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine çocukların kelime dağarcığını geliştirmeye ve desteklemeye yönelik Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Bilişim Ağına hibrit formatta hizmet içi eğitim programı eklenebilir.
- Ailelere uzaktan eğitim etkileşimli okuma teknikleri ve kelime dağarcığını destekleyici çevrim içi aile eğitim programları düzenlenebilir.
- Araştırmada kullanılan 365 Gün Öykü Serisi benzeri kitap serisi projeleri yaygınlaştırılabilir.
- Araştırmada kullanılan kelime duvarı ve kelime kutusu gibi oyun temelli etkinlikler okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülebilir.
- Çocukların kelime dağarcığı edinimini bilimsel çalışmalarla çeşitlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından yaş gruplarına uygun kelime listeleri ve kelime sayıları belirlenebilir.
- Kelime dağarcığını geliştirmeye odaklanan tüm uygulama ve projelerin bilimsel temelli yürütülerek etki analizi çalışmaları yapılabilir.
- Çeşitli kurum ve kuruluşların iş birliği ile çocukların kelime dağarcığını geliştirme seferberliği ilan edilebilir.

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 = Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurulu

Karar tarihi= 08.11.2022

Belge sayı numarası= 3

Yazarların Katkı Oranı

Makalenin hazırlanmasında 1. yazar %40, 2. yazar %40, 3.yazar %10, 4.yazar %10 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Destek ve Teşekkür

MEB 365 Gün Öykü Serisi’nin oluşturulması amacıyla yazarları, çizerleri akademik danışmanları ve editörleri bir araya getiren, serinin tüm Türkiye’deki anasınıflarına ve anaokullarına dağıtılmasını sağlayan Millî Eğitim Bakanlığına ve Alman Uluslararası İş Birliği Kurumuna (GIZ) teşekkür ederiz. Bu araştırmanın planlamasında aramızda olan ancak sonrasında Hatay depreminde kaybettiğimiz için aramızdan ayrılan, araştırma ekibimizin değerli üyesi Nimet Rifaioğlu’nun aziz hatırasını anmak isteriz.

Kaynaklar

- Akeem, A., Opeyemi A. A. ve Razak, N. Z. A. (2022). Effect of web-based activities on the Malaysian students' vocabulary acquisition performance. *World Journal of Educational Research*, 9(6), 17-28.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2013). Öykü temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(2), 21-35.
- Bıçer, M. (2020). *Öykü temelli çevre eğitim programının 48-72 aylık çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24(3-4), 323-335.
- Bozdağ, S. (2022). *Öykü temelli eğitim programının 4-5 yaş çocukların sosyal ve duygusal becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çankırı.
- Brabham, E. ve Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-473.
- Bredenkamp, S. (2013). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. New Jersey: Pearson.
- Christ, T. ve Wang, C. (2010). Bridging the vocabulary gap: What the research tells us about vocabulary instruction in early childhood. *National Association for the Education of Young Children*, 65(4), 84-91. <http://www.jsto86r.org/stable/427310>
- Collins, M. F. (2014). *Sagacious, sophisticated, and sedulous: The importance of discussing 50-Cent words with preschoolers*. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/books/excerpt-from-spotlight-language-literacy>
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. G. ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 11(60), 705-715.
- De Temple, J. ve Snow, C.E. (2003). Learning words from books. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, ve E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Teachers and parents*. (pp. 15-34). New York: Erlbaum.
- Dennis, G. ve Walter, E. (1995). The effects of repeated read-alouds on story comprehension as assessed through story retellings. *Reading Improvement*, 32, 140-153.
- Dickinson, D. K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, 333(6045), 964-967.
- Dickinson, D. K. ve Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886.
- Dickinson, D. K. ve Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 104-122.
- Dunn, L. (1959). *The Peabody picture vocabulary test*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Dunn, L. M. ve Dunn, L. M. (1997) *Norms booklet for the PPVT-III peabody picture vocabulary test*. Form III A and form III B. Circle Pines, MN: American Guidance Service
- Ella, N., Sofian ve Rosnija, E. (2021). Improving pupils' vocabulary mastery by using video songs. *Journal of English Program*, 2(1), 39-48.
- Ergül, C., Dolunay Sarıca, A. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-206.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G. ve Sarıca, D.A. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(2), 191-219.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0

- update. Boston: Pearson.
- Göçer, A. (2010). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Journal of Turkish Studies*, 5(1), 1007-1036.
- Gözalın, E. ve Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 Yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(Özel Sayı II): 115-121.
- Gözüoğlu, S. G. (2023). *Okul öncesi dönemde öykü temelli etkinliklerin erken okuryazarlık becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Hart, B. ve Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young children*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- Karakuş, İ. (2000). *Türkçe Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.
- Keklik, S. (2010). Türkçede 0-6 yaş çocuklarına öğretilmesi gereken, en sık kullanılan 1200 kelime. *Türkçe Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 1-28.
- Keklik, S. (2011). Türkçede on bir yaşına kadar çocuklara öğretilmesi gereken, birleşim gücü yüksek ilk bin kelime. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 80-95.
- Kurudayıoğlu, M. (2018). Kelime hazinesinin zihinsel boyutu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 1-16.
- Leland, C., Lewison, M. ve Harste, J.C. (2013). *Teaching children's literature: It's critical!* New York, NY: Taylor-Francis.
- Massaro, D. W. (2015). Two different communication genres and implications for vocabulary development and learning to read. *Journal of Literacy Research*, 47(4), 505-527.
- MEB (2023). Dilimizin zenginlikleri projesi tanıtım programı "sözlük özgürlüktür". <https://www.meb.gov.tr/meb-egitim-tum-kademelerinde-dilimizin-zenginlikleri-projesini-baslatti/haber/31417/tr>
- MEB (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2022). *365 gün öykü serisi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Montag, J. L., Jones, M. N. ve Smith, L. B. (2015). The words children hear: Picture books and the statistics for language learning. *Psychological Science*, 26(9), 1489-1496.
- Morrow, L. M. (1997). *Literacy development in the early years*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Özbay, M. (2001). 0-6 yaş grubu çocuklarındaki dil gelişiminin Türkçe öğretimi açısından önemi. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 97-103.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özcan, Y. (2020). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özekeş, M. (2013). Peabody resim kelime Testi 3 01 3 12 yaş aralığı İzmir bölgesi standardizasyonu çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 90-107.
- Pektaş, D. (2022). *Öykü temelli ve aile katılımlı sosyal duygusal gelişim destek programının çocukların farklılıklara saygı düzeyi ve benlik algısı üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pullen, P. C. ve Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinics*, 39(2), 87-98.
- Roskos, K. A., Tabors, P. O. ve Lenhart, L. A. (2009). *Oral language and early literacy in preschool: Talking, reading, and writing*. Newark: International Reading Association.
- Rowe, M. L., Raudenbush, S. W. ve Goldin-Meadow, S. (2012). The pace of vocabulary growth helps predict later vocabulary skill. *Child Development*, 83, 2, 508-525.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1), 123-138.
- Snow, C. E., Burns, M. S. ve Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academies Press.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D Program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

- Sözkesen, A. ve Öztürk Samur, A. (2017). 60-72 aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(2), 105-117.
- Taurina, A. ve Vigule, D. (2016). Perfection of pre-school child's speech of dialogue and vocabulary during the process of getting acquainted with book illustration. Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 2, 459-468.
- Tosun, D. (2023). *Öykü temelli hazırlanan bütünleştirilmiş sosyal-duygusal eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Trivette, C.M., Simkus, A. Dunst, C.J. ve Hamby, D. W. (2012). Repeated book reading and preschoolers' early literacy development. *CELLreviews*, 5(5), 1-13. http://www.earlyliteracylearning.org/cellreviews/cellreviews_v5_n5.pdf
- Türkben, T. ve Karaca, H. (2022). Öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinlikleriyle öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 214-235.
- Uluçay, M. (2021). Okul öncesi çocuklarının kelime hazinesi ile derlem temelli sıklık listelerinin karşılaştırılması. *Sakarya Anadili Eğitim Dergisi*, 9(4), 1443-1468.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. ve Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552.
- Yazıcı, E., Bolay Belen, H., Yaman Baydar, İ., Okutan, N. Ş. ve Aksu, G., (2019). Öykü temelli etkinliklerin çocukların yaratıcılık becerilerine etkisi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 9(2), 226-249.
- Yıldırım, G. (2020). Kelime öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 215-231.
- Yurtsever, M. (2002). *Beş-altı yaş çocukların kelime dağarcığı gelişimine ana dil eğitim programının etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Extended Abstract

Introduction

In early childhood, chatting, improving speech and asking complex questions, singing, telling and reading stories, reciting poetry, asking riddles, uttering tongue twisters, and playing finger games are very effective for children to develop their vocabulary and boost linguistic development. Developing vocabulary is among the activities that most significantly promotes linguistic development.

The assessment of linguistic quality is determined by the quantity of words and their contextual relevance. Vocabulary, in this context, is expressed as depth, breadth and weight. One of the most effective methods for vocabulary enhancement for adults in charge of children is to read illustrated books aloud to children. Interactive reading aloud technique and challenging discussions about books also support children's high-level vocabulary learning. The dialogic reading technique requires the child's active engagement in the reading activity. The aim of the interactive book reading technique is to develop vocabulary. In this study, it was aimed to examine the effect of MoNE (Ministry of National Education) 365 Day-Story Series-Based training program on the vocabulary of 5-year-old children. The problem statement and sub-problems of the research were as follows:

1. Is there a significant difference between the pre-test scores of the experimental and control groups in the Peabody Picture Vocabulary III test?
2. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group in the Peabody Picture Vocabulary III test?
3. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group in the Peabody Picture Vocabulary III test?
4. Is there a significant difference between the post-test scores of the experimental and control groups in the Peabody Picture Vocabulary III test?

Method

The research was classified as a pre-test-post-test control group experimental design, a quantitative research method. While the dependent variable of the research was the vocabulary and word comprehension development level of 5-year-old children attending preschool education, the independent variable was the vocabulary training program based on children's illustrated books. The study was conducted with 5-year-old children attending a public independent kindergarten affiliated with the Ministry of National Education in the fall semester of the 2022-2023 academic year. The study group consisted of 77 children, namely 31 females and 46 males. The data collection tool was Peabody Picture Vocabulary Test III. Peabody Picture Vocabulary Test III (PRKT-III) (R) was developed to determine the receptive language ability of children by measuring their receptive language skills and to determine their development levels of vocabulary and word comprehension with pictures. Pre-tests were administered to determine the vocabulary levels of children in the experimental and control groups in the study. A training program targeting the development of vocabulary was prepared and administered. The program was implemented for the children in the experimental group over a duration of four weeks, five days per week, totaling twenty working days. Throughout the implementation of the program, the children in the control group maintained their standard educational routines without any alterations to their educational processes. At the end of the four-week application, the data collection tool administered once more to both the experimental and control groups, and the collected data were analyzed and evaluated. Independent T-test analysis was used in the analysis of the data obtained in the study to examine the differences between the means of the experimental and control groups. Dependent sample t-test analysis was conducted to examine the differences between the pre-test and post-test scores. The analyses were applied at $\alpha=0.05$.

Result and Discussion

The study's findings suggested that children's vocabulary could be enhanced by reading the 12 illustrated storybooks in the 365 Days Story Series a minimum of four times and by engaging in interactive reading. While no significant difference was found in vocabulary between the pre-test groups of the study, a significant difference was found in the post-test findings. The study revealed that quality story books that were appropriate for the children's ages and read interactively significantly increased their vocabulary. In the Turkish language activities of the 365 Day-Story Series books, children acquired a broader vocabulary through the interactive reading method, which positively influenced both expressive and receptive language development. During the 4-week application, it was revealed that children in the experimental group demonstrated sequential sentence construction, incorporated new vocabulary into their sentences, and there was an improvement in their communication skills according to the children. Linguistic development progressed swiftly during the preschool years, resulting in an expansion of vocabulary influenced by the environment.

Table 1.

One Sample T-Test Table for Comparison of Experimental Group Pretest-Posttest Scores

	n	Av.	Av. Difference	SS	t	Sd	P
Pretest	39	6,07	-1,85	0,912	-15,991	38	0,000*
Posttest	39	7,93		1,033			

* $p<0,05$

Table 1 shows the results of dependent sample t-test analysis for the experimental group. A statistically significant difference was found between pre-test and post-test scores ($p=0.000<0.05$). Post-Test Mean Score (7.93 ± 1.033) was significantly higher than Pre-Test Mean Score (6.07 ± 0.912).

Table 2.

Single Sample T-Test Table for Comparison of Pre-Test and Post-Test Scores of Control Group

	n	Av.	Av. Difference	SS	t	Sd	p
Pretest	38	6,05	-0,38	0,842	-3,422	37	0,002*
Posttest	38	6,43		0,957			

*p<0,05

Table 2 shows the results of dependent dump t-test analysis for the control group. A statistically significant difference was found between pre-test and post-test scores ($p=0.002<0.05$). Post-Test Mean Score (6.43 ± 0.957) was significantly higher than Pre-Test Mean Score (6.05 ± 0.842).

According to the findings, there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group. The 365-Day Story Series-based training program was found to be effective in significantly enhancing the vocabulary of children in the experimental group. This finding was consistent with the findings of the study proving its effectiveness by aiming to support children's skills in various areas with story-based training programs. According to the findings of the study, the 365-Day Story Series-based training program increased the vocabulary of 5-year-old children. It is recommended to implement training programs targeting the vocabulary expansion at an early childhood through conducting efficacy analysis studies.



Bir Okuduğunu Anlama Problemi Olarak Papağan Okurluk*

Rüveyda Nur GARİP**
Özay KARADAĞ***

Öz

Akıcı okuyan fakat okuduğunu yeterli düzeyde anlamayan öğrenciler papağan okurlardır. Bu çalışmada papağan okur olan öğrencilerin akıcı okurların içindeki oranlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama çalışması deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin akıcı okurluk durumları doğruluk, hız ve prozodi puanları hesaplanarak; okuduğunu anlama durumları ise okuduğunu anlama soruları aracılığıyla belirlenmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumlarından hareketle akıcı okurların içindeki papağan okur oranları belirlenmiştir. Öğrenci doğru, hızlı ve prozodik biçimde okuyor fakat okuduğunu anlamıyorsa papağan okur olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde Office365 programından yararlanılmıştır. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bulunan bir ilkokulda eğitim gören 311 gönüllü 2, 3 ve 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Her sınıf düzeyinde akıcı okurların en az %32,84'ünün papağan okur olduğu tespit edilmiştir. Papağan okurlara en çok ikinci sınıfta (%80,64), en az üçüncü (%32,84) sınıfta rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama, papağan okur, papağan okuma

Parrot Reading as a Comprehension Problem

Abstract

Students who read fluently but don't understand what they read sufficiently are parrot readers. This study aims to determine the proportion of parrot readers among fluent readers. A survey study design, one of the quantitative research methods, was used. Students' reading fluency was determined by calculating their accuracy, speed, and prosody scores, and their reading comprehension was determined through comprehension questions. Based on the students' reading fluency and comprehension, the proportion of parrot readers among fluent readers was determined. Office365 program was used for data analysis. The study group consisted of 311 volunteer 2nd, 3rd, and 4th-grade students studying in a primary school in Istanbul in the 2022-2023 academic year. It was determined that at least 32,84% of fluent readers at each grade level were parrot readers. Parrot readers were most common in the second grade (80,64%) and least common in the third grade (32,84%).

Keywords: Reading, fluent reading, reading comprehension, parrot reader, parrot reading

* Bu makale Prof. Dr. Özay KARADAĞ danışmanlığında hazırlanan "Bir Okuduğunu Anlama Problemi Olarak Papağan Okurluk" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kırşehir, ruveyda.garip@ahievran.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4986-768X

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

Giriş

Okuma ve Okuduğunu Anlama

Okuma, bireylerin yalnızca akademik başarılarını artırmada değil her alanda ve her zaman ihtiyaç duydukları bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu beceri, bilginin büyük kısmının yazı yoluyla iletildiği toplumlarda başarının temel bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır (Rayner vd., 2001). Dünyada hayatta kalma ve gelişme becerileri, okuma yetkinliğini elde etmekle yüksek derecede ilişkilidir (Alexander, 2005). 2006 yılında yayımlanan İlköğretim Türkçe Öğretim Programında [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2006] okuma becerisinin öğrencinin hayatının tamamına yayılan bir alışkanlık hâline getirilmesinin, 2024 yılında yayımlanan programda (MEB, 2024) ise temel eğitimin sonunda öğrencilerin akıcı okur düzeyinden eleştirel okur düzeyine ulaştırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Öğretim programlarının amaçları göz önüne alındığında öğrencilerin basit düzeyde okuryazarlık becerisine sahip olmalarının yeterli olmadığı, okuma becerisinin daha üst düzeylere ulaştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Okuma eylemi farklı amaçlar için gerçekleştirilmektedir. Bu amaçlar bilgi edinmek, zihinsel becerileri geliştirmek, öğrenmek, eleştirmek, keyif almak şeklinde sıralanabilir (Bruning ve diğerleri, 2014; Grabe ve Stoller, 2002; Karatay, 2018; Kardeş ve Kaya, 2020; Ülper, 2019). Belirtilen amaçlar incelendiğinde hepsinin ortak ve en üst noktasının anlama olduğu görülmektedir. Okumanın birincil amacı anlamadır.

Okuduğunu anlama; metni okuma ve metinden anlam çıkarma işlemidir. National Reading Panel (NRP) Raporu'nda (2000) okuduğunu anlama, okumanın beş temel bileşeninden birisi olarak gösterilmektedir. Fakat yazılanların anlaşılması işlemi tek bileşenden oluşan bir süreç değildir. Öğrencinin okuduğu sayfadaki bilgilerin, arka plan bilgisi ve deneyimlerinin etkileşimini ile birkaç bileşen sürecin entegrasyonunu gerektirmektedir (Kintsch ve Kintsch, 2005). Okuma ile alınan bilgiler inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek zihinde anlamlar oluşturulmakta ve oluşturulan bu anlamlar okuyucunun ön bilgileriyle birleşerek zihinde yapılandırılmaktadır (Yıldız ve Akyol, 2011).

Okuduğunu anlamayı etkileyen farklı unsurlar bulunmaktadır. Bunlar yapısal unsurlar, bilişsel unsurlar, çevresel unsurlar, metin ile ilgili unsurlar, üstbilişsel unsurlar, hazırbulunuşluk şeklinde sıralanabilirler. Yapısal unsurlar ses bilgisi, biçim bilgisi, kelime bilgisi ve cümle bilgisini içinde barındırmaktadır. Bilişsel unsurlar ise bellek, dikkat ve işleme hızı gibi kavramları kapsamaktadır. Hazırbulunuşlukta ön bilgi, tutum ve motivasyon gibi durumlar karşımıza çıkmaktadır. Metin ile ilgili unsurlara metin türü, okunabilirlik, düzeye uygunluk örnek verilebilmektedir. Üstbilişsel unsurlarda ise strateji ve yöntem kullanımından bahsedilebilmektedir.

Okuma, temelde bir kod çözme işlemidir. Fakat okuma; verilen kodu çözmenin ötesinde, anlamaya dayalı ve çok yönlü bir süreçtir. Metnin kodlarının çözülmesi ve sesletilmesi başka bir deyişle yazının sese dönüştürülmesi okuma için yeterli olmamaktadır. Okumanın tam olarak gerçekleşmesi için anlamının da gerçekleşmesi gerekmektedir. Okumada anlamlandırma olmadan yapılan eylem yalnızca görme ve seslendirmedir (Binbaşoğlu, 1999). Öğrencilerin karşılaştıkları metinleri kendilerinden beklenen ya da beklenenin üstünde bir performansla sesletmesi yeterli olmamaktadır. Öğrenciler metni sesletirken aynı zamanda okuduklarını da anlamalıdır. Aksi hâlde okuma işlemi temel amacına ulaşmayan, eksik bir eylem olarak kalacaktır.

Türkçenin Fonetik Alfabe Yapısı ve Okumaya Etkileri

Harflerin sesbirimleri temsil ettiği, alfabeyle dayalı olan dillerde sesler ile sembollerin eşleşme durumları farklılık göstermektedir. Ses ve sembollerin eşleşme durumuna göre alfabeler fonetik (şeffaf/saydam/sığ) alfabe ya da fonetik olmayan (opak/derin) alfabe şeklinde ifade edilmektedir.

Alfabede fonetiklik, anlam üniteleri ve biçimbirimlerin birebir eşleşme durumunu göstermektedir (Hengeveld ve Leufkens, 2018). Fonetik olmayan alfabelerde ise harf ve ses arasında birebir eşleşme durumu görülmemektedir. Çince, İngilizce ve Fransızca fonetik olmayan alfabeyle sahip diller iken Sırpça-Hırvatça, Fince, Galce, İspanyolca, Felemenkçe, Arapça, Türkçe ve Almanca gibi diller fonetik alfabelere sahiptirler (Ellis ve diğerleri, 2004; Marjou, 2021; Frost ve diğerleri, 1987) ve fonetik alfabeyle sahip olan bu dillerde ses sembolü karşılıkları oldukça tutarlıdır. Öney ve Durgunoğlu (1997)

da Türkçenin yazı ve ses birimleri arasında oldukça düzenli eşlemeler olduğunu, fonolojik olarak şeffaf alfabeye sahip bir dil olduğunu belirtmektedirler.

Katz ve Frost (1992)'un yürüttükleri çalışmada fonetik yazı biçimlerinin fonolojiyi içeren kelime tanımayı desteklediği görülmektedir. Miles (2000), fonetik alfabelere sahip dillerde öğrencilerin kod çözme ve kodlama işlemlerini yapma konusunda fonetik olmayan alfabeye sahip dillerdeki öğrencilere göre daha önde olduklarını belirtmektedir. Seymour ve çalışma arkadaşları (2003) da fonetik alfabelere sahip dillerde okuma doğruluğunun tavana çok hızlı ulaştığını, İngilizce gibi fonetik olmayan alfabelere sahip dillerde doğru ve akıcı okumanın gelişim hızının fonetik olan dillere göre iki kat yavaş olduğunu belirtmiştir. Öney ve Goldman (1984) tarafından yürütülen çalışmada Türk çocukların birinci sınıfta Amerikan çocuklara göre daha doğru ve daha hızlı oldukları görülmüştür. Yapılan diğer çalışmalar da fonetik alfabeye sahip dillerde okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin okuma yazmayı fonetik olmayan dillere sahip öğrencilerden daha hızlı ve kolay öğrendiğini göstermektedir (Defior, 2004; Dehaene, 2017; Hengeveld ve Leufkens, 2018). Tüm bu çalışmalar fonetik yazı biçimlerine sahip alfabelerin okumayı öğrenmenin daha kolay gerçekleşmesine destek olduğunu göstermektedir.

İngilizce'de harf-ses ilişkisini öğrenmek, öğrenciler için zorluk teşkil etmektedir (Bruning ve diğerleri, 2014; Pinker, 2020). Öğrenci kelimenin aynı anda hem okunuşunu hem yazılışını öğrenmek zorundadır. Bu nedenle İngilizce'de öğrencinin daha önce karşılaşmadığı bir kelimeyi duyduğu şekilde yazıya dökmesi ya da yazılı biçimiyle yeni karşılaştığı bir kelimeyi sesletmesi oldukça güçtür. Öğrenci bu kelimeyi kısmen doğru yazabilmekte ya da okuyabilmektedir. Bu durum özellikle okumayı yeni öğrenen öğrencilere ek bir bilişsel yük getirmektedir. Fakat İtalyanca, Türkçe gibi dillerde böyle bir zorluk görülmemektedir. Çünkü her harf tek bir sesbirime karşılık gelmektedir. Türkçe'de okuyazar bir öğrenci ilk kez karşılaştığı bir kelimeyi çok rahat bir şekilde doğru seslendirebilmekte ya da yazabilmektedir. İngilizce'de okuyazar bir öğrencinin ilk kez karşılaştığı bir kelimeyi okuması ya da yazması Türkçe kadar kolay olmamaktadır.

Okumayı öğrenmenin fonolojik olan alfabelere sahip dillerde daha hızlı, fonolojik olmayan alfabelere sahip dillerde ise daha yavaş gerçekleştiği görülmektedir. Fakat fonolojik olmayan alfabelere sahip dillerde karşılaşılan ve başta dezavantaj gibi görünen okumayı yavaş öğrenme, avantaja dönüşmektedir. Öğrenciler yazım ve ses ilişkisi için daha fazla çaba sarf etmektedirler. Bu da yavaş ama daha sağlam bir okuma-yazma öğrenimi sürecini ortaya çıkarmaktadır. Dehaene (2017) de fonolojik olmayan alfabelere sahip dillerde aynı seslerin farklı yazım okuma hızında ve okuduğunu anlamada gerekli bir durum olduğunu belirtmektedir. Doğru ve hızlı okumanın Türkçe gibi fonetik alfabeye sahip dillerde anlamanın bir yordayıcısı olup olmadığı tartışılmalıdır.

Akıcı Okuma

Nitelikli bir okumanın temel bileşeni olan akıcı okuma; metni konuşma hızıyla, doğru ve prozodik biçimde okumaktır (Allington, 1983; Baştuğ ve Akyol, 2012; NRP, 2000). Akyol (2020a) akıcı okumayı "noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma" biçiminde tanımlamaktadır. Akyol; akıcı okumayı prozodi, doğruluk ve hız ile ilişkilendirmiştir. Caldwell (2008) ise akıcı okuyucuları harf ve sesleri analiz etmek için ara vermeden, otomatik, anında ve doğru tanıyan kişiler olarak betimlemektedir. Akıcı okumanın; doğru kelime tanıyarak, uygun hızda ve prozodik biçimde yapılan bir kod çözme ve anlama işlemi olduğu görülmektedir. Akıcı okumayı üç temel bileşen oluşturmaktadır. Bu bileşenler hız, doğruluk ve prozodidir. Mathson ve diğerleri (2005), bu üç bileşenin eşit derecede önemli olduğunu belirtmektedirler.

Doğru okuma kelimeleri doğru şekilde tanıma veya kelimelerin kodlarını doğru biçimde çözme yeteneğidir (Torgesen ve Hudson, 2006). Doğru biçimde yapılan okuma, metnin yazılı kodunun hatalardan arınmış biçimde çözülerek seslendirilmesidir. Okuma hızı ise metnin kodunu çözüp ve sesli ya da sessiz bir şekilde metni okuyuncaya kadar geçen süredir (Baştuğ ve Akyol, 2012; 398). Bu kavram, metnin okunma süresini ifade etmektedir. Prozodi, bir metnin okuyucu tarafından sesli biçimde okunması sırasında gözlem yoluyla ölçülmektedir (Yıldız ve diğerleri, 2009). Kelime tanıma doğruluğu ve kelime tanıma hızı kod çözme olarak da literatürde yer almaktadır (McCormick ve Samuels, 1979).

Konuşmanın ritmik ve tonal yönlerini tanımlayan bir terim olan prozodik okumada; okuyucu doğru ve hızlı okumaya ek olarak noktalama, duraklama gibi özelliklere de dikkat ederek sesini bir sohbet havasında kullanmalıdır (Baştuğ, 2012). Metinde verilmek istenen mesaja göre ses tonunu ayarlamalıdır. Bu tür okuyucular metni adeta konuşma yapıyor gibi doğal bir akışta okumaktadırlar.

Akıcılık ve okuduğunu anlama birbirleriyle yakın ilişkili olan iki kavramdır (Report of the NRP, 2000). Groen ve diğerleri (2019) akıcı okumayı okuduğunu anlamamanın bir ön koşulu olarak görürken Kuhn ve diğerleri (2010) akıcılığı okuduğunu anlamamanın hem öncüsü hem de sonucu olarak görmektedir çünkü çoğu akıcı okur, metnin kodunu çözmekle kalmaz, eş zamanlı olarak metni anlar. Bu okuyucular metni tanımak ve fark etmekle kalmaz aynı zamanda metnin sözdizimsel ve anlamsal özelliklerini anlayabilir ve yansıtabilirler (Rasinski ve diğerleri, 2010). Akıcı okuma sayesinde okuyucular, otomatik ve doğru ve hızlı biçimde tanıma yaparlar. Bu kişilerin dikkati kolayca dağılmaz ve zahmetsiz şekilde okuyabilirler (Torgesen ve Hudson, 2006). Bu nedenle etkili bir okuma süreci için öğrencinin akıcı okur düzeyinde olması gerekmektedir.

Papağan Okuma

Sesli okuma ile okuduğunu anlama farklı kavramlardır. Her sesli okuma, anlamayı içermemektedir. Dışarıdan kusursuz bir sesletim olarak duyulan okuma, anlama gerçekleşmeden yapılıyor olabilir. Başka bir deyişle okuyucu dilin kodunu başarılı bir şekilde çözebilirken bunun aksine anlama başarılı bir biçimde gerçekleşmeyebilir.

Goodman (1973), Dymock (1993) ve Samuels (2006) kod çözme becerisi yeterli düzeyde gelişen ancak çözümlediklerini anlamada başarısız olan öğrencilerin bulunduğunu belirtmektedir. Çözümlemede başarılı olma fakat çözümlenen kelime ya da metinlerin anlaşılma durumları literatürde hiperleksi, papağan okuma gibi kavramlarla açıklanmaktadır.

Hiperleksi otizmlili bireylerde görülen anlamadan okuma yetisi (Ersöz Ünal, 2006; Grigorenko ve diğerleri, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Hiperleksi, okulda formal bir eğitim almadığı hâlde kendi kendine dilin yazılı kodlarını çözmeyi öğrenen öğrenciler için kullanılmaktadır. Hiperleksik bireyler ilköğretim çağına gelmeden ve bir eğitim almadan kendi kendilerine yazılı kelimelerin ve metinlerin kodunu çözmeyi öğrenen bireylerdir. Otizmlilerin %10-20'sinde ve daha çok erkek otistik bireylerde hiperleksinin görüldüğü belirtilmektedir (Musayev, 2005; Karadeniz, 2013).

Hiperleksi kavramı 1960'lı yıllardan itibaren (Silberberg & Silberberg, 1967) üstün yetenekli öğrencilerin erken yaşta gelişen kelime okuma becerisi için kullanılmaya başlanmıştır. Fakat sonrasında kelime çözümleme ve anlama düzeyleri arasındaki uyumsuzluğun yalnızca üstün zekaya sahip öğrenciler arasında değil tipik gelişim gösteren öğrenciler arasında da var olduğu gözlemlenmiştir (Grigorenko ve diğerleri, 2003).

Grigorenko ve diğerlerinin (2003) tipik gelişim gösteren ama kelime çözümleme ve anlama düzeyleri arasında uyumsuzluk olan öğrencilerin var olduğunu bildirdiği grup papağan okurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kazuhiro (2020) anlamın işlenmediği, yalnızca sesin okunup papağan gibi taklit edildiği okumaları papağan okumalar olarak tanımlamaktadır. Miyasako (2005) ise işleme kaynaklarının kısıtlılığı nedeniyle metni tam olarak ayırtırmadan önce metni akıcı olarak seslendirebilen okuyucular için papağan okurluk kavramının kullanıldığını vurgulamaktadır. Tanaka (2015) yabancı dil olarak İngilizce öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda öğrencilerin bazen yeterli anlamaya sahip olmadan akıcı bir şekilde sesli okuduğunu gösteren çalışmaların olduğunu, bu çalışmaların papağan okurluk olarak adlandırıldığını belirtmektedir. Armstrong (2011) papağanlığı yalnızca okuma için değil hem okuma hem konuşma için ele almış; en karmaşık sözdizimsel ve dilbilgisel tümceler bile tam olarak anlamadan taklit edip sözlü olarak yeniden üretmek şeklinde tanımlamıştır. Birçok kişinin yabancı bir dilde mükemmel vurgu, tonlama ve telaffuz ile derin ve anlamlı şarkılar söyleyebilmesine rağmen, o dildeki birisiyle temel düzeyde bile bir konuşma yapamamasını papağanlığa örnek olarak göstermiştir.

Tanımlar incelendiğinde papağan okumanın öğrencilerin metni yalnızca seslettiği fakat okuduğunu anlamamanın gerçekleşmediği bir okuma süreci olduğu görülmektedir. Papağan okur olan öğrenciler doğru, hızlı ve prozodik yani akıcı okuma gerçekleştirdikleri hâlde okudukları metinden yeterli düzeyde anlam çıkaramamaktadırlar.

Literatür incelemesi yapıldığında papağan okurlar (parrot readers), kelime seslendirici (word caller) ve mekanik okurlar kavramlarının; papağan okuma (parrot reading), kelime seslendirme (word calling) ve mekanik okuma kavramlarının aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Literatürde bu kavramlara yönelik çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Örneğin mekanik okuma metni herhangi bir anlam çıkarmadan okuma eylemi (Bıyık ve Erdoğan, 2012) şeklinde tanımlanmıştır. Baş ve İnan Yıldız (2015) da mekanik okumayı sesletim ile eş anlamlı olarak ele almıştır. Bu eylemi yapan kişiler ise mekanik okurlardır. Stanovich (1986), kelime seslendiricileri (word callers) kelimelerin kodunu yeterli bir anlama gerçekleştirilmeden çözen öğrenciler şeklinde tanımlamaktadır. Hatta bu okuyucuların dinleme becerisinde de başarısız olacağını düşünmektedir. Dymock (1993) da kelimeleri seslendirebilen fakat çok az anlayan çocukları kelime seslendiriciler olarak tanımlamaktadır. Hamilton ve Shinn tarafından (2003) ise akıcı bir şekilde okuyabildikleri düşünülse de okuduklarını anlamayan öğrenciler kelime seslendiriciler olarak tanımlanmaktadır. (Cartwright, 2010) bu okurların akıcı okuyan fakat metnin anlattığını anlatmakta zorlanan okuyucular olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada kelime seslendirici ve mekanik okurlar için de papağan okur kavramı kullanılmıştır.

Tanımlardan da anlaşıldığı üzere hızlı, doğru ve prozodik biçimde okuma yapabildiği hâlde aynı zamanda okuduğu metni anlama boyutunu gerçekleştiremeyen okuyucular papağan okur olarak adlandırılmaktadır. Bu okuyucular anlamayı gerçekleştirmeksizin sesletim yapmaktadırlar. Kelime anlamlarını dikkate almadan sadece telaffuz etmeye çalışmak, zayıf okuyucuların özelliğidir (Smith, 2004; 150). Papağan okurluk da zayıf okuyucularda gözlemlenen bir durumdur. Bu çocuklar kendi sınıf düzeylerindeki metinlerde yer alan kelimeleri gayet iyi okuyabilir ancak yine de okuduktan sonra ne okuduklarını anlamazlar (Schwanenflugel ve Ruston, 2008). Bu nedenle papağan okurluk öğrencide bulunması istenmeyen bir durumdur.

Papağan okurluğun nedenlerine dair literatürde çeşitli görüşler bulunmaktadır. LaBerge ve Samuels (1974); papağan okumanın nedeninin okuyucunun otomatikleşmemesi, kelime anlamlarının okuyucunun zihninde otomatik olarak işlenmemesi olduğunu belirtmektedir. Eğer kelime anlamları otomatik olarak işlenmezse dikkatin kelimelerin fonolojik formunu çözümlemeye odaklanabileceği ve okunan metni anlama ile ilgilenmeksizin sadece sesletimin gerçekleşeceği görüşündedirler. Gough ve Tunmer (1986), papağan okurluğun öğrencilerin çözümleme becerisinin yeterince gelişmemiş olmasından kaynaklı olabileceğini savunmuşlardır. Jensen (1980) papağan okurluk durumunu zekâ ile ilişkilendirerek kişinin zihinsel yaşı ile doğrusal ilişkide olduğunu iddia etmiştir. Stothard ve Hulme (1995) ise yürüttükleri çalışmada bu görüşün aksine papağan okurlar ile akıcı okur olan öğrencilerin zekâ yaşının arasında belirgin bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Baker ve Brown (1982) ise sorunun kaynağının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmemiş olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Cartwright (2010) papağan okur olan öğrencilerin harf ve kod çözmeye çok fazla odaklandığı için zihinlerinin okunan kelimelerin anlamlarını bir araya getirecek kadar eğilip esnemediğini belirtmektedir.

Araştırmanın ana problemini ilkökul düzeyindeki akıcı okur olan öğrencilerin içinde papağan okur öğrencilerin bulunup bulunmadığı oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin akıcı okurluk ve anlama durumları belirlenerek bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin papağan okurluk durumlarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın temel problemini “Akıcı okur olan ilkökul öğrencileri içinde papağan okur oranı nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Alt problemler ise şunlardır:

1. İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumları nedir?
 - 1.1. Akıcı okurlar içinde papağan okurların oranı nedir?
2. Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumları nedir?
 - 2.1. Akıcı okurlar içinde papağan okurların oranı nedir?
3. Dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumları nedir?
 - 3.1. Akıcı okurlar içinde papağan okurların oranı nedir?
4. Akıcı okurların ve papağan okurların sınıf düzeylerine göre dağılımları nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırmalarda veriler geçerli, güvenilir araç ve yöntemler aracılığıyla rakamsal olarak toplanmaktadır (Hocaoğlu ve Baysal, 2019). Nicel araştırmalar tanımlayıcıdır ve bir olgunun ne derece var olduğunu tespit etmeye çalışır (Karataş, 2015). Nicel araştırma yöntemleri çeşitli desenler içermektedir ve tarama çalışması (Fraenkel ve Wallen, 2006) da nicel araştırma desenlerinden bir tanesidir. Sosyal bilimler alanında en fazla kullanılan araştırma deseni (Gürbüz ve Şahin, 2018) olan tarama araştırmaları; grubun özelliklerini belirlemek veya var olan durumu ortaya çıkarmak için kullanılan, deneysel olmayan bir yöntemdir (Atalmış, 2021). Tarama araştırmalarının çeşitli sınıflandırmaları bulunmaktadır. Eğer veri tek seferde elde ediliyorsa kesitsel, grubun belli zaman içindeki değişimini inceliyorsa boylamsal tarama araştırması (Atalmış, 2021) olarak ifade edilmektedir.

Bu çalışmada da ilköğretim düzeyinde papağan okur olan öğrencilerin, akıcı okur öğrenciler içindeki durumunun ne derecede olduğunu toplanan rakamsal veriler doğrultusunda tespit edilmesi amaçlanmıştır. Katılımcılardan tek bir kez veri alınmıştır. Bundan dolayı çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul Küçükçekmece’de bulunan bir ilköğretim okulunda eğitim gören 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İlköğretim 1. sınıf öğrencileri, okuma-yazma öğretimi sürecinde oldukları ve henüz akıcı okuma düzeyine geçemedikleri için çalışma grubuna dâhil edilmemişlerdir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir/uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örneklemede, yakın ve erişilmesi kolay olan durum seçilerek hız ve pratiklik kazanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyet ve sınıflara göre sayısal dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sayı Dağılımı

	2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
	N	%	N	%	N	%
Kız Öğrenci Sayısı	67	63,21	50	49,50	51	49,04
Erkek Öğrenci Sayısı	39	36,79	51	50,50	53	50,96
Toplam Öğrenci Sayısı	106	100	101	100	104	100

Çalışma, gönüllü katılım sağlayan 311 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubunda bulunan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde 2. sınıftaki öğrencilerin %63,21’inin kız, %36,79’unun erkek; 3. sınıftaki öğrencilerin %49,50’sinin kız, %50,50’sinin erkek; 4. sınıftaki öğrencilerin ise %49,04’ünün kız, %50,96’sinin erkek öğrenci olduğu görülmektedir. 3 ve 4. sınıflarda cinsiyete göre öğrenci dağılımının hemen hemen eşit olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak okuma metinleri; okuduğunu anlama soruları ve ses kayıt cihazları kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının belirlenmesinde uzman görüşü alınmıştır.

Okuma Metinleri

Çalışma grubunda bulunan öğrenciler ilköğretim 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileridir. Özellikle 2 ve 3. sınıf öğrencileri okuma ve yazma becerilerini yeni kazanmıştır ya da kazanmaktadır. Bu nedenle okuma metinleri öyküleyici anlatım türünde yazılmış olan metinlerden seçilmiştir. Çalışmada Türkçe Ders Kitaplarında yer alan metinler kullanılmıştır. Seçilen metinlerin yer aldığı kitaplara ait bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Metinlerin Yer Aldığı Ders Kitapları

Sınıf Seviyesi	Metin Adı	Ders Kitabı
2. Sınıf	Oyuncu Bulut	Beşler, D. ve Demir, F. M. (2023). <i>İlkokul Türkçe ders kitabı 1. sınıf</i> . İlke Yayınları.
3. Sınıf	Küçük Kırmızı Balık	Şahbaz Dağlıoğlu, E. (2019). <i>İlkokul Türkçe 3 ders kitabı</i> . Sonuç Yayınları.
4. Sınıf	Uçurtmam Bulut Şimdi	Üstün, E., Çetintürk, A. ve Gölbaşı, Z. (2023). <i>İlkokul 3. sınıf Türkçe çalışma kitabı</i> . Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Okuduğunu Anlama Soruları

Her bir okuma metni için okuduğunu anlama soruları oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama sorularının tamamı açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Her sınıf düzeyi için 7 adet okuduğunu anlama sorusu oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama sorularından 4 tanesi yüzeysel, 3 tanesi derin anlamaya yönelik sorulardır. Sorular metnin bölümlerini ve metnin tamamını temsil edecek şekilde yapılandırılmıştır. Uzman görüşleri alınarak okuduğunu anlama sorularına gerekli düzenlemeler yapılmış ve sorulara son şekli verilmiştir.

Ses Kayıt Cihazları

Öğrencilerin akıcı okuma durumlarının (okuma hız, doğruluk ve prozodilerinin) belirlenmesi amacıyla öğrencilerin metin okumaları ses kayıt cihazları ile kayıt altına alınmıştır.

İşlem/Verilerin Toplanması

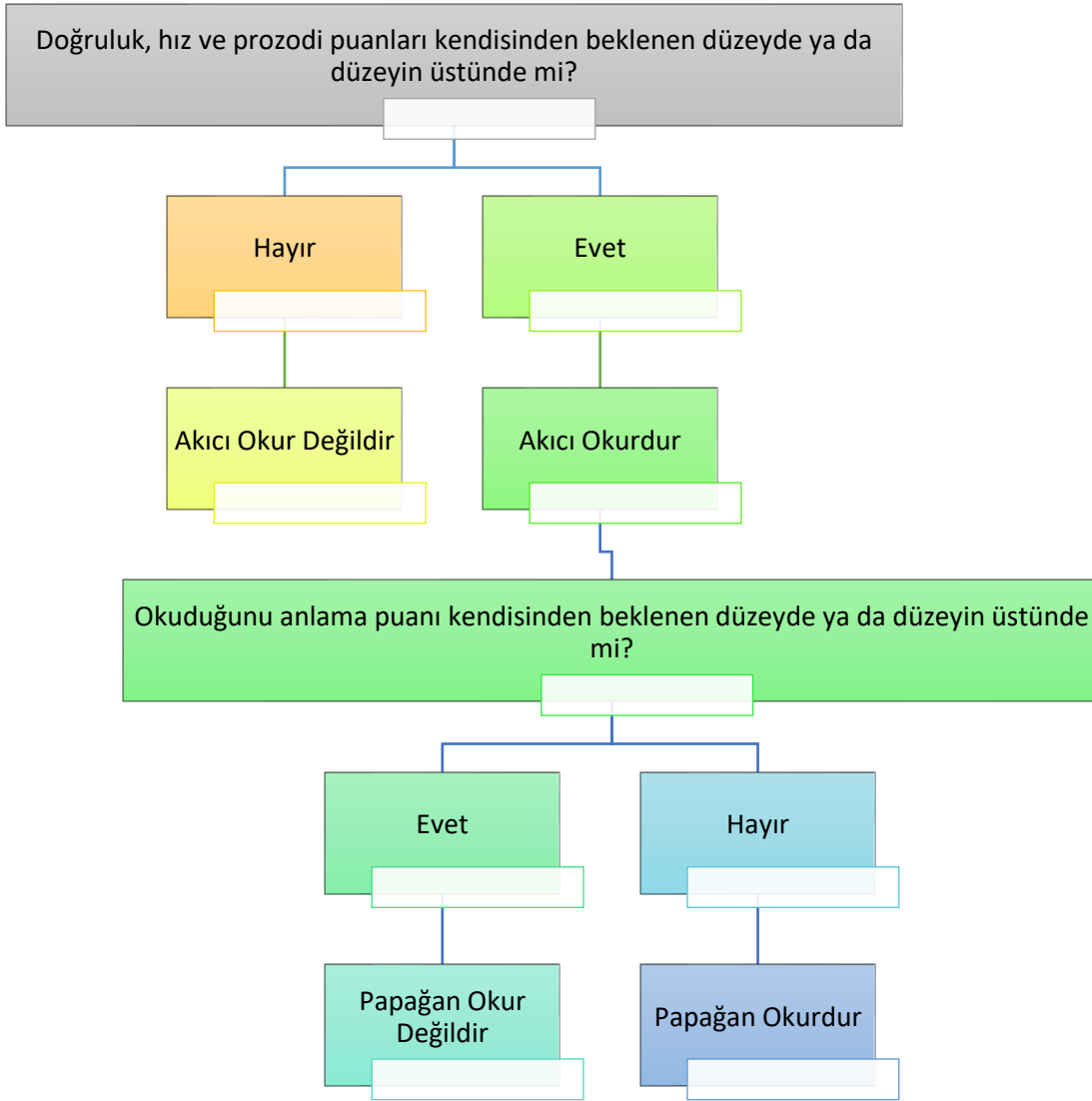
Bu çalışmada öğrencilerden daha önce karşılaşmadıkları ve düzeylerine uygun olarak seçilen okuma metinlerini, yalıtılmış bir ortamda sesli biçimde okunması istenmiştir. Okuma sırasında öğrencilerin ses kaydı alınarak okuma doğruluk, hız ve prozodilerinin bu ses kaydından hareketle ölçülmesi sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilere okudukları metne yönelik okuduğunu anlama soruları sorulmuş ve öğrencilerin bu soruları kâğıda yazarak cevaplamaları istenmiştir. Böylece okuduklarını anlama durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Gerekli izinler alındıktan sonra çalışmanın yapılacağı okul belirlenmiştir. Çalışmanın yapılacağı okulun kurum yöneticileri, öğretmenler, öğrenci ve veliler çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Daha sonra çalışmanın yapılacağı sınıflardaki öğrenci ve velilere gönüllü katılım formları verilmiştir. Ardından okulda veri toplanacak uygun bir alan belirlenmiştir. Öğrencilerle birebir uygulamanın yapılacağı ve sestem yalıtılmış bir sınıf seçilmiştir.

Öğrenciler uygulama için sınıfa sırayla ve tek tek alınmıştır. Öğrenciden, düzeylerine uygun olarak seçilen ve daha önce karşılaşmadıkları bir öyküleyici metni sesli bir biçimde okuması istenmiştir. Öğrenciye bu sırada metni yalnızca bir kez okuyabileceğinin bilgisi verilmiştir. Okuma sırasında öğrenciye hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Öğrencinin hız, doğruluk ve prozodi durumunun belirlenmesi amacıyla öğrenci sesli okuma yaptığı sırada ses kaydı alınmıştır. Metni bir kez okuyan öğrenciye metinle ilgili okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Öğrencilerin soruları kendilerine verilen kâğıda yazarak cevaplaması istenmiştir. Öğrencilerin soruları cevaplaması için bir süre kısıtlamasına gidilmemiştir. Bu sayede öğrencilere cevapları hatırlamaları için zaman tanınmıştır. Bu şekilde verilerin toplanma süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin hız, doğruluk, prozodi ve okuduğunu anlama düzeylerinden hareketle papağan okurluk durumlarının belirlenmesinde Şekil 1'deki adımlar izlenmiştir.



Şekil 1. Papağan Okurluk Belirleme Adımları

Öğrencilerin doğruluk, hız ve prozodileri ölçülmüştür. Ardından doğruluk, hız ve prozodilerinin kendilerinden beklenen düzeyde olup olmadığına karar verilmiştir. Eğer öğrenci bu üç boyutta da kendilerinden beklenen ya da beklenenin üzerinde bir performans göstermişse öğrenci akıcı okur olarak kabul edilmiştir. Eğer bu üç kriterden en az birinde bile kendisinden beklenen düzeyin altında performans gösterdiyse öğrenci akıcı okur olarak kabul edilmemiştir. Akıcı okur durumunun ardından öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına bakılmıştır. Akıcı okur olduğu hâlde okuduğunu anlama puanında beklenen düzeyin altında bir performans gösterdiyse öğrenci papağan okur olarak tespit edilmiştir. Eğer öğrenci akıcı okursa ve aynı zamanda okuduğunu anlamada kendisinden beklenen düzeyde/düzeyin üstünde performans gösterdiyse bu öğrenci papağan okur değildir, öğrencide okuma ve okuduğunu anlama problemi gözlenmemektedir.

Yanlış Analiz Envanteri ile Okuma Doğruluğunun Ölçülmesi

Öğrencilerin sesli okuma hataları, Akyol (2020b) tarafından Harris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shamker (1988) ve May (1986)'dan uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri ile belirlenmiştir.

Öğrencinin her bir atlama, ekleme, tersten okuma, değiştirme, tekrarlama ve yanlış okuması bir okuma hatası olarak sayılmıştır. Öğrenci hatasını fark edip yanlış okuduğu kelime ya da kelimelere geri dönüş yaparak yanlışını düzeltti ise bu durum hata olarak sayılmamıştır. Özel isimlerin yanlış

okunması durumunda ise aynı özel ismin yanlış okunması yalnız bir kez hata olarak sayılmış, aynı özel isim birden çok kez yanlış okunsa bile bir yanlış okuma olarak sayılmıştır. Öğrenci okuma hatasını fark edip düzeltti ise bu durum hata olarak kabul edilmemiştir. Öğrencilerin metinde okuma düzeyleri (Akyol, 2021) Tablo 3'te belirtilmektedir:

Tablo 3.

Okuma Düzeyleri ve Yüzdelikleri

Okuma Düzeyleri	Kelime Tanıma
Serbest Okuma Düzeyi	% 99 ve üstü
Öğretim Düzeyi	% 92- %98
Endişe Düzeyi	% 92 altı

Bu çalışmada da doğru kelime tanıma yüzdesi %92'nin altında olan öğrenciler okuma doğruluğu bakımından başarısız sayılırken %92 ve üstü doğruluk yüzdesine sahip öğrenciler okuma doğruluğu bakımından başarılı sayılmışlardır.

Okuma Hızının Ölçülmesi

Öğrencinin okuma hızları ölçülürken Rasinski (2010) tarafından hesaplanan, dakika başına öğrencinin doğru okuması gereken kelime sayısının belirtildiği kriterler kullanılmıştır. Bu kriterlerin Türkçeye uygunluğu literatürde tartışılrsa da (Akyol ve diğerleri, 2014) Türkçeye uygunluğu denetlenmiş kriterlerin bulunmamasından dolayı literatürde bu aralıkların sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada da belirtilen endişeler de dikkate alınarak ve uzman görüşüne başvurularak Rasinski tarafından geliştirilen kriterler temel alınarak okuma hızı hesaplamaları yapılmıştır. Rasinski'ye göre öğrencilerin sınıf düzeylerine ve bu düzeylere göre okuması gereken kelime aralıkları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Sınıf Seviyelerine Göre Öğrencilerin Bir Dakikada Doğru Okuması Gereken Kelime Aralıkları

Sınıf Seviyesi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
2. Sınıf	30-80	50-100	70-130
3. Sınıf	50-110	70-120	80-140
4. Sınıf	70-120	80-130	90-140

Rasinski (2009), bu normların %20 veya daha altında olan öğrencilerin akıcılık açısından risk altında olduğunu belirtmektedir. Ayrıca çalışma, ilkbahar döneminde yapıldığı için ilkbahar döneminde öğrencinin okuması beklenen kelime aralığı temel alınmıştır. Bu nedenle çalışmada ikinci sınıf düzeyi için 56, üçüncü sınıf düzeyi için 64 ve dördüncü sınıf düzeyi için 72 kelimedenden daha az doğru kelime okuyan öğrenciler risk altında olan ve okuma hızı bakımından istenen düzeye erişememiş öğrenciler olarak kabul edilmiştir.

Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği

Öğrencilerin prozodik okuma düzeylerinin ölçülmesinde Zutel ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen ve Yıldız ve diğerleri (2009) tarafından uyarlanan "Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek okumanın ifade ve ses düzeyi, sözcük öbekleri, pürüzsüzlük ve hız boyutlarını içeren maddelerden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 4 iken en yüksek puan 16 olmaktadır. 8'in altındaki puanlar akıcılık sorununa işaret ederken sekiz ve üstü puanlar ise öğrencinin akıcılığının gelişmekte olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu Anlama Sorularına Yönelik Dereceli Puanlanma Anahtarı

Bu çalışmada öğrencilerin okuduğu metinlere yönelik okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Anlama sorularının tamamı açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama sorularının

değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Öğrencinin soruya verdiği tam ve doğru cevap için 2, eksik cevap için 1, yanlış cevap ve cevap verilmemesi durumları için 0 puan verilmiştir. Bir öğrencinin alacağı en yüksek puan 14 iken en düşük puan 0 olmaktadır. 7 puanın altında alan öğrenciler anlama bakımından yetersiz kabul edilmiştir. Dereceli puanlama anahtarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına uzman görüşü alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenilirliği artırmak adına tüm görüşmelerin kayıtları ile okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevapların yazılı olduğu kâğıtlar çeşitli ortamlarda arşivlenmiştir.

Öğrencilerin akıcı okuma becerileri birebir, sestem yalıtılmış ve boş bir odada gerçekleştirilmiştir. Okuma metinleri Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmış ders kitaplarından, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak seçilmiştir.

Okuduğunu anlama sorularının hazırlanmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdiği cevapların puanlanmasında da alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Öğrencilerin sorulara verdiği farklı cevapların uzmanlar tarafından puanlanması istenmiştir. Bu şekilde okuma metinlerinin ve okuduğunu anlama sorularının sınıf seviyelerine uygunluğu ve kapsam geçerliğinin sağlanması amaçlanmıştır.

Öğrencilerin hız, doğruluk ve prozodilerinin hesaplanmasında ise kodlayıcılar arası uyum hesaplaması yapılmıştır. “Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak kodlayıcılar arası görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). İki kodlayıcı arasında görüş birliği uyum yüzdesi %85 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu

Karar tarihi= 08.11.2022

Belge sayı numarası= E-35853172-399-00002515067

Bulgular

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarına Yönelik Bulgular

İkinci sınıf öğrencilerinin okuma doğruluğu, okuma hızı ve prozodi puanlarından hareketle akıcı okuma durumları, okuduğunu anlama puanları ve papağan okurluk durumları Tablo 5’te belirtilmiştir:

Tablo 5.

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarının Düzeylere Göre Dağılımı

Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri	Düzy	f	%
Okuma Doğruluğu	Endişe düzeyi	20	%18,87
	Öğretimsel ve Bağımsız düzey	86	%81,13
Okuma Hızı	Beklenen düzeyde	89	%83,96
	Beklenen düzeyin altında	17	%16,04
Prozodi	Beklenen düzeyde	70	%66,04
	Beklenen düzeyin altında	36	%33,96
Anlama Puanı	Beklenen düzeyde	17	%16,04
	Beklenen düzeyin altında	89	%83,96
Akıcı Okuma	Akıcı olan okur	62	%58,49
	Akıcı olmayan okur	44	%41,51
Papağan Okur		50	%47,16

İkinci sınıf öğrencilerinin metindeki okuma doğruluğunun öğretimsel ve bağımsız düzeylerde olması beklenmektedir. Çalışmaya katılan 106 ikinci sınıf öğrencisinden 86'sı (%81,13) öğretimsel ve bağımsız düzeylerde iken 20 öğrenci (%18,87) endişe düzeyindedir. 20 öğrenci, kendilerinden beklenen düzeyin altında performans sergilemiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmının öğretimsel ve bağımsız düzeylerde olduğu görülmektedir. İkinci sınıf öğrencilerinin okuma doğruluğu ortalaması 93,80'dir.

İkinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları incelendiğinde öğrencilerin bir dakikada doğru okuması gereken kelime sayısı en az 56 olarak belirlenmiştir. 106 ikinci sınıf öğrencisinden 89'u (%83,96) beklenen düzeyde ve daha üstünde iken 17'si (%16,04) beklenen düzeyin altında kelime okuma hızı performansı göstermiştir. İkinci sınıf öğrencilerinin okuma hız ortalaması 70,92 kelimedir.

Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden alınan 8 altındaki puanlar akıcılık sorununa işaret etmektedir. 106 ikinci sınıf öğrencisinden 70'i (%66,04) ölçekten 8 ve üstü puan alırken 36 öğrenci (%33,96) ise 8 puanın altında kalmıştır. İkinci sınıf öğrencilerinin Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması 9,65 olarak tespit edilmiştir.

Doğruluk, hız ve prozodi bakımından sınırın üstünde performans gösteren ve akıcı okur olarak adlandırılacak öğrenci sayısı 62'dir. Bu oran tüm öğrencilerin %58'ini oluşturmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası akıcı okurdur.

Okuduğunu anlama testlerinden 7 puan ve altı alan öğrenciler okuduğunu anlama konusunda başarısız kabul edilmektedir. 17 öğrenci (%16,04) 7 puan ve üstü alırken 89 öğrenci (%83,96) 7 puandan düşük puan almıştır. İkinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların ortalaması 3,89'dur.

Bu bulgulardan hareketle ikinci sınıf öğrencilerinden 62'sinin akıcı okur olduğu, bu 62 akıcı okur öğrenciden ise 50'sinin papağan okur olduğu görülmektedir. Papağan okur olan bu 50 öğrenci doğru, hızlı ve prozodik okuma yaptıkları hâlde okuduğunu anlama sorularında başarısız olmuşlardır. Papağan okur olarak tespit edilen öğrencilerin akıcı okur olan öğrencilere oranı %80,64 iken tüm öğrencilere oranı %47,16'dır.

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarına Yönelik Bulgular

Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma doğruluğu, okuma hızı ve prozodi puanlarından hareketle akıcı okuma durumları, okuduğunu anlama puanları ve papağan okurluk durumları Tablo 6'da belirtilmiştir:

Tablo 6.

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarının Düzeylere Göre Dağılımı

Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri	Düzyey	f	%
Okuma Doğruluğu	Endişe düzeyi	22	%21,78
	Öğretimsel ve bağımsız düzey	79	%78,22
Okuma Hızı	Beklenen düzeyde	80	%79,21
	Beklenen düzeyin altında	21	%20,79
Prozodi	Beklenen düzeyde	75	%74,26
	Beklenen düzeyin altında	26	%25,74
Anlama Puanı	Beklenen düzeyde	60	%59,41
	Beklenen düzeyin altında	41	%40,59
Akıcı Okuma	Akıcı olan okur	67	%66,34
	Akıcı olmayan okur	35	%34,65
Papağan Okur		22	%21,78

Üçüncü sınıf öğrencilerinin sınıf öğrencilerinin metindeki okuma doğruluğunun öğretimsel ve bağımsız düzeylerde olması beklenmektedir. Çalışmaya katılan 101 üçüncü sınıf öğrencisinden 79'u (%78,22) öğretimsel ve bağımsız düzeylerde iken 22 öğrenci (%21,78) % endişe düzeyindedir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızları incelendiğinde öğrencilerin bir dakikada doğru okuması gereken kelime sayısı en az 64 olarak belirlenmiştir. 101 üçüncü sınıf öğrencisinden 76'sı

(%75,25) beklenen düzeyde ve daha üstünde performans sergilerken 25 öğrenci (%25,75) beklenen düzeyin altında kelime okuma hızı performansı göstermiştir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hız ortalaması 81,13 kelimedir.

Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden alınan 8 altındaki puanlar akıcılık sorununa işaret eder. 101 üçüncü sınıf öğrencisinden 75'i (%74,26) ölçekten 8 ve üstü puan alırken 26 öğrenci (%25,74) ise 8 puanın altında kalmıştır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması 11,38'dir.

Doğruluk, hız ve prozodi bakımından sınırın üstünde performans gösteren ve akıcı okur olarak adlandırılabilir öğrenci sayısı 67'dir. Bu oran tüm öğrencilerin %66,34'ünü oluşturmaktadır. Akıcı olmayan öğrenci sayısı ise 34 olarak tespit edilmiştir. Bu oran tüm öğrencilerin %33,66'sını oluşturmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası akıcı okurdur.

Okuduğunu anlama testlerinden 7 puan ve altı alan öğrenciler okuduğunu anlama konusunda başarısız kabul edilecektir. 60 öğrenci (%59,41) 7 puan ve üstü alırken 41 öğrenci (%40,59) 7 puandan düşük puan almıştır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların ortalaması 6,56'dır.

Bu bulgulardan hareketle üçüncü sınıf öğrencilerinden 67'sinin akıcı okur olduğu, bu 67 akıcı okur öğrenciden ise 22'sinin papağan okur olduğu görülmektedir. Papağan okur olan bu 22 öğrenci doğru, hızlı ve prozodik okuma yaptıkları hâlde okuduğunu anlama sorularında başarısız olmuşlardır. Papağan okur olarak tespit edilen öğrencilerin akıcı okur olan öğrencilere oranı %32,84 iken tüm öğrencilere oranı %21,78'dir.

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarına Yönelik Bulgular

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma doğruluğu, okuma hızı ve prozodi puanlarından hareketle akıcı okuma durumları, okuduğunu anlama puanları ve papağan okurluk durumları Tablo 7'de belirtilmiştir:

Tablo 7.

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarının Düzeylere Göre Dağılımı

Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri	Düzyey	f	%
Okuma Doğruluğu	Endişe düzeyi	14	%13,46
	Öğretimsel ve Bağımsız düzey	90	%86,54
Okuma Hızı	Beklenen düzeyde	70	%72,80
	Beklenen düzeyin altında	34	%35,36
Prozodi	Beklenen düzeyde	80	%76,92
	Beklenen düzeyin altında	24	%23,08
Anlama Puanı	Beklenen düzeyde	46	%44,23
	Beklenen düzeyin altında	58	%55,77
Akıcı Okuma	Akıcı olan okur	64	%61,54
	Akıcı olmayan okur	40	%38,46
Papağan Okur		37	%34,62

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma doğrulukları incelendiğinde öğrencilerin metindeki okuma doğruluğunun öğretimsel ve bağımsız düzeylerde olması beklenmektedir. Çalışmaya katılan 104 dördüncü sınıf öğrencisinden 90'ı (%86,54) öğretimsel ve bağımsız düzeylerde iken 14 öğrenci (%13,46) endişe düzeyindedir. Öğrencilerin büyük bir kısmının öğretimsel ve bağımsız düzeylerde olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma doğruluğu ortalaması 95,18 olarak hesaplanmıştır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızları incelendiğinde öğrencilerin bir dakikada doğru okuması gereken kelime sayısı en az 72 olarak belirlenmiştir. 104 dördüncü sınıf öğrencisinden 70'i (%72,80) beklenen düzeyde ve daha üstünde iken 34'ü (%35,36) beklenen düzeyin altında kelime okuma hızı performansı göstermiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hız ortalaması 79,11 kelimedir.

Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden alınan 8 altındaki puanlar akıcılık sorununa işaret eder. 106 ikinci sınıf öğrencisinden 80'sinin (%76,92) ölçekten 8 ve üstü puan alırken 24 öğrenci (%23,08) ise 8 puanın altında kalmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması 11,20'dir.

Doğruluk, hız ve prozodi bakımından sınırın üstünde performans gösteren ve akıcı okur olarak adlandırılabilir öğrenci sayısı 63'tür. Bu oran tüm öğrencilerin %60,58'ini oluşturmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası akıcı okurdur. Akıcı olmayan 40 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler tüm öğrencilerin %38,46'sını oluşturmaktadır.

Okuduğunu anlama testlerinden 7 puan ve altı alan öğrenciler okuduğunu anlama konusunda başarısız kabul edilecektir. 46 öğrenci (%44,23) 7 puan ve üstü alırken 58 öğrenci (%55,77) 7 puandan düşük puan almıştır. Öğrencilerin yarısından fazlası okuduğunu anlama sorularında beklenen düzeyin altında performans göstermiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların ortalaması 5,99'dur.

Bu bulgulardan hareketle dördüncü sınıf öğrencilerinden 64'ünün akıcı okur olduğu, bu 64 akıcı okur öğrenciden ise 37'sinin papağan okur olduğu görülmektedir. Papağan okur olan bu 37 öğrenci doğru, hızlı ve prozodik okuma yaptıkları hâlde okuduğunu anlama sorularında başarısız olmuşlardır. Papağan okur olarak tespit edilen öğrencilerin akıcı okur olan öğrencilere oranı %58,60 iken tüm öğrencilere oranı %34,62'dir.

Akıcı Okurların ve Papağan Okurların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Tablo 8'de çalışma grubuna dahil edilen sınıf seviyelerindeki akıcı okurluk ve papağan okurluk durumları verilmiştir.

Tablo 8.

Papağan Okurluk Durumlarının Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı

Sınıf Seviyesi	Öğrenci Sayısı	Akıcı Okur Sayısı	Papağan Okur Sayısı	Akıcı Okur İçinde Papağan Okur Oranı
2	106	62	50	80,64%
3	101	67	22	32.84%
4	104	64	37	58.60%

İkinci sınıflarda 62, üçüncü sınıflarda 67, dördüncü sınıflarda ise 63 akıcı okur öğrenci tespit edilmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin yarısından fazlasının akıcı okur olduğu görülmektedir. Tablo 8'de de görüldüğü gibi papağan okur öğrencilerin her sınıf düzeyinde oranları değişmekle birlikte her sınıfta akıcı okurların en az %32,84'ünün papağan okur olduğu görülmektedir. Papağan okurlara en çok (%80,64) ikinci sınıfta rastlanırken en az üçüncü (%32,84) sınıfta rastlandığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Sonuç

Çalışmada ikinci sınıflarda 62, üçüncü sınıflarda 67, dördüncü sınıflarda ise 63 akıcı okur öğrenci tespit edilmiştir. Akıcı okur olan öğrenci sayılarının tüm sınıf seviyelerinde birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

İkinci sınıfta 62 akıcı okur olan öğrenciden 50'sinin, üçüncü sınıfta 67 akıcı okur olan öğrenciden 22'sinin, dördüncü sınıfta ise 63 akıcı okur olan öğrenciden 36'sının papağan okur öğrenci olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Papağan okur öğrencilerin her sınıf düzeyinde oranlarının değişmekle birlikte her sınıfta var olduğu görülmektedir. Her sınıf düzeyinde akıcı okurların en az %33'ünün papağan okur olduğu tespit edilmiştir. Papağan okurlara en çok (%80,64) ikinci sınıfta rastlanırken en az üçüncü (%33,33) sınıfta rastlandığı görülmektedir. Akıcı okurlar içinde papağan okurların sayısı, sınıf seviyesi arttıkça doğrusal biçimde azalmamıştır. Üçüncü sınıfta papağan okur öğrenci sayısının azaldığı gözlemlenirken dördüncü sınıfta papağan okur olan öğrenciler ikinci sınıftaki öğrencilere göre sayıca daha az iken üçüncü sınıflara göre sayıca daha fazladır. Doğrusal bir azalma görülmemiştir.

Tartışma

Türkiye’de, Suriyeli öğrencilerin metni çok güzel okuduğu fakat okuduğunu anlamadığına dair öğretmen görüşleri bulunmaktadır (Ağcadağ Çelik, 2019; Cülha ve Demirtaş, 2020; Ertekin Yıldız, 2019). Belirtilen örneklerde Suriyeli öğrenciler Türkçenin kod çözme becerisini edinmişlerdir. Fakat Türkçeyi yeterli düzeyde bilmediklerinden ötürü anlama problemi yaşamaktadırlar. Öğrencinin hedef dili yeterince bilmemesi, okuduğunu anlama problemine yol açmaktadır. İbrahim (2012) de Benue State Müslümanları’nın Kur’an-ı Kerim eğitimi alırken ilk aşamalarda Kur’an’ın anlamı ve yorumunu bilmeden papağan okur olarak seslendirdiklerini belirtmiştir. Buradaki papağan okurluk bireyin bilmediği yabancı bir dilde sesletim yapmasından kaynaklıdır. Problem hedef dile ait bilginin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Ana dilde yapılan okuduğunu anlamada ise durum daha farklıdır. Çünkü birey ana dilinin kurallarını, yapısını, dildeki kelime ve kelime gruplarının anlamlarını bilmektedir.

Türkiye’de ana dili Türkçe öğrencilerin papağan okurluk durumunun ele alındığı tek çalışma Öksüz (2023)’e aittir. Öksüz (2023) doktora tezinde ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin papağan okuyucuları hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerileri bakımlarından değerlendirilerek karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemiştir. Çalışmadan hareketle papağan okuyucuların hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerisinde güçlük yaşadığını tespit etmiştir. Fakat yürütülmüş olan bu çalışmada papağan okuyucular, okumanın yalnızca okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama boyutu ele alınarak tespit edilmiştir. Okuma hızı ve prozodi, bu çalışmada papağan okurluğun tespit edilmesinde kullanılmayan ve göz ardı edilen ama akıcı okumanın temelinde olan boyutlarıdır.

Ramcharan-Crowley (1961), Creole kültüründe papağan okuma alışkanlığı olan öğrencilerin olduğunu belirtmiş fakat bu konuda başka herhangi bir bilgi vermemiştir. Buly ve Valencia ise çalışma grubundaki öğrencilerin %18’inin papağan okur olduğu fakat bu öğrencilerin %60’ının hedef dili ikinci dil olarak öğrenen bireyler, %40’ının hedef dili ana dili olan bireyler olduğunu belirtmektedir. Leach ve diğerlerinin yürüttüğü çalışmada (2003) dördüncü sınıf öğrencilerinin üçte birinin kelimeleri doğru çözümlemesine rağmen anlamada başarısız olduğu ortaya çıkmıştır. Yani öğrencilerin üçte biri papağan okur durumundadırlar. Applegate ve diğerlerinin (2009) yaptığı çalışmada akıcı okur olan öğrencilerden üçte birinin hız, doğruluk ve prozodi açısından güçlü okuyucular olmasına rağmen anlama bakımından düşük yeterliğe sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Akıcı ve güçlü olarak tasnif ettikleri öğrencilerin üçte biri kendi düzeylerinde anlama bakımından zorlanmaktadırlar. Cartwright (2010) ise yapılan çeşitli araştırmalarda papağan okurların tüm okuma güçlüğü çeken öğrencilerin üçte birini oluşturduğunu tahmin ettiğini belirtmektedir. Yürüttüğümüz bu çalışmada ise her sınıf düzeyinde akıcı okurların en az %33’ünün papağan okur olduğu tespit edilmiştir.

DeJournett (2017) tarafından yayımlanan ve ilkökul düzeyindeki tüm öğrencilerin %2.5’inin papağan okur olarak tespit edildiği çalışmada papağan okurların oranları sınıf seviyesine göre farklılık göstermiş ve papağan okurların en çok birinci sınıf öğrencileri arasında görüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca papağan okurluk oranlarının, sınıf seviyesi arttıkça özellikle üçüncü ve dördüncü sınıflarda azaldığı görülmüştür. (Leach ve diğerleri, 2003; Meisinger ve diğerleri, 2009) ise papağan okurluğun ileriki yıllarda ortaya çıkan bir durum olduğunu savunmaktadırlar. Yaptığımız çalışmada papağan okurluğun en çok ikinci sınıflar arasında yaygın olduğu görülmektedir. Çalışmada akıcı okur olan öğrenci sayılarının tüm sınıf seviyelerinde birbirine oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir. Fakat akıcı okurlar içinde papağan okurların sayısı, sınıf seviyesi arttıkça doğrusal biçimde azalmamıştır. Üçüncü sınıfta papağan okur öğrenci sayısının azaldığı gözlemlenirken dördüncü sınıfta papağan okur olan öğrenciler ikinci sınıftaki öğrencilere göre sayıca daha az iken üçüncü sınıflara göre sayıca daha fazladılar. Doğrusal bir azalma görülmemiştir. Sınıfların öğrenci başarılarına göre oluşturulması, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlamaya daha fazla zaman ayırarak okuduğunu anlamayı destekleyen etkinlikler yaptırması, çalışmaya katılacak öğrencilere öğretmenler tarafından müdahale edilerek öğretmenlerin çalışmaya yanlı olarak öğrenci dahil etmesi gibi durumlar bu durumun sebebi olabilir.

Papağan okurluk konusunda yurt dışında yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu İngilizce konuşan öğrencilerle yürütülmüş olan çalışmalardır. İngilizce ile Türkçe dil yapısı olarak birbirinden farklılık göstermektedir. Bu durum da okuma ve okuduğunu anlama süreçlerini farklı etkilemektedir. Türkçenin dil yapısı incelendiğinde fonetik alfabeye sahip bir dil olduğu görülmektedir. Fonetik

alfabelerde harf ve ses arasında birebir eşleşme durumu görülmekteyken fonetik olmayan alfabelerde ise harf ve ses arasında birebir eşleşme durumu görülmemektedir.

Seymour ve diğerleri (2003) yürüttükleri çalışmada fonetik alfabeyle sahip dillerde ilköğretim birinci sınıfın sonunda okuma doğruluğunun %90 ve üzeri, daha az fonetik alfabeyle sahip dillerde ise %70 ve üzeri olduğunun fakat İngilizcenin dil yapısından dolayı öğrencilerin belirtilen seviyelere iki yıllık öğretimden sonra dahi ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Fonetik olmayan alfabeyle sahip dillerde okuma yazmayı öğrenen öğrenciler yazım ve ses ilişkisi için daha fazla çaba sarf etmektedirler. Bu da yavaş ama daha sağlam bir okuma-yazma öğrenimi sürecini ortaya çıkarmaktadır.

Fonetik alfabeyle sahip dillerde hızlı ve doğru biçimde gerçekleştiği belirtilen okuma aslında sadece kod çözme işlemidir. Wolf (2017) deşifre etmek ile anlamının aynı olmadığını, deşifre eden öğrencinin okuduğunu anlamış olmayacağını belirtmektedir. Oakhill ve diğerleri (2005) de okumanın hem kod çözme hem de anlama bileşenlerinin gerçekleşmesine bağlı olduğu, biri gerçekleşmeden diğerinin okumayı tek başına sağlayamayacağını söylemektedirler. Bu nedenle fonetik alfabeyle sahip ve hızlı biçimde okuma ve yazmanın öğrenilebileceği dillerde papağan okurluk riskinin de artması beklenen bir durum olacaktır. Türkiye’de de öğrenciler fonetik alfabeyle sahip bir dilde okuma yazmayı öğreniyorlar. Yaptığımız çalışmada da akıcı okur olan ikinci sınıf öğrencilerinin %80,64’ünün papağan okur olarak çıkmasının nedenlerinden biri olarak gösterilebilir.

Okuma ve yazma becerisi okulda, planlı ve programlı bir eğitim-öğretim süreci sayesinde kazandırılmaktadır. Öğrencilerin 1. sınıfa başlamasıyla birlikte ilk okuma-yazma süreci de başlamaktadır. Birinci sınıfa gelen öğrenciden bir eğitim-öğretim dönemi içerisinde formal eğitimle okuma ve yazmayı öğrenmesi beklenmektedir. 2005 Türkçe Öğretim Programı’ndan itibaren “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Yöntemi” kullanılmaktadır. 2024 Yılı İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da yine aynı yöntemin kullanılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2024). Bilir (2005) bu yöntem ile öğrencilerin 5-6 ay gibi kısa bir sürede okumayı öğrenebildiklerini belirtmiştir. Hatta bu süre daha da kısalabilmektedir. Çünkü ilkököl birinci sınıf ders kitapları; birinci sınıfın ilk döneminde öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmesine yönelik, ikinci döneminde ise öğrencilerin metinleri okuyabilmesine yönelik oluşturulan içerikler ile şekillendirilmiştir. Yani öğrenciden ikinci döneme geçtiğinde metin okuyabiliyor olması beklenmektedir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi okuma öğretiminin hızlı gerçekleşmesini sağlamaktadır. Fakat bu yöntem okumayı öğrenme hızını artırırken okuduğunu anlama boyutunu geri planda bıraktığı için eleştirilmektedir (Calp,2002; Karadağ ve Gültekin, 2007). Çünkü bu yöntemde çocuklar kelimeleri okuyor gibi görünse de aslında bunun bir okuma değil seslendirme olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan işlem kod çözmedir. Anlamli bir okuma işlemi bu kadar kısa bir sürede gerçekleşmemektedir. Özcan ve Özcan (2016) tarafından yürütölen çalışmada da öğretmenlerin okuma yazma öğretim yöntemini okuduğunu anlamayan öğrencilerin ortaya çıkmasına sebep olduğu için eleştirdiği görölmektedir. Öğretmenler okuyan fakat okuduğunu anlamayan öğrenciler bulunduğu, bunun nedeninin de ilk okuma yazma öğretim yöntemi olduğu görüşündedirler. Bu denli hızlı gerçekleşen bir okuma-yazma süreci öğrencilerin kelime tanıma, anlamlandırma gibi becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Torgesen (2004), anaokulundan üçüncü sınıfa kadar temel sınıf eğitiminin, kelime düzeyindeki beceriler (fonemik farkındalık, kod çözme vb.) ve okuduğunu anlama üzerinde dengeli bir vurgu yapılarak ustaca verilmesini görüşündedir.

Avcı ve Şahin’in (2016) ile Gönölal ve Aslan (2023) tarafından yürütölen çalışmalarda öğretmenler öğretim programında belirlenen süre ile sınıfta uygulamayı gerçekleştirirken geçen sürenin uyuşmadığını, Türkçe ders saatinin yetersiz olduğu görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Özcan ve Özcan (2016) ise öğretmenlerin, öğrencilerin bu yöntemde harf-ses bağlantılarını kurarak hece oluşturmaya başlamada güçlük çektikleri tespit edilmiş ve bu yöntemin okuduğunu anlamayan öğrenciler yetiştirdiği görüşündeki öğretmenlerin olduğu tespit edilmiştir. Karadağ ve Gültekin’in (2007) yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin bu yöntemin okuma ve algılamayı yavaşlattığı, harf-hece-sözcük arasında ezberleme yoluyla ilişki kurmaya neden olduğu için etkili olmadığı görüşünde olduğu ortaya çıkmıştır. Tosunoğlu ve diğerleri (2008) tarafından yürütölen araştırmada da öğrencilerin bu yöntemle okuma hızlarının düşük olduğu, heceleyerek okuma gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğrencinin zihni harfe yönlendirildiğinden dolayı öğrenci bütünü kaçırarak küçük parçalar

üzerine odaklanmaktadır (Tok ve diğerleri, 2008). Küçük parçalar üzerine odaklanmak da otomatikleşmenin gerçekleşmesini engelleyerek okunan metnin anlaşılmasına neden olmaktadır. Küçük parçalar üzerine odaklanmanın doğurduğu bir olumsuz sonuç da görme alanında daralmanın meydana gelmesidir (Çelenk, 1992).

Bu kadar kısa sürede yapılan okuma öğretimi aslında öğrenciye harfleri hızlı ve doğru biçimde seslendirme becerisini kazandırmaktadır. Fonetik olmayan alfabelere sahip, kelimelerin yazılış ve okunuşu farklılık gösteren ve bir sesin birden çok harfle ifade edilebildiği dillerde ses yöntemini benimsemek zorunluluk olabilir fakat Türkçe yazıldığı gibi okunan bir dil olduğu için Türkçenin dil yapısı bu yöntem ile uygunluk göstermemektedir (Bilir, 2005). Bu kadar kısa sürede gerçekleşen okuma öğretiminde öğrenciler yalnızca doğru, hızlı ve prozodik biçimde kod çözmeyi öğrenmektedir. Anlamanın gerçekleşmediği, sesletimin ön planda olduğu bu durumda öğrencilerin büyük bir kısmının papağan okur olarak karşımıza çıkması beklenen bir sonuçtur.

Fonetik olmayan alfabelere sahip, kelimelerin yazılış ve okunuşu farklılık gösteren ve bir sesin birden çok harfle ifade edilebildiği dillerde ses yöntemini benimsemek zorunluluk olabilir fakat Türkçe yazıldığı gibi okunan bir dil olduğu için Türkçenin dil yapısı bu yöntem ile uygunluk göstermemektedir (Bilir, 2005).

Tüm bu çalışmalar, sınıflarda akıcı okuyan fakat okuduğunu anlamayan öğrencilerin olduğunu göstermektedir. Temel amacı anlama olan okuma eyleminin nihai hedefine ulaşmasındaki engellerden bir tanesi de papağan okurluk olarak bu çalışmanın sonunda ortaya konmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu
Karar tarihi= 08.11.2022
Belge sayı numarası= E-35853172-399-00002515067

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Agcadağ Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Journal of International Social Research*, 12(66), 662-680.
- Akyol, H. (2020a). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2020b). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, F., & Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alexander, A. P. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36(6), 556-561.
- Applegate, M. D., Applegate, A. J., & Modla, V. B. (2009). “She’s my best reader; she just can’t comprehend”: studying the relationship between fluency and comprehension. *The Reading Teacher*, 62(6), 512-521.
- Armstrong, T. (2011). Going beyond parroting: testing 4 competencies using criterion referenced testing in oral english classes. Josai Üniversitesi Dil Eğitimi Merkezi Araştırma Yıllık Raporu, 5,

- 1-6. Erişim Adresi: https://libir.josai.ac.jp/il/user_contents/02/G0000284repository/pdf/JOS-18801919-0501.pdf
- Atalmış, H. (2021). Tarama araştırmaları. S. Şen & İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 97-117) Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Avcı, Y. E., & Şahin, M. (2016). Ses temelli okuma-yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6-7), 59-79.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, & M. L. Kamil (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). New York: Routledge Press.
- Baş, B., & İnan Yıldız, F. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-61.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). The level of prediction of reading comprehension by fluent reading skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 394-411.
- Bıyık, M., & Erdoğan, T. (2019). Okumayı etkileyen etmenler ve hazırlık çalışmaları. E. Ünal & F. S. Kırmızı (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi* içinde (ss. 109-151). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 87-100.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). İlkokuma ve yazma öğretiminin ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 24(114), 8-34.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (Z. N. Ersözlü & R. Ülker, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Buly, M. R., & Valencia, S. W. (2002). Below the bar: Profiles of students who fail state reading assessments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(3), 219-239.
- Caldwell, J. S. (2008). *Reading assessment a primer for teachers and coaches*. The Guilford Press.
- Calp, M. (2002). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Eğitim Kitabevi.
- Cartwright, K. B. (2010). *Word callers*. NH: Heinemann.
- Cülha, A., & Demirtaş, H. (2020). Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları. *Harran Maarif Dergisi*, 5(2), 46-75.
- Defior, S. 2004. Phonological awareness and learning to read: a cross-linguistic perspective. In T. Nunes & P. Bryant, (Eds.) *Handbook of children's literacy* (pp. 631-649). Berlin: Springer.
- Dehaene, S. (2017). *Beyin nasıl okur?*. İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- DeJournett, R. R. (2017). *Investigating the existence of word callers*. (Doctoral dissertation). University of Tennessee Department of Theory and Practice in Teacher Education, United States.
- Dymock, S. (1993). Reading but not understanding. *Journal of Reading*, 37(2), 86-91.
- Ellis, N. C., Natsume, M., Stavropoulou, K., Hoxhallari, L., van Daal, V. H. P., Polyzoe, N., et al. (2004). The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts. *Reading Research Quarterly*, 39, 438-468.
- Ersöz Ünal, A. (2006). *Sanat eğitiminin otizmli çocukların duyuusal problemleri üzerine etkisinin incelenme* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ertekin Yıldız, S. (2019). Suriyeli çocukların eğitimi konusunda nitel bir araştırma: sorunlar ve çözüm önerileri. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 4(2), 5-32.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (1993). *How to design and evaluate research in education*. US: McGraw-Hill Education.
- Frost, R.; Katz, L., & Bentin, Shlomo (1987). Strategies for visual word recognition and orthographical depth: A multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 13(1), 104-115.
- Goodman, K.S. (1973). The 13th way to make learning to read difficult: A reaction to Gleitman and Rozin. *Reading Quarterly*, 8, 484-49.
- Gough, P.B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Grabe, W., & Stoller, F.L. (2002). *Teaching and researching reading*. Singapore: Longman Press.
- Grigorenko, E. L., Klin, A., & Volkmar, F. (2003). Annotation: Hyperlexia: disability or superability?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(8), 1079-1091.

- Groen, M. A., Veenendaal, N. J., & Verhoeven, L. (2019). The role of prosody in reading comprehension: Evidence from poor comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 37-57.
- Hamilton, C., & Shinn, M. R. (2003). Characteristics of word callers: An investigation of the accuracy of teachers' judgments of reading comprehension and oral reading skills. *School Psychology Review*, 32(2), 228-240.
- Hengeveld, K., & Leufkens, S. (2018). Transparent and non-transparent languages. *Folia Linguistica*, 52(1), 139-175.
- Hocaoğlu, N., & Akkaş Baysal, E. (2019). Nicel araştırma modelleri- desenleri. G. Ocaklı (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ibrahim, U. K. (2012) *Muslims in Benue State: A survey*. Nigeria Research network Background Paper, University of Oxford.
- Jensen, A.R. (1980). *Bias in mental testing*. US: Free Press.
- Karadağ, R., & Gültekin, M. (2007). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 102-121.
- Karadeniz, H. K. (2013). *Otizimli ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karatay, H. (2018). Okuma eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kardaş, M., & Kaya, M. (2020). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Katz, L., & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In *Advances in psychology*, 94, 67-84. North-Holland.
- Kazuhiro, E. (2020). Reinvestigation of reading aloud. *Bulletin of Tsukuba Gakuin University*, 15, 149-160.
- Kintsch W. & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Current issues in reading comprehension and assessment* (pp. 71-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 62, 293-323.
- Leach, J. M., Scarborough, H. S., & Rescorla, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 211.
- Marjou, X. (2021). OTEANN: estimating the transparency of orthographies with an artificial neural network. In *Proceedings of the Third Workshop on Computational Typology and Multilingual NLP* (pp. 1-9). Association for Computational Linguistics
- Mathson, D. V., Allington, R. L., & Solic, K. L. (2005). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. In T. Rasinski, C. Blachowitz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 106-119). New York: Guilford Press.
- McCormick, C., & Samuels, S. J. (1979). Word recognition by second graders: The unit of perception and interrelationships among accuracy, latency, and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 11(2), 107-118.
- Meisinger, E. B., Bradley, B. A., Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., & Morris, R. D. (2009). Myth and reality of the word caller: The relation between teacher nominations and prevalence among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 24(3), 147.
- Miles, E. (2000). Dyslexia may show a different face in different languages. *Dyslexia*, 6(3), 193-201.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Los Angeles: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı 5, 6, 7 ve 8. sınıflar*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Miyasako, N. (2005). A model of oral reading for Japanese EFL learners. *Language Education & Technology*, 42, 147-167.
- Musayev, C. (2015). *Otistik bireylerin eğitiminde okul yöneticisi boyutunda bilişim teknolojileri kullanımı alan taraması Edirne ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- National Reading Panel, National Institute of Child Health & Human Development (US). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. US: Routledge Publication.
- Öksüz, H. İ. (2023). *Karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların anlama, dikkat, hızlı isimlendirme ve sözel çalışma belleği becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öney, B., & Durgunoğlu, A. Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 1-15.
- Öney, B., & Goldman, S. R. (1984). Decoding and comprehension skills in Turkish and English: Effects of the regularity of grapheme-phoneme correspondences. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 557.
- Pinker, S. (2020). *Dil içgüdüğü: Zihin dili nasıl meydana getirir?* (F. İlgün, Çev.). İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Ramcharan-Crowley, P. (1961). Creole Cuture: Outcast in West Indian schools. *The School Review*, 69(4), 429-436.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word*. US: Scholastic Inc.
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2010). Reading fluency. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 286–319). US: Routledge.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in The Public Interest*, 2(2), 31-74.
- Samuels, S. J. (2006). Looking backward: Reflection on a carrier in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.
- Schwanenflugel, P.J., & Ruston, H.P. (2008). Becoming a fluent reader: From theory to practice. In M.R. Kuhn & P.J. Schwanenflugel (Eds.), *In fluency in the classroom* (pp. 1–16). New York: Guilford Press.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Silberberg, N.E., & Silberberg, M.C. (1967). Hyperlexia: Specific word recognition skills in young children. *Exceptional Child*, 34, 41–42.
- Smith, F. (2004). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stothard, S. E., & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children: The role of language comprehension and working memory skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 245-256.
- Tanaka, N. (2015). Effects of working memory capacity of EFL learners on text comprehension and perceptual cognitive loads: Using three reading modes. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 26, 269-284.

- Tok, Ş., Tok, T. N., & Mazi, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 123-144.
- Torgesen, J. K. (2004). "The evidence that early intervention prevents reading failure, the American federation of teachers". Retrieved from <https://www.aft.org/ae/fall2004/torgesen>
- Torgesen, J.K., & Hudson, R.F. (2006). Reading fluency: Issues for struggling readers. In S. J. Samuels & A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 130–158). Newark, DE: International Reading Association.
- Tosunoğlu, M., Tosunoğlu, N., & Arslan, F. (2008). 2005 İlköğretim Türkçe dersi öğretim programına göre yapılan ilk okuma ve yazma öğretiminin okuma becerisi açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 117-133.
- Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Wolf, M. (2017). *Proust ve mürekkepleme: Okuyan beynin bilimi ve hikayesi*. İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.

Extended Abstract

Introduction

Reading is fundamentally a decoding process, but this process is multifaceted, being based on a level of understanding beyond decoding the given code. Decoding and vocalizing the text or transforming writing into sound is not enough for successful reading. Comprehension must also take place. Reading actions performed without comprehension are merely seeing and vocalizing (Binbaşıoğlu, 1999). Thus, reading is not only a decoding process. Wolf (2017) states that decoding is not the same as comprehension and students who decode a text correctly may still not understand what they have read. Reading arises from both decoding and comprehension components; either one of those alone is insufficient (Oakhill et al., 2005).

While there is one-to-one matching between letters and sounds in phonetic alphabets, this is not the case for non-phonetic alphabets. This causes reading to occur more quickly and accurately in languages with phonetic scripts, such as Turkish, and slower in languages without phonetic scripts, such as English (Defior, 2004; Miles, 2000; Seymour et al., 2003). With phonetic alphabets, readers can read any word in that language if they can pronounce the basic sounds (Dehaene, 2017: 159). Students learning to read and write in languages with non-phonetic alphabets must put more effort into the relationship between spelling and sound, leading to a slower but more robust literacy learning process.

Some students develop sufficient decoding skills, reading accurately, quickly, and prosodically, but fail in reading comprehension. These students are described in the literature as “parrot readers.” Parrot reading is a reading comprehension problem, and parrot readers pronounce words without achieving comprehension. Pronouncing words without considering their meaning is a broader characteristic of poor readers (Smith, 2004: 150), and parrot reading is also observed in poor readers. Parrot readers can sound out words in texts at their grade level well but do not understand what they have read (Schwanenflugel & Ruston, 2008). This is an undesirable trait in students.

Various studies have estimated that parrot readers constitute one-third of all students with reading difficulties (Cartwright, 2010). Leach et al. (2003) observed that one-third of fourth-grade students were parrot readers, while DeJournett (2017) determined that rates of parrot readers differed according to grade level and parrot reading was most common among first-grade students. The present study aimed to determine the proportion of parrot readers among fluent readers of Turkish, a language with a phonetic alphabet, by asking the following research question: What is the rate of parrot readers among primary school students who are fluent readers?

Method

In this study, data were collected from participants only once. Therefore, the cross-sectional survey method was applied as a quantitative research method. The study group consisted of students from a primary school in Küçükçekmece (İstanbul, Türkiye) enrolled in the second, third, and fourth grades in the 2022-2023 academic year. The study group was determined by convenience sampling method. Accuracy, speed, and prosody in reading were measured. Students who performed at or above the expected level in all three areas were considered fluent readers. Students who performed below the expected level in at least one of these three areas were not considered fluent readers. Subsequently, reading comprehension scores were analysed. If a student was a fluent reader but had a reading comprehension score lower than expected, the student was identified as a parrot reader. Students with correct word recognition percentages below 92% were considered unsuccessful in terms of reading accuracy, while students with word recognition percentages of 92% and above were considered successful. In measuring reading speed, the criteria proposed by Rasinski (2010a) were used, which specify the number of words per minute that students should read correctly. Students who read fewer than 56 words per minute for second-grade level, 64 words for third-grade level, or 72 words for fourth-grade level did not achieve the desired level of reading speed and were considered to be at risk. For these evaluations, the Multidimensional Fluency Scale, developed by Zutel and Rasinski (1991) and adapted to Turkish by Yıldız et al. (2009), was used.

Results and Discussion

In this study, 62 fluent readers were identified in the second grade, 67 in the third grade, and 63 in the fourth grade. Thus, the numbers of students who were fluent readers were similar across the considered grade levels. However, 50 of 62 fluent readers in the second grade, 22 of 67 fluent readers in the third grade, and 36 of 63 fluent readers in the fourth grade were found to be parrot readers. The proportion of parrot readers varied across grade levels, but parrot readers were present in every grade. At least 33% of fluent readers at each grade level were parrot readers. Parrot readers were most common in the second grade (80.64%) and least common in the third grade (33.33%). While the number of parrot readers decreased in the third grade, the number in the fourth grade was lower than that in the second grade but higher than that in the third grade.



Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazar Olma Durumları*

Aslıhan KAYA**

Çavuş ŞAHİN***

Dilek DEMİR****

Öz

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazar olma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin dijital teknolojileri yoğun bir şekilde kullandıkları, bu teknolojileri kullanırken karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmak için çeşitli yöntemlere başvurdukları, dijital ortamlardan elde edilen bilginin güvenilirliğine ve dijital ortamlardaki kendi gizlilik ve güvenliklerine ilişkin birçok farklı önlem aldıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuryazarlık, sınıf öğretmeni, durum çalışması

Digital Literacy Status of Primary School Teachers

Abstract

This study aims to examine the digital literacy levels of primary school teachers. In this context, the research was designed using a case study, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 20 primary school teachers working in primary schools in the city center of Çanakkale. Data for the study were collected through interviews conducted with the primary school teachers using a semi-structured interview form developed by the researcher. The data obtained from the interviews were analyzed using content analysis, one of the qualitative data analysis methods. According to the results of the study, it was found that primary school teachers extensively used digital technologies, employed various methods to cope with problems encountered while using these technologies, and took many different measures regarding the reliability of information obtained from digital environments and their own privacy and safety in digital environments.

Keywords: Digital literacy, primary school teacher, case study

* Bu çalışma 09-12 Kasım 2023 tarihli Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

** Doktora Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale, asslihankaya@outlook.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-2158-6648

*** Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale, cavussahin@comu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4250-9898

**** Uzm. Öğretmen, MEB, Çanakkale, didemir17@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-2308-9090

Giriş

Başta internet olmak üzere zamanla birçok dijital teknolojinin gelişmesi, bu teknolojilerin kullanımını da yaygınlaştırmıştır. Bu hususta sosyal ağlar, mobil bankacılık, e-ticaret, e-devlet hizmetleri gibi birçok alanda dijital teknoloji kullanımı artmış ve hepsi hayatımızın önemli birer parçası haline gelmiştir. İnsanların bahsi geçen bu teknolojileri kullanabilecek becerilere sahip olması durumunda, bu teknolojilerin insan hayatını büyük oranda kolaylaştırdığı bir gerçektir. Ancak kullanılabilecek dijital teknoloji sayısının fazla olması, insanların sahip olması gereken beceri sayısını da doğal olarak artırmıştır. Bilgisayar, medya, teknoloji okuryazarlığı gibi dijital teknolojilerin kullanımıyla alakalı becerileri de bünyesinde barındıran dijital okuryazarlık becerisi bu becerilerinden bir tanesidir (Uyar, 2021). Dijital okuryazarlık kavramı, ilk defa Gilster (1997) tarafından kullanılmıştır. Gilster'e (1997) göre dijital okuryazarlık, bilgisayarlar aracılığıyla birçok kaynaktan gelen bilginin anlaşılması, kullanılması, değerlendirilmesi ve karşılaşılan problemleri çözme becerilerini kapsamaktadır. Gilster tarafından yapılan bu tanımlama bilişsel ağırlıklı olup bu temel tanım zaman içinde yerini çok daha farklı ve kapsamlı tanımlamalara bırakmıştır. Öyle ki Eshet-Alkalai (2004, s. 93) dijital okuryazarlığı, "dijital çağda hayatta kalma becerisi" şeklinde tanımlamıştır. Dijital okuryazarlığın, akademik hayat ile özel sektör arasında daha etkili bir iletişimin olması için önem arz ettiği, dijital ortamlarda yapılan öğrenme aktivitelerinin ve çalışmaların kalitelerini ölçmek adına önemli bir ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır. Ilomaki, Kantosalo ve Lakkala'ya (2011, s. 2) göre dijital okuryazarlık, bilgisayarı haberleşme ve veri aktarımı için kullanma, internet kanalı ile iletişim kurma, takım olarak çalışma ve iletişim araçlarının günlük yaşantıda etkin bir biçimde kullanılmasıdır. Goodfellow (2011) ve Martin ve Grudziecki'e (2006) göre dijital okuryazarlık, bireylerin tutum ve farkındalıklarının yüksek olması ile dijital araçları kullanmada yetkin olmasıdır. Bennett'e (2014, s. 1) göre dijital okuryazarlık, bireylerin dijital teknolojileri kişisel, akademik ve profesyonel açıdan kullanım becerileri ve pratikleridir. Onursoy (2018, s. 1007), bireylerin dijital okuryazarlığa sahip olma durumlarında teknolojik gelişmelere olan uyumun etkisini vurgulayarak, dijital okuryazar bir bireyi karşılaştığı herhangi bir problemin çözümünde ihtiyacı olan bilgiye etkin şekilde erişebilen ve bu bilgilere yenisini ekleyebilen kişi şeklinde tanımlamıştır. Ng (2012, s. 1066) geliştirdiği modelde, dijital okuryazarlığı, teknik, bilişsel ve sosyal-duygusal boyutlar olmak üzere bu üç boyutun kesişimiyle açıklamaya çalışmıştır. Teknik boyut, dijital teknolojilerin gündelik hayatta kullanımında ihtiyaç duyulan teknik ve işlevsel becerileri içermektedir. Bilişsel boyut, dijital teknolojilerin kullanımında karşılaşılan durumlara yönelik değerlendirme yapabilme, yeni bilgileri üretebilme, doğru bilgiyi seçme, ulaşılan bilgilere yönelik eleştirel düşünebilme ve etik konuları kapsamaktadır. Sosyal-duygusal boyut ise bireylerin sosyalleşme ve öğrenme amaçlı kullandığı dijital teknolojilerde sorumluluk bilinciyle hareket etmelerini içermektedir (Ng, 2012). Öte yandan alan yazında birçok yazar tarafından çeşitli dijital okuryazarlık modelleri ve bileşenleri ortaya konmuştur (Almas ve Krumsvik, 2007; Calvani, Fini ve Ranieri, 2009; Chetty vd., 2017; Hague ve Payton, 2010; Hobbs, 2010; Janssen vd., 2013; Martin, 2008).

Eğitim alanında farklı öğrenme öğretme yöntemlerini destekleyen bilgisayar ya da mobil teknolojiler, eğitimin 21. yüzyıl gerekliliklerine göre tekrardan şekillenmesine ve öğrencilerin yaratıcılık becerisini destekleyen daha özgün öğrenme ortamlarının ortaya çıkartılmasına katkıda bulunmaktadır. Günümüzde bilginin hızlı üretilmesi, bilgi kaynaklarının çoğunlukla dijital ortamlarda bulunması, internet kullanarak çok kısa süreler içerisinde herkesin kendi ilgi alanına giren herhangi bir konuda bilgiye ulaşabilmesi, öğrencilerin diledikleri gibi öğrenme ortamlarını düzenleyebilmeleri dijital okuryazarlığın önemini her geçen gün biraz daha artırmaktadır. Bilgiye internet gibi dijital teknoloji kullanımı ile erişmek birtakım temel becerilere sahip olmanın yanında var olan bilgi hakkında analitik düşünme, sorgulayabilme ve etkin bir biçimde değerlendirme gibi bazı diğer becerilere de sahip olmayı gerektirmektedir. Bundan dolayı dijital okuryazarlığın ne anlam ifade ettiği, önemi ve geliştirilmesi gibi durumlar dijital teknolojilerin doğru kullanılması noktasında öğretmenler ve eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir (Kuru, 2019).

Alanyazın incelendiğinde dijital okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmalarda özellikle son yıllarda büyük bir artışın olduğu görülmektedir. Dijital okuryazarlık alanında yapılan araştırmalar arasında öğretmen ve öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeye çalışan çalışmalar (Kozan ve Özek, 2019; Ocak ve Karakuş, 2018; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Üstündağ, Güneş ve Bahçıvan,

2017); yurt dışında geliştirilmiş ölçeklerin Türkçe'ye uyarlanma çalışmaları (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan, 2017; Üstündağ vd., 2017); üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık seviyesini belirlemeye çalışan araştırma (Onursoy, 2018); dijital yerlilere dijital okuryazarlığın öğretilmesi üzerine çalışmalar (Kardeş, 2020; Krischner ve De-Bruyckere, 2017; Ng, 2012); anne ve babaların çocuklarının ve kendi dijital okuryazarlık becerilerini değerlendirdiği araştırma (Acar, 2015); öğretim programlarını ve ders kitaplarını dijital okuryazarlık bağlamında değerlendiren çalışma (Direkçi vd., 2019); dijital okuryazarlık seviyelerini belirlemek için ölçek geliştirme çalışmaları (Pala ve Başbüyük, 2020; Rodríguez-de-Dios, Igartua ve González-Vázquez, 2016); ilkökul düzeyindeki öğrenciler için dijital okuryazarlık rubriği geliştirme çalışması (Aydemir, Sakız ve Doğan, 2019) gibi araştırmalar bulunmaktadır.

Günümüzde teknolojinin giderek daha önemli bir rol oynaması ve eğitim ortamlarında dijital araçların kullanımının artması, beraberinde eğitim öğretimin en önemli paydaşlarından biri olan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarını ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Sınıf öğretmenleri, dijital okuryazarlık becerilerini öğrenir ve yeterince bu beceriye hakim olurlarsa, öğrencilerine dijital teknolojileri kullanma becerilerini öğretebilirler ve onlara etkili bir şekilde rehberlik edebilirler. Öte yandan öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin artırılması, öğrencilerin dijital dünyada güvende olmalarını sağlayabilir ve onların dijital vatandaşlar olarak yetişmelerini destekleyebilir. Ayrıca, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri, öğretmenlerin kendi öğrenmelerini de destekleyebilir. Dijital okuryazarlık becerileri sayesinde öğretmenler, çevrimiçi kaynakları kullanarak kendilerini daha iyi eğitim almış hale getirebilirler. Böylece, öğretmenlerin dijital okuryazarlığına yönelik yapılan çalışmalar, öğretmenlerin kendi profesyonel gelişimlerini de destekleyebilir. Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerilerinin yeterli düzeyde olması, hem öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin artırılmasını hem de öğretmenlerin kendi profesyonel gelişimlerini desteklemeyi sağlayabilir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerilerine yönelik araştırmalar son derece önemlidir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazar olma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmanın problem durumu “Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazar olma durumları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Çalışmanın problem durumu bağlamında belirlenen alt problemleri aşağıda belirtilmiştir:

1. Sınıf öğretmenlerinin dijital teknolojileri kullanım durumları nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin dijital teknolojileri kullanırken karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma durumları nasıldır?
3. Sınıf öğretmenleri dijital ortamlardan elde ettiği bilginin güvenilirliğine ilişkin neler yapıyor?
4. Sınıf öğretmenlerinin dijital ortamlarda kendi gizlilik ve güvenliğine ilişkin aldığı önlemler nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin dijital ortamlardaki etik ve sorumluluğa yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazar olma durumlarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, aynı durumla ilgili farklı görüşlerin olabileceğini destekler ve durumları katılımcıların bakış açılarına göre anlamaya çalışır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2021). Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. “Durum çalışması, bir analiz sürecini temsil ettiği için verinin toplanması, düzenlenmesi ve analiz edilmesiyle ilgili özel bir yöntem oluşturur. Amaç, ilgi duyulan her bir durum hakkında kapsamlı, sistematik ve derinlemesine bilgi toplamaktır. Analiz süreci de bir ürün (durum çalışması) meydana getirir.” (Patton, 2002).

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Çanakkale il merkezindeki 5 farklı ilkökulda görev yapan toplamda 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu seçiminde amaçlı örnekleme

yöntemlerinden "maksimum çeşitlilik örnekleme" yöntemi tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırmanın amacına ve hedeflerine uygun bir şekilde farklı özelliklere sahip katılımcıları içeren bir örneklem oluşturmayı amaçlar ve genelleme yapma amacı gütmeyiz. Tam aksine, bu yöntem örneklemin çeşitlilik göstermesini sağlayarak, araştırma bağlamının farklı yönlerini ve durumlarını kapsayarak bu durumlar arasındaki ortak ve paylaşılan olguları tespit etmeyi hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yöntem, araştırma sorularını ve amacını daha iyi anlamak ve çeşitli bakış açılarından bilgi toplamak için etkili bir yol sunar. Araştırmacının çalışma grubu, beş farklı okulda görev yapma kriteri ile araştırmanın amaçlarına uygun olarak seçilmiş ve araştırma durumunu yansıtabilecek bir örneklemi temsil etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Olgulara ilişkin yaşantı ve anlamları ortaya çıkarırken kullanılan görüşme yöntemi araştırmacılara etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla konuyu irdeleme olanağı sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazar olma durumlarını ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ve açık uçlu yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken kapsam geçerliğini sağlamak için ilgili alanyazın ayrıntılı olarak taranmış ve sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazar olma durumlarını belirleyebilmek için çeşitli sorular hazırlanarak uzman görüşüne başvurulmuştur. İki Sınıf Eğitimi alanında, iki de Türkçe Eğitimi alanında uzman olmak üzere toplam dört öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda görüşme formunda yer alan sorular yeniden düzenlenmiş, eksik bulunan yerler eklenerek ve sorular üzerinde düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. İlgili uzman görüşü ve düzenlemelerden sonra görüşme formu pilot uygulama olarak üç sınıf öğretmenine uygulanmış, soruların anlaşılabilirliği öğretmen görüşleri doğrultusunda test edilmiştir. Tüm bu aşamalardan sonra görüşme formunun araştırmanın amacına uygun, anlaşılır ve uygulanabilir olduğu ortaya konmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, bu yöntem ile toplanan verilerin anlamlı kavramlar ve ilişkiler çerçevesinde açıklanmasını amaçlar. Bu amacı gerçekleştirmek için öncelikle toplanan veriler kavramsal hale getirilir ve ardından bu kavramlar belirli bir mantık sıralamasına göre düzenlenir, böylece verileri açıklayan temalar oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Analiz sürecinde ilk olarak görüşme verilerinden kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar benzerliklerine göre gruplandırılarak temalar türetilmiştir. Sonrasında, kodların ve temaların düzenlenmesi gerçekleştirilmiş ve son aşamada bulguların tanımlanması ve yorumlanması yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada, geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla çeşitli metodolojik işlemler gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmanın sağlam temellere dayanmasını sağlayan önemli bir unsur olup, araştırmacının çalışma bulgularının doğruluğunu değerlendirmek üzere gerçekleştirdiği müdahaleleri içermektedir. Nitel güvenirlilik ise araştırmacının yaklaşımının, tutarlılığının ve kararlılığının bir göstergesi olarak kabul edilir (Creswell, 2013; Creswell, 2017). Bu bağlamda, çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanan veriler, ilk aşamada araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırmacının gerçekleştirdiği analizlerin güvenirliliğini test etmek amacıyla elde edilen veriler, Miles ve Huberman'ın (1994) "Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) *100" formülü ile değerlendirilmiş ve bu veriler uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda, verilerin kodlanmasında %94 oranında fikir birliği sağlandığı tespit edilmiştir. Katılımcıların gizliliğini korumak adına, her bir katılımcı Öğretmen 1 (Ö1), Öğretmen 2 (Ö2) gibi kodlarla belirtilmiş ve bu şekilde anonimlik sağlanmıştır. Ayrıca, katılımcıların özgün görüş ve düşüncelerini doğru bir şekilde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazar Olma Durumları

sıkça yer verilmiştir. Bu uygulamaların tümü, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artıran temel etkenler olarak değerlendirilebilir.

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 = Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma Etik Kurulu

Karar tarihi = 12.05.2022

Belge sayı numarası = E-84026528-050.01.04-2200097825

Bulgular

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda dijital okuryazarlığa ilişkin beş temaya ulaşılmıştır. Elde edilen temalar aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 1. Dijital Okuryazarlığa İlişkin Temalar

Şekil 1’de görüldüğü üzere dijital okuryazarlığa ilişkin temalar; “dijital teknolojilerin kullanımı”, “karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları”, “bilginin güvenilirliği”, “gizlilik ve güvenlik” ve “etik ve sorumluluk” şeklindedir. Bu temalara yönelik elde edilen alt tema ve kodların neler olduğu, hangi sıklıkla ortaya çıktığı ile ilgili bulgular sınıf öğretmenlerinin ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek aşağıda verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Teknolojileri Kullanımı

Sınıf öğretmenleri ile dijital okuryazarlığa yönelik yapılan görüşmeler doğrultusunda “dijital teknolojilerin kullanımı” temasında elde edilen alt tema ve kodlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1.

Dijital Teknolojilerin Kullanımı

Tema	Alt Tema	Kod	Sıklık
Kullanılan Araçlar ve Uygulamalar	Araçlar	Telefon	17
		Bilgisayar	17
		Akıllı tahta	5
		Tablet	4
		TV	4
		Akıllı saat	2
		Fotokopi makinesi	1
	Uygulamalar	İletişim/haberleşme uygulamaları	11
		Eğitim uygulamaları	9
		Sosyal medya uygulamaları	8
		E-ticaret uygulamaları	5
		Bankacılık uygulamaları	3
Kullanım Amaçları	Eğitim-Öğretim	Etkili öğretim	10
		Ders anlatımı	9
		Öğrenme ortamını zenginleştirme	6
		Derse hazırlık	1
		Sınıf yönetimi	1
		Eğitici uygulamalar	1
		Pdf oluşturma/dönüştürme	1
	Bilgiye Erişim	Haber/Gündem takibi	5
		Araştırma yapma	2
		Güncel işleri takip etme	1
		İşle ilgili fikir verici çalışmaları inceleme	1
		Arşivleme/depolama	1
	İletişim	Haberleşme	10
		Sosyal medya kullanımı	5
	Kişisel	Sağlık takibi	3
		Alışveriş	2
		Oyun/Eğlence	2
		Kitap dinleme	1
		Ödemeler	1
		Arkadaşlık	1

Tablo 1'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin dijital teknoloji kullanımlarının "kullanılan araçlar ve uygulamalar" ile "kullanım amaçları" olmak üzere iki tema altında incelendiği görülmektedir. Kullanılan araçlar ve uygulamalar teması; "araçlar" ve "uygulamalar" olmak üzere iki alt temaya ayrılırken, kullanım amaçları teması; "eğitim-öğretim", "bilgiye erişim", "iletişim" ve "kişisel" olmak üzere dört alt temaya ayrılmıştır. Kullanılan araçlar ve uygulamalar teması incelendiğinde araçlar alt temasında sınıf öğretmenlerinin en çok telefon, bilgisayar gibi araçları kullandığı, uygulamalar alt temasında ise en çok iletişim/haberleşme, eğitim ve sosyal medya uygulamalarını kullandıkları görülmüştür. Kullanım amaçları teması incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim alt temasında en çok etkili öğretim ve ders anlatımı; bilgiye erişim alt temasında haber/gündem takibi; iletişim alt temasında haberleşme; kişisel alt temasında sağlık takibi gibi amaçlarla dijital teknolojileri kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Dijital teknolojilerin kullanımı temasına yönelik görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

"Bunları eğitim, sağlık, haberleşme, iletişim alanında kullanıyorum." (Ö19)

“Günlük hayatta sıklıkla telefon ve telefon üzerinden kullanılan uygulamaları kullanıyorum. Okulda daha çok akıllı tahta ve akıllı tahta üzerinden morpa uygulamasını sıklıkla kullanıyorum. Bilgisayar da etkinlikler için kullanmak durumunda olduğum bir araçtır.” (Ö20)

“Etkili ve kalıcı öğrenmeleri sağlamak amaçlı kullanıyorum.” (Ö4)

“Günlük hayatımda en çok bilgisayar, cep telefonu ve akıllı tahta kullanıyorum.” (Ö13)

“Haberleşmek, okulda ders anlatımı esnasında bilgiyi ilgi çekici ve kalıcı hale getirmek için projeksiyon ve bilgisayardan destek alıyorum. Çocukların birçok duyu organına hitap ederek işitsel, görsel, dokunsal vb. Materyaller hazırlamak için de yine bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi gibi teknolojik araçlardan ve uygulamalardan faydalaniyorum.” (Ö3)

“İletişim, sosyal medya takibi ve haberleri izleme amacıyla kullanıyorum.” (Ö14)

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Teknolojileri Kullanırken Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Yolları

Sınıf öğretmenleri ile dijital okuryazarlığa yönelik yapılan görüşmeler doğrultusunda “karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları” temasında elde edilen alt tema ve kodlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2.

Dijital Teknolojileri Kullanırken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yolları

Tema	Alt Tema	Kod	Sıklık
Karşılaşılan Sorunlar	Teknik Sorunlar	Ağ sorunları	7
		Yazılım sorunları	5
		Donanım sorunları	3
	Bilgi ve Uygulama	Doğru bilgiye ulaşma	6
		Teknoloji entegrasyonu	2
		Uygulama dili	1
		Zaman yönetimi	1
	Gizlilik ve Güvenlik	Kişisel veri gizliliği	1
		İnternet güvenliği	1
	Sağlık	El-göz yorgunluğu	2
		Uyku problemi	1
Çözüm Yolları	Teknik Sorunlar	Teknik destek ekibiyle iletişime geçmek	9
		Online kaynakları kullanarak çözümü araştırmak	8
	Bilgi ve Uygulama	Uzman desteğine başvurma	5
		Kişisel çaba	5
		Güvenilir kaynağa ulaşma	4
		Antivirüs kullanımı	2
	Gizlilik ve Güvenlik	Şifre kullanımı	1
		Ara verme	2
	Sağlık	Zaman sınırı koyma	1

Tablo 2’ye göre sınıf öğretmenlerinin dijital teknolojileri kullanım durumları “karşılaşılan sorunlar” ve “çözüm yolları” olmak üzere iki tema altında incelenmiştir. Karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları temaları; “teknik sorunlar”, “bilgi ve uygulama”, “gizlilik ve güvenlik” ve “sağlık” olmak üzere dört alt temaya ayrılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin dijital teknolojileri kullanırken en çok ağ ve yazılım gibi teknik sorunlar ile doğru bilgiye ulaşma gibi bilgi ve uygulama konusunda sorun yaşadıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri çözüm yolları temasında karşılaşılan teknik sorunları teknik destek ekibi ile iletişime geçerek ve online kaynaklardan çözümü araştırarak çözme yoluna giderken, bilgi ve uygulamaya yönelik sorunları uzman desteğine başvurarak ve kişisel çaba ile çözmeye çalıştıkları bulgularına ulaşılmıştır. Dijital teknolojileri kullanırken karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları temasına yönelik görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Okul ortamında bilgisayar teknolojilerini kullanırken karşılaştığımız en büyük problem aniden gelişen internet kopmaları ve internete erişim hızı. Evimde kullandığım iletişim teknolojilerini kullanırken karşılaştığım problemlerden biri de fazlaca karşıma çıkan reklamlar ve yönlendirilmeye çalışılan siteler.” (Ö3)

“Farklı birçok sitede virüs sorunu ile karşılaşıyorum. Devamlı istenen güncellemeler ile karşılaşıyorum. Maliyet ve yenileme sorunu karşıma çıkabiliyor. Veri gizliliği ihlali olabiliyor.” (Ö16)

“Bilen arkadaşlarımdan yardım alıyorum veya sorunun çözümünü internetten araştırıyorum.” (Ö13)

“Güvenlik sorunları ile karşılaşıyorum. Bilgi kaynağının belirsizliği, bilgi kirliliği gibi sorunlar yaşıyorum. Zaman yönetiminde zorlanıyorum. Uyku problemleri yaşıyorum.” (Ö15)

“İnternet kesintilerinde, elektrik kesintileri veya teknik sorunlar olduğu zaman teknolojiyi kullanmam aksayabiliyor. Bunun dışında konu ile ilgili video araştırmalarımda uygun videoyu bulmakta güçlük çekiyorum. Bazen bilgilerin doğruluğu konusunda tereddütlerim olabiliyor.” (Ö4)

“Virüs koruma programı kullanıyorum. Veri koruma programları kullanıyorum. Yardım merkezlerine başvuruyorum.” (Ö16)

“Güvenlik için güçlü ve sık şifre değiştirmeye özen gösteririm. Uyku ve zaman konusunda saat limiti koymaya çalışıyorum. Doğru bilgiler elde etmek için güvenilir internet sitelerinden araştırma yapmaya çalışıyorum.” (Ö15)

“Bazen bu konulardan daha iyi anlayan birinden yardım istiyorum. Bazen de kendim çözmek için araştırıyorum, çözebilirim çözüyorum.” (Ö20)

“Bir bilene soruyorum. Bazen de araştırıp sorunu çözmeye çalışıyorum. Araçları kurcalayıp, çözüm bulmaya çalışıyorum.” (Ö17)

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Ortamlardan Elde Ettiği Bilginin Güvenirliğine İlişkin Kullandığı Yöntemler

Sınıf öğretmenleri ile dijital okuryazarlığa yönelik yapılan görüşmeler doğrultusunda “bilginin güvenirliliği” temasında elde edilen alt tema ve kodlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.

Dijital Ortamlardan Elde Edilen Bilginin Güvenirliği

Tema	Alt Tema	Kod	Sıklık
Bilginin Güvenirliği	İnternet Kaynaklarından Bilginin Güvenirliğini Sağlama	Birden fazla siteden araştırarak teyit etme	14
		Güvenilir sitelerden araştırma yapma	10
		Resmi sitelerin kaynaklarına başvurma	2
	Diğer Kaynaklardan Bilginin Güvenirliğini Sağlama	Basılı kaynaklardan teyit etme	5
		Uzman kişilere danışma	4

Tablo 3’e göre dijital ortamlardan elde edilen bilginin güvenirliliği temasında elde edilen alt temalar “internet”, “kaynaklarından bilginin güvenirliliğini sağlama” ve “diğer kaynaklardan bilginin güvenirliliğini sağlama” şeklindedir. Bu alt temalara yönelik elde edilen kodlar incelendiğinde sınıf öğretmenleri bilginin doğruluğunu en çok birden fazla siteden araştırarak teyit ederek ve güvenilir sitelerden araştırma yaparak sağladıkları görülmüştür. Bilginin güvenirliliği temasında görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bir bilgi edinmek istediğimde bu internet üzerinden olacaksa mutlaka güvenilir siteler bulmaya çalışırım. Birkaç siteden araştırmamı yaparım. Yine de inandırıcı gelmiyorsa araştırdığım konuya göre beni ikna edecek uzman kişiler vb. Şekilde bilginin doğruluğunu teyit ettirmeye çalışırım.” (Ö3)

“Bilginin doğruluğu çok önemlidir. İnandırıcı gelmediğinde incelenmesi gerekir. Bilginin birden fazla ve doğru kaynaktan yararlanılarak doğrulanması gerekir.” (Ö12)

“Sadece interneti değil, basılı kaynaklardan doğruluğunu teyit ediyorum. İnternette aynı bilgi için farklı siteleri incelemeyi tercih ediyorum.” (Ö19)
“Değişik sitelerden araştırma yapıyorum. Güvenebileceğim sitelere bakıyorum. Tek bir adrese değil birkaç adrese bakıyorum.” (Ö13)
“Birçok kaynağa başvururum, farklı kaynaklarda da aynı bilgi var mı diye kontrol ederim.” (Ö20)

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Ortamlardaki Gizlilik ve Güvenliğe İlişkin Aldığı Önlemler

Sınıf öğretmenleri ile dijital okuryazarlığa yönelik yapılan görüşmeler doğrultusunda “gizlilik ve güvenlik” temasında elde edilen alt tema ve kodlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.

Dijital Ortamlardaki Gizlilik ve Güvenliğe İlişkin Alınan Önlemler

Tema	Alt Tema	Kod	Sıklık
Gizlilik ve Güvenlik	Bilgi Paylaşımı ve İletişim	Kişisel bilgileri paylaşmamak	7
		Yabancı kişiler ile iletişim kurmamak	5
		Gizlilik ayarlarını kullanmak	3
		Sosyal medya kullanımını kısıtlamak	3
	Şifreleme ve Kimlik Doğrulama	Güçlü şifre kullanımı	4
		Çift faktörlü koruma	3
		Parmak izi/yüz tanıma	2
		Sık şifre değişimi	1
		Şifre koruma programı	1
	Genel Önlemler	Güvenilir siteler	3
		Farklı cihazlardan kişisel hesaplara girmemek	3
		Yabancı linklerden kaçınmak	2
		Virüs programı kullanmak	1

Tablo 4 incelendiğinde “gizlilik ve güvenlik” teması; “bilgi paylaşımı ve iletişim”, “şifreleme ve kimlik doğrulama” ve “genel önlemler” olmak üzere üç alt temaya ayrılmıştır. Bu alt temalardan elde edilen kodlara bakıldığında sınıf öğretmenleri dijital ortamlarda kendi gizlilik ve güvenliklerine ilişkin en çok kişisel bilgileri paylaşmamak, yabancı kişiler ile iletişim kurmamak, gizlilik ayarlarını kullanmak, güçlü şifre kullanımı ve güvenilir siteleri kullanma gibi önlemler aldıkları görülmüştür. Gizlilik ve güvenlik temasında görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin doğrudan ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Sosyal ağlarda kullandığım her uygulamamda mutlaka sadece benim bildiğim şifreler olur. Genel olarak bu uygulamaları sadece kendi telefonumdan ve bilgisayarımdan açarım, başka herhangi bir telefon ya da bilgisayardan açmam. Tanımadığım kişilerden gelen mesaj ya da linkleri açmam. Şifrelerimi mümkünse parmak izim ya da yüz okuma şeklinde koyarım.” (Ö3)

“Güvenlik için bilgisayarımda şifre koruma programı kullanıyorum. Gizlilik için aldığım pek bir önlem yoktu fakat her türlü sanal veriye ulaşımın çok kolay olduğu farkındalığı ile yakın zaman önce tüm sosyal medya hesaplarımı kapattım.” (Ö16)

“Çok fazla önlem aldığım söylenemez ama internet sitelerini ziyaret ederken güvenilir olup olmamasına dikkat ediyorum. Bunun dışında çift doğrulama kodları kullanıyorum.” (Ö4)

“Dijital ortamlarda geçirdiğimiz vakit çoğaldıkça bu ortamlardaki güvenlik açığı da gün yüzüne çıkıyor. Bunu önlemek için elimden geleni yapıyor gerekli şifreler ile gizlilik koşullarını sağlamaya çalışıyorum.” (Ö20)

“Hesaplarımda gizlilik ayarlarını işaretliyorum. Kişisel bilgilerimi paylaşmıyorum.” (Ö17)

“Sosyal ağları genellikle kullanmamayı tercih ediyorum. Gerekli olduğu zamanlarda bilgisayar ve internetin güvenli araçlarını kullanıyorum.” (Ö19)

“Güçlü şifreler belirlemeye çalışıyorum ve belli aralıklarla değiştiriyorum. Sosyal ağlarda dışarıdan gelecek tehlikelere yönelik tanımadığım kişilerin arkadaşlık isteğini kabul etmiyorum. Mail/telefon doğrulama yoluyla hesabımın korunmasını güçlendirmeye çalışıyorum.” (Ö15)

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Ortamlarda Uyulması Gereken Etik Kural ve Sorumluluklara İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenleri ile dijital okuryazarlığa yönelik yapılan görüşmeler doğrultusunda “etik ve sorumluluk” temasında elde edilen alt tema ve kodlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5.

Dijital Ortamlarda Uyulması Gereken Etik Kurallar ve Sorumluluklar

Tema	Alt Tema	Kod	Sıklık
Etik ve Sorumluluk	Bilgi Paylaşımı	İzinsiz kişisel bilgi paylaşılması	8
		Doğru bilgi paylaşımı	5
		Kaynak gösterimi	3
	Davranışlar	Saygı ve hoşgörü	8
		Mahremiyete önem	7
		Siber zorbalıktan kaçınma	6
		Nezaket	6

Tablo 5’e göre “etik ve sorumluluk” temasının; “bilgi paylaşımı” ve “davranışlar” olmak üzere iki alt tema altında incelenmiştir. Alt temalara yönelik elde edilen kodlar incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin dijital ortamlardaki etik kurallara ve sorumluluklara ilişkin; izinsiz kişisel bilgi paylaşılması, doğru bilgi paylaşımı, saygı ve hoşgörü, mahremiyete önem, siber zorbalıktan kaçınma ve nezaket kodlarını oluşturdukları görülmektedir. Etik ve sorumluluk temasına ilişkin görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Dijital ortamlardaki davranışlarda ahlaki bir çerçeve içinde olunmalıdır. İnsanların yüz yüze iletişimde birbirlerine karşılıklı olarak saygı ve anlayış gösterdikleri gibi dijital dünyada da göstermeleri gerekir. Saygılı ve nazik olunmalıdır. Görgü kurallarına uyulmalıdır.” (Ö12)

“Dijital ortamda da olsa paylaşılan her şeyi herkesin göreceğini bilerek paylaşım yapmak, yani gerek mahremiyet gerekse nezaket gibi etik değerleri gözardı etmeden paylaşım yapmak gerektiğini düşünüyorum. Sadece rakamsal değeri olduğu için, fazla tıklanma uğruna toplum ahlakına uymayan paylaşımların yapılmaması ve buna izin verilmemesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö3)

“Her şeyden önce saygılı olmayı öğrenmeliyiz. Başkalarına ait verileri izinsiz kullanmamalıyız.” (Ö19)

“Yalan bilgi, asparagas haber paylaşılmamalıdır. Kişisel verilere izinsiz ulaşmaya çalışılmamalıdır. Dijital mecralar doğru amaçlar doğrultusunda kullanılmalıdır.” (Ö16)

“Günlük hayatta nasıl ki etik kurallar ve sorumluluklarımız var ise dijital ortamlarda da aynı etik ilkeler ve sorumlulukların olduğunu düşünüyorum. Her şeyden önce saygılı olmayı toplum olarak öğrenmeliyiz, başka hesaplara karşı acımasız yorumlar ve düşünceler kusmamalı her ekran karşısında bir insan bir birey olduğunu unutmamalıyız.” (Ö20)

“Bir kişiden edinilen bilgiler mutlaka kaynak gösterilerek kullanılmalıdır. Birebir taklitten, intihalden kaçınılmalıdır. Yayınlandığında kişiyi rencide edecek paylaşımlardan kaçınılmalıdır. Öğretmenler özelinde öğrencilerin, velilerin izni olmadan yüzleri belli olacak şekilde paylaşım yapılmamalıdır.” (Ö15)

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazar olma durumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin dijital teknolojileri kullanma durumları, bu teknolojileri kullanırken karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma stratejileri, bilginin güvenilirliğini sağlama ve kendi gizlilik ve güvenliklerini koruma konusundaki yaklaşımları ile dijital ortamlardaki etik ve sorumluluklara ilişkin görüşlerine dair elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik sonuçlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin en sık kullandığı araçların telefon ve bilgisayar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca akıllı tahta, tablet, TV gibi araçların da kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin dijital teknolojileri çeşitli cihazlar aracılığıyla aktif bir şekilde kullanmaya yönelik bir eğilim gösterdiklerini göstermektedir. Ayrıca, iletişim/haberleşme, eğitim ve sosyal medya uygulamalarının yaygın olarak kullanılması, bu teknolojilerin sınıf öğretmenleri için iletişimden eğitime kadar çeşitli alanlarda önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Alanyazında elde edilen sonuçlardan farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Ulaş ve Ozan (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin bilgisayar teknolojilerini ve internet tabanlı uygulamaları yeterince kullanmadıkları ve bu nedenle teknoloji kullanımında istenilen düzeyde olmadıkları sonucuna varılmıştır. Kullanılan dijital araçların kullanım amaçlarına yönelik sonuçlar incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerinin dijital teknolojileri çeşitli amaçlarla kullandığı görülmüştür. Bu kullanım amaçlarından ilki olan eğitim-öğretim amaçları altında, etkili öğretim ve ders anlatımı gibi amaçlar öne çıkmaktadır. Bu sonuç dijital teknolojilerin sınıf içi eğitimde daha etkili bir araç olarak kullanıldığını göstermektedir. Bilgiye erişim amaçları altında ise haber/gündem takibi önemli bir kullanım amacı olarak belirlenmiştir ve bu da sınıf öğretmenlerinin bilgiye hızlı ve güncel bir şekilde erişmek için dijital teknolojilere başvurduğunu göstermektedir. İletişim amaçları altında, haberleşme ve sosyal medya kullanımı gibi iletişim araçlarına sıkça başvurdukları tespit edilmiştir. Son olarak kişisel amaçlar altında ise sağlık takibi, alışveriş, eğlence gibi kişisel kullanımların bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreçlerinde ve iletişimde dijital teknolojileri etkili ve çok yönlü bir şekilde kullanmaları, dijital teknoloji kullanım durumlarının iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Alan yazında yapılan çalışmalarda da (Akgün ve Akgün, 2020; Arslan, 2019; Cote & Milliner, 2018; Çetin, 2016; Göldağ ve Kanat, 2018; Korkmaz, 2020; Kozan ve Özek, 2019; Öçal, 2017; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Öztürk ve Budak, 2019; Sarıkaya, 2019; Yazıcıoğlu ve diğerleri, 2019) benzer sonuçların ortaya koyulduğu görülmektedir. Bu çalışmaların aksine öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin düşük bulunduğu araştırmalar da bulunmaktadır (Campbell, 2016; Rambousek, Stipek, ve Vankova 2016).

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin dijital teknolojileri kullanırken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları çözme yolları konusunda önemli bilgiler sunmaktadır. Öncelikle, teknik sorunlar, özellikle ağ sorunları ve yazılım sorunları, sınıf öğretmenlerinin en sık karşılaştığı sorunlar arasında öne çıkmaktadır. Bu durum dijital teknolojilerin günlük sınıf içi kullanımını zorlaştırabilir ve eğitim sürecini olumsuz etkileyebilir. Bu sonuç literatürdeki farklı çalışmaların (Kazu ve Erten, 2014; Yontar, 2019) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çözüm yolları bağlamında, sınıf öğretmenlerinin teknik sorunları çözmek için teknik destek ekibiyle iletişime geçme ve online kaynakları kullanma eğiliminde oldukları görülmektedir. Ayrıca, bilgi ve uygulama sorunlarını çözmek için uzman desteğine başvurma ve kişisel çaba harcama gibi yaklaşımlar da dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımlar sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için farklı kaynaklara başvurduklarını ve kendi çabalarını esas aldıklarını göstermektedir. Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin dijital teknolojileri kullanırken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yolları, eğitim sisteminin dijital dönüşümünü başarıyla yönlendirmek için dikkate alınmalıdır. Öçal (2017), öğretmenlerin dijital araçları kullanma becerilerinin, erken yaşta dijital dünyaya adım atan çocuklarla etkili bir şekilde iletişim kurabilmeleri açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Eğitimcilerin dijital okuryazarlık becerilerini güçlendirmeleri, teknik sorunlara hızlı bir şekilde müdahale edebilmeleri ve güvenli bir çevre sağlayabilmeleri için desteklenmelidir. Ayrıca, eğitimcilerin kişisel çabaları ve uzman desteğine erişimleri teşvik edilmelidir. Bu şekilde, dijital teknolojilerin sınıf içi eğitimde etkili bir şekilde kullanılması daha kolay hale gelebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin dijital ortamlardan elde ettikleri bilginin güvenilirliğini sağlama konusundaki yaklaşımlarını açıkça yansıtmaktadır. Sınıf öğretmenleri, özellikle internet kaynaklarından bilgiye ulaşırken, birden fazla siteden araştırarak teyit etme ve güvenilir sitelerden araştırma yapma yöntemlerini sıkça tercih etmektedirler. Bu durum bilgiye erişimde çeşitliliğin ve farklı kaynakların kullanılmasının güvenilirliği artırdığına dair bir işarettir (Özen ve Topbaş, 2023). Ayrıca, resmi sitelerin kaynaklarına başvurma da güvenilirlik sağlama sürecinde kullanılan bir diğer yöntemdir. Diğer kaynaklardan bilginin güvenilirliğini

sağlama konusunda ise sınıf öğretmenlerinin, basılı kaynaklardan teyit etme ve uzman kişilere danışma gibi geleneksel yöntemlere başvurdukları görülmektedir. Bu sonuç dijital kaynakların yanı sıra klasik kaynaklara da güven duyulduğunu ve uzman görüşlerinin değerli olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, sınıf öğretmenleri bilgi güvenilirliği konusunda çok yönlü bir yaklaşım benimsemektedirler. Sınıf öğretmenlerinin dijital ortamlardan elde ettikleri bilginin güvenilirliğini sağlama konusundaki bu çeşitli yaklaşımlar, öğretmenlerin bilgiye erişim ve değerlendirme süreçlerini zenginleştirirken, aynı zamanda öğrencilere de güvenilir bilgiye ulaşma konusunda daha fazla rehberlik sunma kapasitesine sahip olduklarını göstermektedir (Özaydın ve Kumral, 2021). Bu nedenle, eğitimcilerin dijital okuryazarlık becerilerini öğrencilere aktarırken bu çok yönlü yaklaşımları göz önünde bulundurmaları önemlidir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin dijital ortamlardaki gizlilik ve güvenlik konularına dikkat ettiklerini göstermektedir. Öğretmenler, kişisel bilgilerini paylaşmamak ve yabancı kişilerle iletişim kurmamak gibi temel gizlilik önlemlerini alarak kendilerini koruma yolunu seçmektedirler. Öte yandan öğretmenler gizlilik ayarlarını kullanma ve güçlü şifre kullanımı gibi dijital güvenlikle ilgili konulara da önem vermektedirler. Elde edilen bu sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık konusundaki bilinçlerinin arttığını ve öğrencilerine iyi bir örnek olmayı amaçladıklarını göstermektedir. Ancak bu önlemler sadece sınıf öğretmenleri için değil, genel olarak dijital dünyadaki her birey için büyük bir önem taşır. Öyle ki dijital ortamda gizlilik ve güvenlik önlemlerine dikkat etmek, kişisel bilgilerin kötü niyetli kişilerin eline geçmesini engellemek ve olası tehditlere karşı korunmak için hayati bir zorunluluktur (Özkan, 2020). Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin dijital ortamlardaki gizlilik ve güvenlik konularına olan duyarlılıkları, hem kendi güvenliklerini hem de öğrencilerinin güvenliğini sağlama konusunda oldukça önemlidir. Bu bağlamda dijital gizlilik ve güvenliğe yönelik sonuçlar değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin dijital güvenlik eğitiminin ve farkındalığının artırılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin dijital ortamlarda uyulması gereken etik kurallar ve sorumluluklar konusundaki görüşlerini özetlemektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde izinsiz kişisel bilgi paylaşımının sıklıkla vurgulanması, onların öğrencileri ve diğer kişilerin gizliliğini koruma konusundaki hassasiyetlerini göstermektedir. Ayrıca, doğru bilgi paylaşımının önemine yapılan vurgu öğretmenlerin bilgiyi yanlış veya manipüle edilmiş şekilde paylaşmamaya özen gösterdiklerini göstermektedir. Öğretmenler ayrıca kaynak gösteriminin önemi üzerinde durmuş ve bilgiyi dijital ortamlarda paylaşırken kaynağına sadık kalınmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Öte yandan, öğretmen görüşlerinde dijital ortamlardaki sorumluluklara yönelik olarak saygı ve hoşgörü, mahremiyete önem verme, siber zorbalıktan kaçınma ve nezaket gibi kavramların öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin dijital platformlarda öğrencilerine ve diğer kullanıcılara karşı saygılı, hoşgörülü ve şeffaf bir tutum sergilemeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca mahremiyetin korunmasına özel önem verilmesi, siber zorbalıktan kaçınılması ve nezaketin sürdürülmesi çevrimiçi etik davranışların temel taşları olarak kabul edilmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Shopova (2014)'nın öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerini incelediği bir araştırmasında, bu çalışmadan farklı olarak öğretmen adaylarının etik ve güvenlik uygulamalarına yönelik becerilerinin düşük olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak bu çalışmanın bulguları, sınıf öğretmenlerinin dijital etik kurallara ve sorumluluklara uyum sağlama konusundaki farkındalıklarının artırılmasının ve öğrencilere dijital etik konularında eğitim verilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu sebeple eğitimcilerin, dijital etik değerleri öğrencilere kazandırmak için aktif bir rol oynamaları gerekmektedir. Ancak bu sayede geleceğin dijital vatandaşlarının bilinçli ve etik bir şekilde dijital dünyada hareket etmelerine yardımcı olabilirler.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle dijital okuryazarlık kavramının, günümüzün eğitim ve toplumunun temel bir parçası olduğu ve öğretmenlerin bu alanda hazırlıklı ve bilinçli olmalarının büyük bir önem taşıdığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerilerini güçlendirmeleri ve öğrencilere bu konuda örnek olmaları açısından, kapsamlı bir dijital okuryazarlık eğitim programı oluşturulmalı ve sunulmalıdır. Bu programlar, dijital teknolojilerin etkili kullanımı, dijital güvenlik, bilgi güvenilirliği ve dijital etik konularını kapsamalıdır. Ayrıca bu eğitimlerin düzenli olarak güncellenmesi ve öğretmenlerin sürekli gelişimlerine destek olması sağlanmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin teknik sorunlarla başa çıkabilmesi için bir hızlı destek sistemi kurulmalı ve teknik

destek ekibi oluşturulmalıdır. Ayrıca, öğretmenlere online kaynaklar ve rehberler sunularak teknik sorunları hızlı ve etkili bir şekilde çözmelerine yardımcı olunmalıdır. Bu kaynaklar, öğretmenlerin güncel bilgilere ve çözüm önerilerine erişimlerini kolaylaştırmalıdır. Öğretmenlerin dijital güvenlik konularına daha fazla dikkat etmeleri için düzenli olarak dijital güvenlik eğitimleri düzenlenmelidir. Bu eğitimler, kişisel bilgilerin korunması, güçlü şifre kullanımı, siber tehditlere karşı korunma ve dijital güvenlik önlemleri hakkında bilgiler içerebilir. Bu sayede öğretmenler, kendilerini ve öğrencilerini dijital tehlikelere karşı daha iyi koruyabilirler. Öte yandan öğretmenlerin dijital etik kurallara ve sorumluluklara uyum sağlama konusundaki farkındalıklarını artırmak için düzenli olarak dijital etik eğitimleri düzenlenebilir. Bu eğitimlerle, öğretmenlerin dijital etik ve sorumluluklar konusunda öğrencilere rehberlik etme yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olunabilir. Sonuç olarak dijital okuryazarlığa yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin oldukça önemli konulara işaret ettiği görülmüştür. Bu kapsamda alanyazındaki çalışmaların azlığı göz önünde bulundurulduğunda, dijital okuryazarlığa ilişkin farklı sınıf seviyeleri ve öğretmenleri ile daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma Etik Kurulu
Karar tarihi = 12.05.2022
Belge sayı numarası = E-84026528-050.01.04-2200097825

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Acar, Ç. (2015). *Anne ve babaların ilkökul ortaokul lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akgün, İ. H. ve Akgün, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1006- 1024.
- Almås, A. G., ve Krumsvik, R. (2007). Digitally literate teachers in leading edge schools in Norway. *Journal of In-Service Education*, 33(4), 479-497.
- Arslan, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Sivas ili örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 63-80.
- Aydemir, Z., Sakız, G. ve Doğan, M. C. (2019). İlkokul düzeyinde dijital okuryazarlık becerileri rubriğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 617-638.
- Bennett, L. (2014). Learning from the early adopters: developing the digital practitioner. *Research in Learning Technology*, 22, 1-13.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Calvani, A., Fini, A. ve Ranieri, M. (2009). Models and instruments for assessing digital competence at school. *Tecnologie Didattiche*, 48, 39-46.
- Campbell, E. (2016). *Pre-service teachers' perceptions and practices: Integrating digital literacy into English education* (Unpublished doctoral dissertation). University of Cape Town.

- Chetty, K., Aneja, U., Mishra, V., Gcora, N. ve Josie, J. (2017) Bridging the digital divide: Skills for the new age. *Economics: The Open-Access, Open-Assessment E-Journal*, 12, 1-20.
- Cote, T. ve Milliner, B. (2018). A survey of EFL teachers' digital literacy: a report from a Japanese university. *Teaching English with Technology*, 18(4), 71-89.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks. CA: Sage Publishing.
- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 18(2), 658-685.
- Direkçi, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813.
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Gilster, P. (1997) *Digital literacy*. New York: John Wiley.
- Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131-144.
- Göldağ, B. ve Kanat, S. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin dijital okuryazarlık durumları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 70, 77-92.
- Hague, C. ve Payton, S. (2010). *Digital Literacy Across The Curriculum*. UK: Furelab.
- Hamutoğlu, N. B., Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G. ve Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Hobbs, R. (2010). Digital and media literacy: A plan Of action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy. Aspen Institute: Washington, DC.
- Ilomäki, L., Kantosalo, A. ve Lakkala, M. (2011). *What is digital competence? In Linked portal*. Brussels: European Schoolnet.
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K. ve Sloep, P.B. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computer & Education*, 68, 473-481.
- Kardeş, S. (2020). Erken çocukluk döneminde dijital okuryazarlık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 827-839. h
- Kazu, İ. Y. ve Erten, P. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(2), 132-152.
- Kirschner, P. ve De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142.
- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Kozan, M. ve Özek, M. B. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Kozan, M. ve Bulut Özek, M. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Kuru, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 14(3), 1629 - 1648.
- Martin, A. (2008). Digital literacy and the "Digital Society". In C. Lankshear, & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies, and practices* (pp. 151-176). New York: Peter Lang.
- Martin, A. ve Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5, 249-267.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ng, W. (2012) Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & Education*, 59, 1065-1078.

- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterliliği ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1427-1436.
- Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013.
- Öçal, F. N. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özaydın, A. ve Kumral, O. (2021). Dijital yerlilerin gözünden dijital okuryazarlık. *JRES*, 8(2), 362-377.
- Özen, N. ve Topbaş, M. (2023). İnternet ortamında ve sosyal medyada doğru ve güvenilir sağlık bilgisi edinebilme. *Farabi Tıp Dergisi*, 2(2):27-32.
- Özerbaş, M. A. ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Özkan, O. (2020). *Kişisel verilerin korunması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, Y. ve Budak, Y. (2019). öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmelerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (21), 156-172.
- Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 897-921.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rambousek, V., Štípek, J. ve Vaňková, P. (2016). Contents of digital literacy from the perspective of teachers and pupils. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 217, 354-362.
- Rodríguez-de-Dios, I., Van Oosten, J. M. F. ve Igartua, J.-J. (2018). A study of the relationship between parental mediation and adolescents' digital skills, online risks and online opportunities. *Computers in Human Behavior*, 82, 186-198.
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098-1107.
- Shopova, T. (2014). Digital literacy of students and its improvement at the university. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 7(2), 26-32.
- Ulaş, A. H. ve Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.
- Uyar, A. (2021). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 198-211.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, (12), 19-29.
- Yazıcıoğlu, A., Yaylak, E. ve Genç, G. (2019). Temel eğitim öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri (Ordu ve Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi örneği). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 274-286.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.

Extended Abstract

Introduction

The rapid development of many digital technologies, especially the internet, has popularized the use of digital technologies. In this regard, the use of digital technology has increased in many areas such as social networks, mobile banking, e-commerce, and e-government services, making them important parts of our lives. It is a fact that if people possess the skills to use these mentioned

technologies, these technologies significantly ease human life. However, the abundance of available digital technologies has naturally increased the number of skills people need to have. Digital literacy, which includes skills related to the use of digital technologies such as computer, media, and technology literacy, is one of these skills (Uyar, 2021). The concept of digital literacy was first used by Gilster (1997). According to Gilster (1997), digital literacy encompasses the abilities to understand, use, evaluate information from multiple sources via computers, and solve problems encountered. This definition by Gilster is cognitively focused, and over time, this basic definition has given way to much different and more comprehensive definitions. For instance, Eshet-Alkalai (2004, p. 93) defined digital literacy as the "survival skill in the digital era." According to Bennett (2014, p. 1), digital literacy comprises the skills and practices of individuals in using digital technologies for personal, academic, and professional purposes. Moreover, many authors in the literature have introduced various models and components of digital literacy (Almas and Krumsvik, 2007; Martin, 2008; Calvani, Fini, and Ranieri, 2009; Hague and Payton, 2010; Hobbs, 2010; Janssen et al., 2013; Chetty et al., 2017).

Computer or mobile technologies that support various learning and teaching methods in education contribute to reshaping education according to the requirements of the 21st century and to creating unique learning environments that foster students' creativity. Nowadays, the rapid production of information, the availability of information sources predominantly in digital environments, the ability for everyone to quickly access information on any topic of interest via the internet, and students' ability to organize their learning environments as they wish all increase the importance of digital literacy day by day. Accessing information through the use of digital technologies like the internet requires not only possessing some fundamental skills but also having additional skills such as analytical thinking, the ability to question, and the ability to evaluate existing information effectively. Therefore, understanding what digital literacy means, its importance, and how to develop it places significant responsibilities on teachers and educational institutions in terms of the correct use of digital technologies (Kuru, 2019).

The increasing importance of technology and the growing use of digital tools in educational environments highlight the digital literacy of primary school teachers, who are among the most crucial stakeholders in education. Therefore, it is essential for teachers to have adequate digital literacy skills. If primary school teachers learn and master these skills sufficiently, they can teach their students how to use digital technologies and guide them effectively. Moreover, enhancing students' digital literacy skills can ensure their safety in the digital world and support their development as digital citizens. Additionally, teachers' digital literacy skills can also support their own learning. Through digital literacy skills, teachers can better educate themselves using online resources. Consequently, efforts to improve teachers' digital literacy can support their professional development as well. In conclusion, ensuring that primary school teachers have adequate digital literacy skills can both enhance students' digital literacy and support teachers' professional development. Therefore, research on the digital literacy skills of primary school teachers is extremely important. This study aims to examine the digital literacy status of primary school teachers. In this context, the research problem of the study is defined as "What is the digital literacy status of primary school teachers?"

Method

In this study, which aims to determine the digital literacy status of primary school teachers, a qualitative research method was used. Qualitative research supports the idea that there can be different perspectives on the same situation and seeks to understand these situations from the participants' viewpoints (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2021). The research was designed using the case study method, one of the qualitative research methods. "Case study, as it represents an analysis process, creates a specific method related to the collection, organization, and analysis of data. The aim is to collect comprehensive, systematic, and in-depth information about each case of interest. The analysis process also produces a product (case study)" (Patton, 2002).

Result and Discussion

When examining the results related to the first sub-problem of the research, it was determined that the most frequently used tools by primary school teachers were phones and computers. It was also observed that devices such as smartboards, tablets, and TVs were used. These results indicate that primary school teachers tend to actively use digital technologies through various devices. Additionally, the widespread use of communication/messaging, educational, and social media applications demonstrates that these technologies play an important role for primary school teachers in areas ranging from communication to education. Similar results are found in the literature (Çetin, 2016; Öçal, 2017; Cote & Milliner, 2018; Göldağ and Kanat, 2018; Özerbaş and Kuralbayeva, 2018; Arslan, 2019; Kozan and Özek, 2019; Öztürk and Budak, 2019; Sarıkaya, 2019; Yazıcıoğlu et al., 2019; Akgün and Akgün, 2020; Korkmaz, 2020). However, there are also studies that found teachers' digital literacy levels low (Campbell, 2016; Rambousek, Stipek, and Vankova, 2016).

The results related to the second sub-problem of the research provide important information regarding the issues primary school teachers encounter when using digital technologies and their solutions. Primarily, technical issues, especially network and software problems, emerge as the most frequent challenges faced by primary school teachers. This finding aligns with results from various studies in the literature (Yontar, 2019; Kazu and Erten, 2014). In terms of solutions, it is observed that primary school teachers tend to contact technical support teams and utilize online resources to resolve technical issues.

The results related to the third sub-problem of the research clearly reflect primary school teachers' approaches to ensuring the reliability of information obtained from digital environments. Primary school teachers, especially when accessing information from internet sources, frequently prefer methods such as cross-referencing information from multiple sites and researching on reliable websites. This indicates that the use of diverse and different sources enhances the reliability of accessed information (Özen and Topbaş, 2023).

The results related to the fourth sub-problem of the research indicate that primary school teachers pay attention to privacy and security issues in digital environments. Teachers choose to protect themselves by taking basic privacy measures such as not sharing personal information and not communicating with strangers. Additionally, teachers emphasize digital safety issues such as using privacy settings and employing strong passwords.

The results related to the fifth sub-problem of the research summarize primary school teachers' views on ethical rules and responsibilities that should be followed in digital environments. The frequent emphasis on unauthorized sharing of personal information in teachers' views indicates their sensitivity to protecting the privacy of their students and others. Additionally, the emphasis on the importance of accurate information sharing shows that teachers strive to avoid sharing information incorrectly or in a manipulated manner. Teachers also underscore the importance of citing sources and emphasize the necessity of adhering to the source when sharing information in digital environments. When examining studies in the field, it has been noted that Shopova (2014), in a study examining the digital literacy skills of teacher candidates, found that unlike this study, teacher candidates exhibited low skills in ethical and security practices.



İlköğretim Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi*

*Hüseyin SAYIN***

*Yusuf DOĞAN****

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim sürecinde zorunlu dersler kapsamında öğrenciler tarafından kullanılan ders kitaplarındaki söz varlığı ile ilgili bir durum analizi ortaya koymaktır. Nitel araştırma yönteminde durum çalışması deseninde yürütülen araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı örnekleminde 48 ders kitabı üzerinden gerçekleştirilmiş; doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler, içerik analizleri ile değerlendirilmiştir. Ders kitaplarından elde edilen 1.058.434 biçimbirimsel (ham) söz varlığı, anlambirimsel olarak incelenmiş ve araştırmanın amacına uygun olarak literatürde daha önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda işlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin zorunlu dersler kapsamında işlenen ders kitaplarında toplam olarak 33.021’i birbirinden farklı olmak üzere 949.355 söz varlığı unsuruyla karşılaştığı tespit edilmiştir. Bu unsurlardan 864.345’i (20.798 çeşit) temel söz varlığı, 170’i (113 çeşit) atasözü, 16.252’si (2.247 çeşit) deyim, 2.793’ü (636 çeşit) ikileme, 968’i (197 çeşit) kalıp söz, 43.792’si (6.110 çeşit) özel isim, 20.623’ü (2.733 çeşit) sayısal ifade, 412’si (187 çeşit) yabancı dillere ait söz varlığı unsuru olarak belirlenmiştir. Ders kitaplarında yalnızca bir kez kullanılmış olan 11.891 söz varlığı unsuru, ders kitaplarında geçen söz varlığı toplamının yaklaşık olarak %1,25’ini; birden çok tekrar eden 21.129 söz varlığı unsuru (toplamda 937.464 sıklık) ise ders kitaplarında geçen söz varlığı toplamının %98,75’ini oluşturmıştır. Ders kitaplarında en sık geçen ilk 2.002 söz varlığı unsuru ise çalışma ekinde paylaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Söz varlığı, ilköğretim ders kitapları, kelime sıklığı, derlem, kelime listesi

The Analysis of Primary School Textbooks in Terms of Vocabulary

Abstract

The aim of this study is to present a case analysis of the vocabulary in the textbooks used by students within the scope of compulsory courses in primary education. The research, which was conducted in a case study design in qualitative research method, was conducted on 48 textbooks in the sample of 2018-2019 academic year; the data collected through document analysis were evaluated using content analysis. The 1,058,434 morphemic (raw) lexical items obtained from the textbooks were semantically analyzed and processed in line with the criteria previously determined in the literature in accordance with the purpose of the study. As a result of the research, it was determined that students encountered a total of 949,355 lexical items, 33,021 of which were different from each other, in the textbooks covered within the scope of compulsory courses. Of these elements, 864,345 (20,798 types) were identified as basic vocabulary, 170 (113 types) as proverbs, 16,252 (2,247 types) as idioms, 2,793 (636 types) as reduplication, 968 (197 types) as phrases, 43,792 (6,110 types) as proper names, 20,623 (2,733 types) as numerical expressions, and

* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen ve birinci yazar tarafından hazırlanan “İlköğretim Öğrencilerinin Ders Kitapları Aracılığıyla Karşılaştığı Söz Varlığı Unsurları” başlıklı doktora tezinin verilerinin bir kısmından yararlanılarak oluşturulmuştur.

** Dr., Millî Eğitim Bakanlığı Konya Ölçme Değerlendirme Merkezi, dr.hsynsyn@gmail.com, ORCID: 0000- 0001-6857-8368

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ydogan@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8384-9808

412 (187 types) as foreign language vocabulary elements. The 11,891 lexical items that were used only once in the textbooks constituted approximately 1.25% of the total, while the 21,129 lexical items that were repeated more than once (937,464 frequencies in total) constituted 98.75% of the total lexical items in the textbooks. The top 2,002 most frequently occurring vocabulary items in the textbooks are shared in the appendix.

Keywords: Lexicon, primary school textbooks, word frequency, corpus, word list

Giriş

Dil becerilerinin ediniminde anahtar görevindeki en önemli unsurlardan biri de hiç kuşkusuz o dilin söz varlığıdır. Aksan (2016) dünyada kullanılan bütün dillere bakıldığında toplamda yaklaşık 50 kadar farklı ses içinden her dilin bir dizge yapısı oluşturduğunu ve kendine özgü söz dizimi kurallarıyla sayısız yeni yapılar elde edilebildiğini, bunun da bir dilin en önemli özelliklerinden biri olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bir dilin kendine has dizge yapısıyla ve söz dizimi kurallarıyla ortaya çıkan anlamlı veya görevli dil birimleri, o dilin söz varlığının parçalarını oluşturmaktadır.

Söz varlığı terimini tam anlamıyla açıklayabilmek için “söz” kavramını tanımlamak ve sınırlarını belirlemek gerekmektedir. Türk Dil Kurumu, “söz” kavramını, Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü’nde (TDK, 2024c) “sözcük veya sözcük dizisi”, Gramer Terimleri Sözlüğü’nde (TDK, 2024b), “bir maksadı anlatmak üzere söylenen kelime veya kelimelerden oluşan dizi; toplumsal bir kurum olan dilin kişi tarafından özel olarak kullanılması”, Vardar (2007) ise Dilbilim Terimleri Sözlüğü’nde “dil yetisinin kişisel bir istenç ve anlık eylemiyle özdeşleşen bireysel yanı” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlarda sözün, bir anlam taşıması ve bireysel edimlere bağlı olarak ortaya çıkması, bir sözcük veya sözcük dizisi olması gibi özellikleri ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla söz denince akla yalnızca müstakil yapıdaki temel kelimeler gelmemelidir.

Güncel Türkçe Sözlük (TDK, 2024a) söz teriminden daha genel bir kavram alanına sahip olan “söz varlığı” terimini tanımlarken “Bir dildeki sözlerin bütünü” şeklinde bir ifade kullanmaktadır ve bu kavramı “söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler” kelimeleriyle eş anlamlı olarak göstermektedir. Gramer Terimleri Sözlüğü’nde (TDK, 2024b) ise bu terim, “Bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı” ifadesiyle daha geniş bir açıdan ele alınmıştır.

Birbirleriyle anlam ilişkileri kuran kelimelerin oluşturduğu yeni anlam birimleri de birer söz varlığı parçası olmaktadır. Aksan (2015a, s. 15) söz varlığı denilince yalnızca o dilin sözcüklerini değil aynı zamanda deyim, kalıp söz, kalıplaşmış söz, atasözü, terim ve çeşitli anlam kalıplarının oluşturduğu bütünü anlamak gerektiğini belirtmiştir. Demir de (2016, s. 146) bir dilin söz varlığının, sözlüklerde madde başı olarak ele alınan kelime ve sözlerden ibaret olmadığını belirterek dili meydana getiren bütün unsurların (sözlükte yer almayan sözler, deyimler, atasözleri, ikilemeler, farklı yapılarıdaki birleşik kelimeler, argo, jargon vb.) birlikte değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yapılan tanımlardan anlaşılacağı üzere “söz varlığı” terimi hem bir dildeki sözlerin bütünü hem de bir kişinin veya topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı olarak iki farklı anlam ve kullanım alanına sahiptir. Arı (2022, s. 136) dildeki bütün kelimelere atıfta bulunan bir terim olarak söz varlığının; kelimelerle birlikte deyim ve atasözü gibi anlamsal ve biçimsel bütün söz gruplarını içine aldığını, kişisel söz varlığının ise bireyin bildiği, anlamlandırabildiği ve kullandığı, kısaca, bilişindeki etkin ve edilgin kelime ve söz gruplarını kapsadığını belirtmiştir.

Söz varlığının dört temel dil becerisine göre farklı nitelikleri vardır ve bu nitelikleri anlama ve anlatma becerilerine göre şekillenir (Doğan, 2020, s. 55). “Anlama becerileri” olarak ifade edilen dinleme/izleme ve okuma yoluyla öğrenilen/edinilen söz varlığı unsurları, yalnızca belleklerde bekliyor ise “edilgin/pasif/alıcı” olarak, “anlatma becerileri” olarak ifade edilen konuşma ve yazma yoluyla kullanılıyorsa “etkin/aktif/üretici” olarak nitelendirilmektedir (Baş, 2006, s. 160-107; Göğüş, 1978, s. 360; Gökçe, 2020, s. 94; Karadağ, 2005, 21-23; Kurudayıoğlu, 2005, s. 10). Ayrıca söz varlığının kullanım durumları dışında “genişlik, derinlik ve ağırlık” olarak ifade edilen farklı boyutları da bulunmaktadır (Onan, 2016, s. 14-17). Genişlik, “çeşitli konularda sözcük bilmek”; derinlik, “sözcüklerin çeşitli anlamlarını bilmek ve duruca anlamak”, ağırlık ise “bir konuda çok sözcük bilmek olarak tanımlanır

(Russel'den akt. Göğüş, 1978, s. 360). Söz varlığı terimini tam anlamıyla kavramak için bu farklı durumları ve boyutları da göz önünde bulundurmak gerekir.

Bireyin bir dili tam anlamıyla bilmesi ve kullanması demek, o dilde yazılan metinleri ve yapılan konuşmaları anlamak, o dili kullanarak konuşabilmek ve yazabilmek anlamına gelir. Bu da bireyin anlama ve anlatma becerilerini doğrudan etkileyen zengin bir söz varlığı ile mümkün olabilmektedir çünkü bir dilde kullanılan söz varlığı miktarı, o dili kullananların duygu, düşünce ve kültür dünyasında o oranda bir karşılığının (varlık/durum/olay/düşünce/duygu) olduğunu gösterir. Dolayısıyla bireylerin söz varlığı ne kadar zengin ise duygu ve düşüncelerini ifade etmek için sahip olduğu ve kullanabileceği seçeneğin de o kadar zengin ve çeşitli olacağı bilinen bir gerçektir.

Dilin bir millette meydana getirdiği ortak kavram ve düşünce dünyası, o dilin tarihsel birikimini oluşturan yazılı metinleri ile onu kullananların belleklerinde yer alan söz varlığı unsurlarından oluşmaktadır. Dolayısıyla bir dilin tarihî gelişimini izleyebilmek için geçmişinden günümüze ulaşan yazılı ve sözlü metinlerini araştırmanın yanı sıra o dili hâlihazırda kullanan bireylerin kelime hazinelerine, çeşitli amaçlarla bir araya gelmiş olan toplulukların veya meslek gruplarının terminolojilerine de bakmak gerekir. Özelde bir yazılı metnin veya bir bireyin sahip olduğu söz varlığı araştırılırken aslında o dilin bütün söz varlığını etkileyecek veriler de elde edilmiş olur. Bu özellikleriyle söz varlığı geniş bir araştırma sahasına sahiptir.

Bireysel anlamda söz varlığı, sağlıklı bir bireyin doğum öncesi dönemlerde başlayıp ölümüne kadar geçen süreci, hatta yazılı metinlerle ölümünden sonrasını da kapsayan çok geniş bir varlık ve etki sahasına sahiptir. Bireyin ailesinde edindiği ilk dilsel ve zihinsel deneyimler, dinleme/izleme becerileriyle edindiği algılamalar, konuşma becerisiyle çıkardığı sesler ve sözler; söz varlığının temellerini oluşturur. Sonrasında formal olarak devam eden okul ortamının ilk yılları, tıpkı ilk öğrenilen dil becerileri (dinleme/izleme, konuşma) gibi ana dil eğitiminde yeni dil becerilerinin (okuma ve yazma) öğrenildiği ve geliştirildiği bir süreçtir. Özellikle okul ortamı, temel dil becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra, söz varlığının zenginleşmesinde de çok önemli bir ortam kaynağıdır. Ders kitapları bireyin eğitim sürecinde edindiği söz varlığı unsurlarının önemli kaynaklarından biri belki de en önemlisi konumundadır. Bu özelliğiyle bünyelerinde, bir dilin söz varlığı bakımından araştırılması ve incelenmesi gereken önemli edebî metinleri de bünyesinde barındırır.

Ders kitaplarının söz varlığı durumunun ortaya çıkarılması aynı zamanda o dilin farklı bilim dallarındaki terminolojileri hakkında da bizlere önemli veriler sunabilmektedir. Eğitim sürecinde bireyin ders kitapları aracılığıyla karşılaştığı söz varlığı unsurlarının tespit edilmesi, o dilin mevcut söz varlığı durumunu ortaya çıkarabilecek bir potansiyele de sahiptir. Birey, bu ilk yıllarda okuma ve yazmayı öğrenip anlama ve anlatma becerilerini çeşitlendirmeye, bu becerileri birbirleriyle ilişkilendirmeye ve okul ortamında işlemiş olduğu derslerin terminolojileri yoluyla da söz varlığını zenginleştirmeye başlar.

Bu araştırmada, Türkiye'de ilköğretim öğrencilerinin, zorunlu dersler kapsamında okutulan ders kitapları aracılığı ile karşı karşıya kaldığı ortak söz varlığı unsurlarının ve kullanım sıklıklarının bir kesitini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: "İlköğretim süreci boyunca öğrenciler, ders kitapları aracılığıyla ne kadar söz varlığı unsuruyla ne sıklıkla karşılaşmaktadır?" Bu genel problem cümlesi çerçevesinde şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. İlköğretim sürecinde zorunlu dersler kapsamında okutulan ders kitaplarındaki biçimbirimsel özellikteki ham söz varlığı unsuru ne kadardır ve bu ham söz varlığı unsurlarının derslere ve sınıf seviyelerine göre dağılım oranları nasıldır?
2. İlköğretim sürecinde zorunlu dersler kapsamında okutulan ders kitaplarındaki anlambirimsel özellikteki toplam söz varlığı unsuru ne kadardır ve bu söz varlığı unsurlarının söz varlığı çeşitlerine göre dağılım oranları ve sıklıkları nasıldır?
3. Öğrencilerin ders kitaplarında en sık karşılaştığı söz varlığı unsurları nelerdir?

Bu alt problem cümlelerine aranan cevaplar neticesinde söz varlığı bakımından bir veri seti ortaya konulmuştur. Öğrencilerin ders kitapları aracılığıyla maruz kaldıkları söz varlığı unsurlarının tespiti neticesinde ortaya konan bu somut veri setinin, bu alanda hedefler koyarak çeşitli planlamalar yapmak isteyen eğitim yöneticilerine, ders kitabı yazarlarına ve öğretmenlere kaynak teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlköğretim ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yönteminde, durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışmalarında araştırılan durum, detaylı bir biçimde betimlenebilmektedir. Merriam, durum çalışmalarının üç temel özelliğe (belirlilik, betimsellik ve sezgisellik) sahip olduğunu belirterek bu yöntemle daha gerçekçi ve detaylı sonuçların elde edilmesinin mümkün olduğunu ifade etmiştir (2013, s. 40-43). Araştırma kapsamında ilköğretim ders kitapları bu yolla hem sınıf hem de ders odaklı detaylı bir şekilde çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 83) durum çalışmalarında sonuçların genellenemez olduğunu ancak bir duruma ilişkin elde edilen sonuçların benzer durumlara yönelik ipuçları verebildiğini belirtmiştir. Dolayısıyla elde edilen veriler, yalnızca ders kitaplarının okutulduğu eğitim öğretim yılını bağlasa da bir süreç olarak devam eden eğitim-öğretimde benzer durumların oluşabileceği durumu göz önüne alınabilir.

İnceleme Nesneleri

Araştırmada, ilköğretim sürecindeki zorunlu dersler kapsamında bütün öğrencilerin karşılaştığı ders kitaplarına odaklanılmıştır. Bu sebeple öncelikle 2018-2019 eğitim-öğretim yılına ait ders kitapları arasından ilköğretime ait zorunlu ders kitaplarının tespit edilmesi ve temin edilmesi çalışması yürütülmüştür. Bu kapsamda İlköğretim Kurumları (ilkokul ve ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi (MEB, 2018c) incelenmiş ve EBA platformuna yüklenen ders kitapları elektronik ortamdan temin edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ilköğretim sürecinde (1. sınıf seviyesinden 8. sınıf seviyesine kadar) 17'si birbirinden farklı ders için toplamda 73 derse ait 83 ders kitabının olduğu anlaşılmıştır. Bu tespit çalışmasının ardından elde edilen veriler, inceleme nesnelerinin araştırma amacı ve kapsamına uygun bir şekilde belirlenmesi için kullanılmıştır. Tablo 1'de bu aşamada elde edilen veriler detaylı bir şekilde yer almaktadır.

Tablo 1.

İlköğretim Sürecindeki Zorunlu Derslere Ait Bilgiler (2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı)

Zorunlu Dersler	Okutulan Sınıf Seviyesi	Okutulan Sınıf Sayısı	Ders Kitaplarına Ait Yayınevi Bilgisi	Basılan Ders Kitabı	İnceleme Nesnesi
1. Türkçe	1-8	8	MEB, Semih, Koza, SDR, Eksen, Dersdestek	15	9
2. Matematik	1-8	8	MEB, Koza, Başak, MHG, Ada, Ata, SDR, Berkay, Ekoyay	15	8
3. Hayat Bilgisi	1-3	3	MEB, Kök, SDR, Eksen, Evrensel İletişim	4	3
4. Fen Bilimleri	3-8	6	MEB, Ada, Ata, Anadol, Tutku, Sevgi, Aydın	9	6
5. Sosyal Bilgiler	4-7	4	MEB, Tuna, Anadol	4	4
6. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	8	1	MEB, TOP	2	1
7. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	4-8	5	MEB, İLKE, SDR, GÜN	8	5
8. Müzik	1-8	8	MEB	8	8
9. Trafik Güvenliği	4	1	SEMİH	1	1
10. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	5-6	2	MEB	5	2
11. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	4	1	MEB	1	1
12. Görsel Sanatlar (Kılavuz)	1-8	8	MEB	1	-
13. Yabancı Dil	2-8	7	-	10	-

İlköğretim Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi

14. Beden Eğitimi ve Oyun	1-4	4	(Ders Kitabı Yok)	-	-
15. Beden Eğitimi ve Spor	5-8	4	(Ders Kitabı Yok)	-	-
16. Teknoloji ve Tasarım	7-8	2	(Ders Kitabı Yok)	-	-
17. Rehberlik ve Kariyer Planlama	8	1	(Ders Kitabı Yok)	-	-
Toplam Kitap Sayısı		73		83	48

İkinci aşamada, bir ders için basılan birden fazla ders kitabı durumu ele alınmış ve elde edilecek verilerin kıyaslanabilirliği durumu dikkate alındığında her ders için bir ders kitabının belirlenmesi gerektiği anlaşılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ders kitaplarının büyükşehir statüsündeki yerleşim yerlerinin çoğuna dağıtıldığı tespit edildiği için öğrencilerin çoğunun karşılaştığı kitapları incelemek amacıyla birden fazla yayınevinin kitabı bulunan derslerde MEB, MEB yayınlarına ait kitabı olmayan derslerde ise özel yayınevlerinin hazırladığı bir kitap seçilmiştir. İlkokul birinci sınıf Türkçe dersinin her dersten bir kitap seçimi işlemi için istisnai bir durum oluşturduğu görülmüştür çünkü birinci sınıf Türkçe dersi için, ilk dönem bir kitap (ilk okuma yazma) ve ikinci dönem bir kitap (Türkçe) şeklinde iki kitap bir planlama yapılmıştır. Dolayısıyla yalnızca bu sınıf ve ders için 2 kitap seçmek durumunda kalınmıştır. Sonuç olarak araştırma, 11'i birbirinden farklı olan 47 derse ait 48 ders kitabı üzerinden yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerine doküman incelemesi yoluyla ulaşılmıştır. 2018 yılında basılarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılında kullanılan 47 zorunlu derse ait 48 ilköğretim ders kitabı, EBA'dan (Eğitim Bilişim Ağı) PDF dosya biçimleriyle temin edilmiş ve kitapların -görsel öğeleri hariç tutularak- bütün metin unsurları araştırma amacına uygun olarak "word" dosyalarına, oradan da Türkçe karakterlere izin veren UTF-8 koduyla "txt" uzantılı dosyalara aktarılmıştır. Aktarma işleminde kimi zaman bütünüyle görsel olarak kaydedilen kitapların yanı sıra, kitaplarda yer alan görsellerde geçen kelime, cümle veya metinler ile dinleme/izleme metinleri gibi ses dosyalarına kayıtlı söz varlığı unsurları da yazıya geçirilmiştir.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler, içerik analizleri ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucuların anlayabileceği bir biçimde düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Verilerin derin ve detaylı olarak işleme tabi tutulduğu bu çözümleme yönteminde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramsal yapılara ve ilişki ağına ulaşmaktır. Bu araştırmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ilköğretim (1-8. sınıf) sürecinde zorunlu derslerde okutulmak üzere basılan ve yayımlanan ders kitaplarının söz varlığı unsurlarını ortaya koymak amaçlandığından, söz varlığı unsurlarının belirlenmesinden önce üç aşamalı bir yol izlenmiştir. Bu aşamalardan ilki ders verilerin sınırlandırılması, ikincisi verilerin temizlenerek düzenlenmesi ve hatalardan arındırılması, üçüncüsü ise sınırları belirlenmiş ve temizlenmiş verilerin, önceden belirlenmiş olan söz varlığı ölçütlerine göre içerik analizleriyle çözümlenerek sınıflandırılmasıdır.

Verilerin Sınırlandırılması

İncelenen kitaplarda derslerde işlenmeyen bölümler (Kapak, İç Kapak, İstiklâl Marşı, Andımız, Gençliğe Hitabe, İçindekiler, Organizasyon Şeması/Kitabımızı Tanıyalım, Sözlük, Kısaltmalar, Semboller, Cevap Anahtarı, Kaynakça, Ekler, Notlar) söz varlığı hesaplamalarına dâhil edilmemiştir. 48 ders kitabının toplamda 9.935 sayfasından elde edilen 1.201.349 ham söz varlığı unsuru, araştırma kapsamı dışında bırakılan bölümlerin ve unsurların ayıklanması sonucunda 8.853 sayfada, 1.058.434 ham söz varlığı olarak sınırlandırılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ayrıca daha sistemli içerik analizleri yapabilmek için bir numaralandırma sistemine başvurulmuştur.

Tablo 2.

Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan Numaralandırma Sistemi

Araştırma Kapsamına Alınan Dersler	Sınıf Seviyesi								Ders Toplam Kitap Sayısı
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Türkçe	1, 5	9	14	22	29	36	42	48	9
Matematik	3	7	12	18	26	33	39	45	8
Müzik	4	8	13	19	27	34	40	46	8
Fen Bilimleri			10	16	25	32	38	44	6
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				15	24	31	37	43	5
Sosyal Bilgiler				20	28	35	41		4
Hayat Bilgisi	2	6	11						3
BT ve Yazılım					23	30			2
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi				17					1
Trafik Güvenliği				21					1
T.C. İnkılap Tarihi								47	1
Sınıf Toplam Kitap Sayısı	5	4	5	8	7	7	6	6	48

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmadan elde edilen verilerin sistemli bir şekilde çözümlemesi ve söz varlığı unsurlarının sınıflara/derslere göre kolaylıkla kıyaslanabilmesi için inceleme nesnelerini oluşturan her kitaba bir numara verilmiştir.

Verilerin çözümlemesinde kelime hazinesi katsayısı (KHK) değişkeni de göz önünde bulundurulmuştur. KHK, söz varlığı araştırmalarında belirli yargılara ulaşabilmek için kullanılan çeşitli değerlendirme ölçütlerinden biridir. Kettunen (2014) tarafından “type token ratio (TTR)”, Karadağ (2018) tarafından “kelime hazinesi katsayısı (KHK)” olarak isimlendirilen sözcük çeşitliliği, bir metinde yer alan birbirinden farklı kelime toplamının, o metindeki toplam kelime sayısına bölümüyle ortaya çıkan oran olarak bilinir. Richards (1987) bu oranın; bir dilin, kullanıldığı yerdeki kelime çeşitlilik düzeyini basit bir şekilde ortaya koyan bir gösterge olduğunu ifade etmektedir. Gösterge olarak 0 ile 1 arasında bir değer ile gösterilen kelime hazinesi katsayısında, oran 1’e yaklaştıkça sözcük çeşitliliğinin arttığı anlaşılır. Karadağ (2018, s.534) toplam kelime kullanımı arttıkça kelime hazinesi katsayısının da düştüğünü ifade ederek bunun sebeplerinden biri olarak “bir, bu, ve, ile” gibi sık kullanılan kelimeleri gösterir. Çünkü metindeki kelime oranı arttıkça sık kullanılan bu tür kelime kullanımı da artmaktadır.

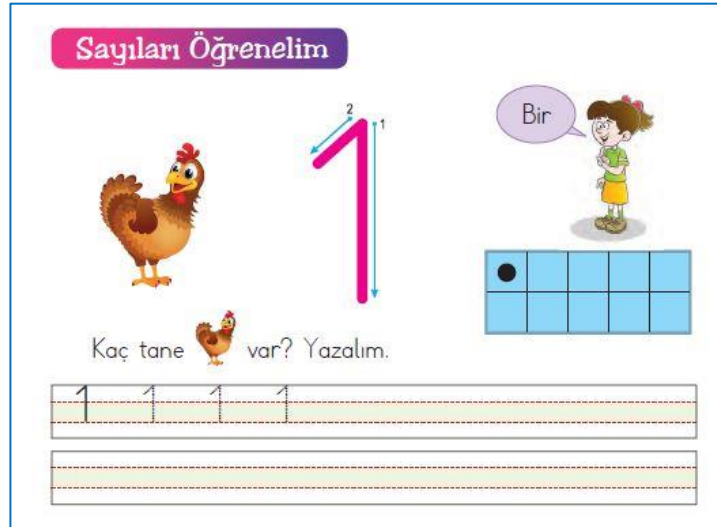
Verilerin Temizlenmesi ve Düzenlenmesi

Verilerin çözümlemesi sürecindeki ikinci aşamada verilerin temizlenmesi, teknik hataların giderilmesi, söz varlığı unsurlarının yazım hatalarından arındırılması ve söz varlığı unsurlarından sayılamayacak unsurların metin havuzundan ayıklanması işlemleri gerçekleştirilmiştir. Özellikle matematik gibi sayısal içerikli derslerin kitaplarında geçen; bir sözcüğün, sözcük grubunun, cümlelerin, paragrafın veya metnin herhangi bir parçası olmayan bütün matematiksel işlem ve formüller araştırma amacı doğrultusunda söz varlığı unsurlarından ayıklanmıştır. Baş (2011) da genel ağ adresleri ile metin veya söz bağlamından kopuk matematiksel işlemlerin, formüllerin ve sembollerin kelime dışında değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Matematiksel işlem, formül ve sembollerin dışında hemen hemen her kitapta bulunan fakat araştırmanın amaçları doğrultusunda anlamsız ve gereksiz kalan madde başı rakamlar (1., 2., 3., ...), harfler (A., B., C., ...) veya semboller (* •) ile cümle başında veya sonunda kullanılan üç nokta ve konuşma çizgilerinin yanı sıra ayrı bir sözcükmüş gibi yer işgal eden, kısa çizgiler, eğik çizgiler yay ayraçlar; kapladıkları alan gereği sözcük olarak hesaplandığı ve anlam birimsel işlemlerde de kelime sayılamayacağı için araştırma verisi dışında tutulmuştur.

Metin bağlamında yer alan ve söz varlığı unsurları ile birlikte anlam kazanan bazı söz varlığı dışı unsurlar da tespit edilmiştir. Bir sözcük grubu, cümle, paragraf veya metin içerisinde bulunan ve birlikte kullanıldığı söz varlığı unsurları ile anlam kazanan söz varlığı dışı unsurlar (formül, şekil, rakam, harf,

genel ağ adresi, öğrencilerin tamamlaması için bırakılan boşluk/görsel) verilerin çözümlenmesinde kolaylık sağlaması için rastgele tercih edilen şu sembollerle işaretlenmiştir:

1. Formül, işlem ve matematiksel gösterimler: $\text{AltGr}+\text{T}$ şeklinde kodlanmıştır. Kesirli ifadeler iki farklı şekilde de okunabildiği için (Örneğin, “üçte ikisinin” ifadesi “iki bölü üçünün” şeklinde de okunabilmektedir.) cümle içinde geçen kesirli ifadeler, gelen ekler dikkate alınarak ve kitabın genelinde tercih edilen kullanıma göre yazıya aktarılmıştır. Örneğin “Birim karelerin sayısını kısaca $5 \times 5 = 25$ işlemiyle bulabiliriz. (Matematik 7 KOZA, s.39)” cümlesi “Birim karelerin sayısını kısaca $\text{AltGr}+\text{T}$ işlemiyle bulabiliriz.” şeklinde aktarılmıştır.
2. Doldurması için cevabın öğrenciye bırakıldığı cümle veya tamlama içerisindeki boşluklar, $\text{AltGr}+\text{E}$ şeklinde kodlanmıştır. Örneğin “Dünya ---- adı verilen yıldızın etrafında dolanmaktadır. (Fen Bilimleri 4 MEB, s. 44)” cümlesindeki boşluk, doldurması için öğrenciye bırakılmıştır. Bu cümle “Dünya $\text{AltGr}+\text{E}$ adı verilen yıldızın etrafında dolanmaktadır.” şeklinde aktarılmıştır. Bazı kitaplarda öğrencilerin kısaltmalara veya bazı kelimelere ekler getirmesi de istenmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda bu tür sözcüklerdeki boşluklar kelime sayılmayacağından ilgili yerlerde $\text{AltGr}+\text{E}$ işareti kullanılmamış, bunun yerine ilgili cümle veya tamlamanın anlamına göre getirilmesi gereken eklerle ifadeler tamamlanmıştır. Örneğin: “TEMA’---- doğa için yaptığı çalışmalar yararlı. (Türkçe 4 MEB, s. 229)” cümlesi “TEMA’nın doğa için yaptığı çalışmalar yararlı.” şeklinde tamamlanmıştır.
3. Cümle içinde verilen veya bir tamlamanın parçası olan sembol, şekil ve görseller ile alfabemizde kullanılmayan (X, W, Q) harfler başta olmak üzere bütün harfler, $\text{Shift}+6$ işareti ile kodlanmıştır. Özellikle matematiksel işlemlerde bilinmeyen sayı ve sonuçlar için kullanılan x de $\text{Shift}+6$ sembolü ile kodlanmıştır. Örneğin “Eşitlik durumu “=” ile, eşit olmama durumu “ $\neq$ ” sembolü ile gösterilir. (Matematik 4 Özel Yayın s.115)” cümlesi “Eşitlik durumu $\text{Shift}+6$ ile, eşit olmama durumu $\text{Shift}+6$ sembolü ile gösterilir.” şeklinde aktarılmıştır.



Şekil 1. Bir Söz Varlığı Parçası Olan Görsel Örneği (1. Sınıf Matematik Ders Kitabı)

4. Yabancı dillerden yapılan ve henüz dilimize yerleşmemiş alıntılar (ayet, dua vb.) araştırmanın amacını oluşturan söz varlığı ölçütüne uymadığı için söz varlığı unsurlarına dâhil edilmemiştir. Cümle veya tamlama içerisinde geçen söz konusu alıntılar ise, $\text{AltGr}+\text{R}$ şeklinde kodlanmıştır. Örneğin, “Kelime-i Şehadet; ‘Eşhedü en lâ ilâhe illallah ve eşhedü enne Muhammeden abduhû ve rasûluh’ demektir (MEB yayınları, Din kültürü ve ahlak bilgisi 4. sınıf ders kitabı, s.38).” cümlesi “Kelime-i Şehadet; $\text{AltGr}+\text{R}$ demektir.” şeklinde aktarılmıştır.
5. Dipnot veya kaynak olarak ayrı bir bölümde verilmeyen, cümle veya tamlama içerisinde geçen genel ağ adresleri, $\text{AltGr}+\text{Q}$ şeklinde kodlanmıştır. Örneğin “Konuyla ilgili daha ayrıntılı bilgi edinebilmek için <https://ekimlikrandevu.nvi.gov.tr/Pages/hakkinda.aspx> genel ağ adresinden faydalanabilirsiniz. (Özel yayın, Sosyal bilgiler 4. sınıf ders kitabı, s. 12)” cümlesi “Konuyla ilgili daha

ayrıntılı bilgi edinebilmek için @@ genel ağ adresinden faydalanabilirsiniz.” şekline dönüştürülerek aktarılmıştır.

6. Türkçe kitaplarının yazım ve noktalama ile ilgili etkinliklerinde öğrencilerin düzeltmesi için bilerek yapılan yanlışlar da Türk Dil Kurumu Yazım Kılavuzu dikkate alınarak düzeltilmiştir. Örneğin 5. sınıf Türkçe kitabının (MEB, s. 171) yazım- noktalama etkinliğinde geçen “Cevizleri 5’er 5’er bölüşmüştük.” cümlesi “Cevizleri beşer beşer bölüşmüştük.”



Şekil 2. Düzeltilebilir Söz Varlığı Unsurlarına Bir Örnek (7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, S. 47)

Şekil 2’de görüldüğü gibi bilinçli olarak harfleri karışık verilen ve anlamsız görünen kelime yapıları etkinliğin istediği işlemler yapılarak düzeltilmiştir. Örnekte kelime yapısında görünen veyar, yaver; gâharark, karargâh; arruzta, taarruz; tamasap, saptama; elye, yele; mayruk, kurmay; ufla ise faul şekline çevrilerek veri havuzuna eklenmiştir.

Türkçe dersindeki bazı dinleme metinlerinde konuşmalardan kaynaklı veya özellikle müzik ders kitaplarındaki türküler başta olmak üzere çeşitli sebeplerle öğrencinin karşısına çıkan ve ağız veya farklı söyleyiş özellikleri gösteren ifadeler İstanbul Türkçesi esas alınarak değerlendirmeye alınmıştır. Örneğin MEB yayınlarına ait 2. sınıf müzik ders kitabının 110. sayfasında geçen, “İzmir’in dağlarında çiçekler açar/Altın güneş orda sirmalar saçar” dizelerinde yer alan “orda” kelimesi “orada”; MEB yayınlarına ait 5. sınıf müzik ders kitabının 35. sayfasında geçen “Derdimi bilir misun/ Hayde gidelim desem/Benimle gelir misun” dizelerinde yer alan “bilir misun” kelimesi “bilir misin”, “hayde” kelimesi “haydi” şekline çevrilerek söz varlığı verisine dâhil edilmiştir.

Söz Varlığı Unsurlarının Belirlenmesi

Araştırma verileri amaca uygun şekilde temizlendikten sonra üçüncü aşama olan söz varlığı unsurlarının belirlenmesi ve tespit aşamasına geçilmiştir. Aksan’ın (2015a) söz varlığı öğeleri listesi dikkate alınarak araştırma kapsamında incelenecek söz varlığı unsurları şu başlıklar hâlinde belirlenmiştir:

1. Temel söz varlığı unsurları
2. Atasözleri
3. Deyimler
4. Kalıp sözler
5. İkilemeler
6. Özel isimler
7. Sayısal ifadeler (tarihler, saatler ve sayılar)
8. Yabancı dillere ait söz varlığı unsurları

Aksan’ın (2015a) listesinde yer alan “terimler”, “kalıplaşmış ifadeler” ve “çeviri sözcükler” isimli söz varlığı türleri, araştırmanın oldukça kapsamlı olması ve bu türlerin tespiti için bağlama dayalı daha

detaylı anlamsal çözümlemelerin yapılması gerekliliği sebebiyle kapsam dışında bırakılmıştır. Temel söz varlığı unsurlarının tespitinde Aksan'ın (2015a) temel söz varlığı (çekirdek kelimeler) kelimeler ile ilgili açıklamalarının yanı sıra Sarı'nın (2015, s. 44-84) Türkçede ekleme dışında kelime oluşumunun ve türetiminin görüldüğü 14 farklı yola (türetme, kırpma, eksiltme, karma, başharfleştirme, geri oluşum, işlev değişimi, genelleme, ikileme, birleştirme, kopyalama, yansıma, uydurma, eşleştirme) dair ortaya koyduğu güncel tespitler de dikkate alınmıştır.

Birden çok kelimedenden oluşan söz varlığı birimlerinin tespit edilmesinde kimi zaman tartışmalı hususlar (Söz gelimi bazı birleşik fiiller kimi sözlüklerde deyim, bazı deyimler ise birleşik fiil olarak geçmektedir.) olduğundan bu gibi durumlarda bir karara varılabilmesi için çeşitli sözlüklerden oluşan bir kaynak havuzu oluşturulması ve bu kaynaklara sırasıyla başvurulması ihtiyacı oluşmuştur*. Bir genel ağ adresi yoluyla erişilen, Türk Dil Kurumuna ait üç sözlük [Güncel Türkçe Sözlük (GTS), Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü (ADS), Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü (BSTS)] birden çok kelimedenden oluşan dil birimlerinin tanımlanmasında ve sınıflandırılmasında ilk başvurulacak kaynaklar olmuştur. Türk Dil Kurumunun adı geçen sözlüklerinde bulunmayan dil birimleri için kaynak havuzuna başvurulmuştur. Diğer kaynak havuzundaki sözlüklerde madde başı olarak yer alan çoklu yapılar, tespit edildiği ilgili kaynaktaki biçimiyle tanımlanmış, sınıflandırılmış ve değerlendirmeye alınmıştır. Örneğin Türk Dil Kurumu sözlüklerinde yer alan fakat söz varlığı türü belirtilmemiş "yol yöntem" ifadesi Necmi Akyalçın'ın İkilemeler Sözlüğü'nde ikileme olarak ele alındığı için bu söz varlığı unsuru ikileme olarak kabul edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde kaynak olarak başvurulacak sözlüklerde yer alan deyim, kalıp söz, birleşik fiil ve ayrı yazılan birleşik kelimeler ile benzer yapıda olan fakat bu kaynaklarda yer almayan söz kalıpları, benzer nitelikteki örnekleri dolayısıyla deyim, kalıp söz, birleşik fiil veya ayrı yazılan birleşik kelime olarak değerlendirilmiştir. Örneğin "hep beraber" ve "hep birden" sözleri araştırmanın yapıldığı süreçte, mevcut sözlüklerde madde başı olarak tespit edildiği hâlde "hep birlikte" ifadesinin madde başı olarak yer almadığı görülmüştür.

Ayrı yazılan birleşik kelimelerin tespitinde "bağlam", birinci derecede belirleyici ölçüt kabul edilmiştir. Örneğin "açı" kelimesi matematikteki terimsel anlamıyla, "bu" sözcüğü ise işaret sıfatı olarak kullanıldığında bu ikili yapı ayrı ayrı sözcükler hâlinde değerlendirmeye alınırken "bundan dolayı" anlamında kullanılan "bu açıdan" ifadesi ayrı yazılan birleşik kelime olarak değerlendirilmiştir. Diğer bir örnek olarak "elektrik kaynağı" verilebilir. "Elektrik enerjisi kullanılarak yapılan kaynak işlemi." anlamında kullanıldığında ayrı yazılan bir birleşik kelime olarak sözlüklerde madde başı olarak yer alırken "kaynak" kelimesi "bir şeyin çıktığı yer, menşe" anlamında kullanılırsa ayrı ayrı kelimeler olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Araştırma verisi olan ders kitabında bu anlamda kullanılmadığından birleşik olarak dikkate alınmamıştır. Bu tür durumlarda araştırmanın veri kaynağı olan ders kitaplarında geçen ifadelerin bağlamına bakılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında bazı atasözlerinin, deyimlerin ve özel isimlerin, yapısında değişikliğe gidilerek kullanıldıkları gözlenmiştir. Bu tür değişiklikler olsa da atasözü, deyim veya kalıp söz özelliği değişmediğinden bu ifadeler kullanıldıkları gibi söz varlığına dâhil edilmiştir. Örneğin "tozu dumana katmak", "içinden geçirmek", "kafasına koymak" biçimleriyle sözlükte yer alan deyimler "katıyor tozu dumana", "geçirdi içinden", "koydu kafasına" şeklinde devrik

* Söz varlığı birimlerinin belirlenmesinde ve sınıflandırılmasında başvurulacak kaynaklar:

Ahmet Turan Sinan. (2015). Türkçenin Deyim Varlığı (1. Baskı). İstanbul: Kesit.
Deniz Öztürk. (2018). Türkiye Türkçesinde Birleşik Fiiller. Ankara: Türk Dil Kurumu.
Hürriyet Gökdayı. (2020). Türkçede Kalıp Sözler. İstanbul: Kriter.
Mehmet Hengirmen. (2011a). Atasözleri Sözlüğü (2. Baskı). Ankara: Engin.
Mehmet Hengirmen. (2011b). Deyimler Sözlüğü (2. Baskı). Ankara: Engin.
Necmi Akyalçın. (2007). Türkçe İkilemeler Sözlüğü. Ankara: Anı.
Ömer Asım AKSOY. (2018). Deyimler Sözlüğü. İstanbul: İnkılap.
Ömer Asım AKSOY. (2019). Atasözleri Sözlüğü. İstanbul: İnkılap.
Türk Dil Kurumu. (2018-2024) Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, (<https://sozluk.gov.tr/>)
Türk Dil Kurumu. (2018-2024) Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü, (<https://sozluk.gov.tr/>)
Türk Dil Kurumu. (2018-2024) Güncel Türkçe Sözlük, (<https://sozluk.gov.tr/>)
Zeynep Korkmaz. (2019). Türkiye Türkçesi Grameri (6. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.

olarak kullanılmıştır. “Az veren candan, çok veren maldan...” atasözü ders kitaplarında “Az veren candan çok veren maldan verir.” şeklinde kullanılmıştır. Özel isimlerde ise aynı özel ismin kimi zaman kelimelerinin değiştirildiği kimi zaman da kelimelerinde azaltma ya da kısaltma yolunun tercih edildiği örneklerle karşılaşmıştır. Örneğin “İnsan Hakları Bildirgesi/İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi”, “Osman Gazi/Osman Bey”, “Karadeniz Ekonomik İşbirliği Teşkilatı/Ekonomik İşbirliği Teşkilatı/EİT” gibi kullanımlar aslında aynı özel ismin farklı kullanımlarıdır. Bu tür örneklerde aynı özel isme ait olduğu tespit edilebilen farklı kullanımlar söz varlığı çeşitliliğinde birleştirilmiş ve tek bir unsur sayılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada verilerin kıyaslanabilirliği adına her dersten bir ders kitabı incelemeye alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından hazırlanan ve yayımlanan kitapların genellikle büyükşehirliere gönderildiği ve yaygın kullanım alanı bulduğu anlaşıldığından, inceleme nesnesi olarak öncelikle MEB yayınları seçilmiş olup MEB yayınlarından ders kitabına sahip olmayan sınıf seviyelerinde özel yayınevleri tarafından basılan kitaplar tercih edilmiştir. Bu yolla 2018-2019 eğitim öğretim yılı için ilköğretim çağındaki öğrencilerin çoğunluğuna ulaşan kitaplar araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Araştırmada, uygulama birliği ve geçerlilik bakımından Aksan’ın (2015a) söz varlığı sınıflandırması temel alınmış, Türkiye’de söz varlığı alanında yapılmış belli başlı doktora tezlerinde (Baş, 2006; Çolakoğlu, 2021; İpek Eğilmez, 2010; Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005; Pilav, 2008) kabul edilen söz varlığı ölçütleri ve kullanılan yöntemler göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda:

1. Kelime kavramının sınırlarının belirlenmesinde Kurudayıoğlu ve Karadağ’ın (2005) “çekim ekleriyle işlenmeye hazır kök veya gövde tabanı” esas alınmıştır.
2. Baş (2006), Pilav (2008), İpek Eğilmez (2010) ve Çolakoğlu’nun (2021) doktora tezlerinde olduğu gibi temel kelimeler dışındaki söz varlığı unsurları da (atasözleri, deyimler, ikilemeler) araştırılmıştır. Bu durumun, araştırma sonuçlarından elde edilen verilerin benzer araştırma bulgularıyla da kıyaslanabilirliği açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.
3. Temel söz varlığı listesi oluşturulurken olumsuzluk ekleri de dâhil bütün çekim ekleri ayıklanmıştır. Geçici isim yapan fiilimsi eklerinden sıfat fiil ve zarf fiil ekleri kelimeden silinip, kalıcı isim yapanlar (-ma, -me, -ış, -iş, -uş, -üş, -mak, -mek) muhafaza edilmiştir.
4. Söz varlığı listesinde yer alan eş sesli olan kelimeler yanlarındaki açıklama ifadeleriyle detaylandırılmıştır.
5. Ayrı yazılan birleşik kelimeler; özel isimler; bir metin, cümle veya kelime grubu bağlamındaki saat, tarih ve sayılar (Baş, 2011) ile çeşitli kelime türetme yolları neticesinde oluşmuş fakat henüz sözlüklerde yer almayan kelime adayları (Sarı, 2015) da bu konulardaki ilgili araştırmalar dikkate alınarak değerlendirmeye dâhil edilmiştir.

Araştırmacının güvenilirliğini artırmak için araştırma kapsamında elde edilen verilere dijital erişim imkânı sağlanmıştır. Araştırma verileri, TS Corpus Derlemi arayüzünde (<http://cqpweb.tscorpus.com/>) “Educational Sciences” bölümünde yer alan “Edu_Books_48” etiketi ile erişime açık hâle getirilmiştir. Bu söz varlığı unsurlarına alan uzmanlarının ve araştırmacıların genel ağ yazılımı ile erişilebilmesinin, araştırmadan elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlayacağı düşünülmektedir.

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

Araştırma yalnızca doküman incelemesi içerdiğinden ve herhangi bir kişiyi veya topluluğu etkileyecek deneysel bir çalışma gerçekleştirilmediğinden etik kurul izin belgesi alınmamıştır.

Bulgular

Ham Söz Varlığından Elde Edilen Veriler

Araştırma amacına uymadığı için kapsam dışında bırakılan bölümlerin ve unsurların ayıklanması sonucunda 8.853 sayfadan elde edilen 1.058.434 ham söz varlığı unsuru biçimbirimsel olarak iki boşluk arasında kalan her birimin ayrı bir söz varlığı unsuru sayıldığı bir veridir. Bu ham söz varlığında ayrı yazılan ekler, sayısal ifadeler birer söz varlığı unsuru olarak sayılmıştır. Bu söz varlığı unsurlarının derslere ve sınıf seviyelerine göre detaylı dağılımları Tablo 3 ve 4'te verilmiştir.

Tablo 3.

Derslere Göre Kitaplardaki Ham Söz Varlığının Dağılımı

Dersler	Kitap Sayısı	Sayfa Sayısı	Araştırma Verisi Sayfa Sayısı	İlk Aktarım Ham Söz Varlığı	Araştırma Verisi Ham Söz Varlığı	Oran %
Türkçe	9	2.318	2.125	254.919	236.234	22
Matematik	8	2.303	2.133	234.823	214.293	20
Hayat Bilgisi	3	656	577	40.013	33.256	3
Müzik	8	891	736	76.967	62.519	6
Fen Bilimleri	6	1.506	1.318	196.667	173.749	16
Sosyal Bilgiler	4	937	842	174.953	155.585	15
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	5	743	613	138.483	109.995	10
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	1	114	94	11.663	9.304	1
Trafik Güvenliği	1	82	69	9.388	8.031	1
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	2	171	171	13.665	13.731	1
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	1	214	175	49.808	41.737	4
Genel Toplam	48	9.935	8.853	1.201.349	1.058.434	100

Tablo 3'te toplam söz varlığı havuzu derslere göre incelendiğinde, söz varlığında en fazla payın Türkçe (%22) ve matematik (%20) derslerine ait olduğu görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında yalnızca kitap sayısının etkili olduğunu düşünmek yanıltıcı olabilir, söz gelimi Müzik dersi her sınıf seviyesinde birer ders kitabına sahip olmasına rağmen söz varlığı oranında, kendisinden daha az kitaba sahip olan fen bilimleri dersinin gerisinde kalmıştır. Ayrıca T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin bir kitaba sahip olmasına karşın kendisi gibi aynı orana sahip derslerden (insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile trafik güvenliği) hatta ders ve kitap sayısı fazla olan derslerden (hayat bilgisi, bilişim teknolojileri ve yazılım) söz varlığı bakımından daha zengin oluşu dikkat çekici bir başka bulgu olarak kaydedilmiştir. Bu durumun ortaya çıkışında, derse ait kitap sayısı, dersinin okutulduğu sınıf seviyesi veya seviyeleri ve işlenen konuların içeriği gibi sebepler belirtilebilir.

Tablo 4.

Sınıf Seviyelerine Göre Ders Kitaplarındaki Ham Söz Varlığı

Sınıf Seviyeleri	Kitap Sayısı	Sayfa Sayısı	Araştırma Verisi Sayfa Sayısı	İlk Aktarım Ham Söz Varlığı	Araştırma Verisi Ham Söz Varlığı	Oran %
1. Sınıf	5	868	782	35.676	31.153	3
2. Sınıf	4	979	877	58.846	51.093	5
3. Sınıf	5	1.132	997	90.408	79.678	8
4. Sınıf	8	1.518	1.361	178.000	158.163	15
5. Sınıf	7	1.329	1.211	186.993	169.730	16
6. Sınıf	7	1.489	1.334	213.769	191.448	18
7. Sınıf	6	1.353	1.191	218.018	187.801	18

8. Sınıf	6	1.267	1.100	219.639	189.368	18
Toplam	48	9.935	8.853	1.201.349	1.058.434	100

İlköğretim düzeyindeki sınıfların seviyelerine göre incelenen ders kitaplarındaki toplam söz varlığı havuzları ile ilgili veriler yukarıdaki Tablo 4’te gösterilmiştir. Birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar artış gösteren söz varlığı oranları 7 ve 8. sınıf düzeylerinde düşüş göstermiştir. 5 ve 6. sınıfta yedişer ders kitabı incelenirken 7 ve 8. sınıfta altışar ders kitabı incelenmiştir. Kitap sayısının böyle bir orana ulaşılmasında birinci dereceden etken olduğu akla gelse de aynı ders kitabı sayısına sahip olan 1 ve 3. sınıflarda eşit veya yakın bir söz varlığı durumu söz konusu olmamıştır. Aynı kitap sayısına sahip olmasına karşın 3. sınıf ders kitaplarındaki söz varlığı, birinci sınıf kitapları toplamının iki katından fazladır. Bu genel bulgu ile ilköğretim ders kitaplarındaki söz varlıklarının, sınıf seviyelerine göre anlamlı, sistemli ve kademeli bir şekilde artış göstermediği, hatta önceki sınıf düzeylerine göre artış göstermesi beklenen son sınıf düzeylerinde, aksine, düşüşlerin görüldüğü anlaşılmıştır.

Anlambirimsel İşlemler Sonrasında Elde Edilen Veriler

Araştırma kapsamında elde edilen ham söz varlığı verisi üzerinden araştırmaya esas söz varlığı unsurlarını belirlemek ve çeşitlerine uygun olarak sınıflandırabilmek için araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen ölçütlere göre birleştirme, ayıklama, değiştirme veya düzeltme gibi çeşitli işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda metin, paragraf, cümle ve söz öbeklerinin bağlamları dikkate alınarak “Yöntem” bölümünde belirtildiği üzere Aksan’ın (2015a) söz varlığı sınıflandırması ölçütü doğrultusunda ilgili söz varlığı unsurları tekrar incelenmiş ve çeşitlerine göre (atasözü, deyim, kalıp söz, ikileme, özel isim ve sayısal ifadeler, yabancı söz varlığı unsurları) işaretlenerek kategorize edilmiştir. Bu işlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre ilköğretim öğrencilerinin zorunlu dersler kapsamındaki ders kitapları aracılığıyla 33.021’i birbirinden farklı olmak üzere toplamda 949.355 söz varlığı unsuruyla karşılaştığı tespit edilmiştir. Bu toplam söz varlığının; 864.345’i (20.798’i birbirinden farklı) temel söz varlığı unsurlarından, 85.010’u (12.223’ü birbirinden farklı) ise diğer söz varlığı unsurlarından (atasözleri, deyimler, kalıp sözler, ikilemeler, özel isimler ve sayısal ifadeler) oluşmaktadır. Bu genel bulguların detayları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı Unsurlarına Dair Genel Bulgular

Söz Varlığı Türleri	Çeşit Söz Varlığı	Toplam Sıklık	Toplam Kelime	Çeşit Oran%	Toplam Oran%	KHK
Temel söz varlığı	20.798	864.345	915.180	62,98	91,05	0,02
Atasözü	113	170	832	0,34	0,02	0,66
Deyim	2.247	16.252	33.537	6,80	1,71	0,14
İkileme	636	2.793	5.707	1,93	0,29	0,23
Kalıp söz	197	968	1.724	0,60	0,10	0,20
Özel isim	6.110	43.792	64.435	18,50	4,61	0,14
Sayısal ifade (sayı, saat, tarih)	2.733	20.623	23.340	8,28	2,17	0,13
Yabancı dillere ait söz varlığı unsuru	187	412	533	0,57	0,04	0,45
Toplam	33.021	949.355	1.045.288	100	100,00	0,03

Tablo 5’te görüldüğü üzere incelenen ders kitaplarına ait oluşturulan ham söz varlığı unsurlarının anlamca incelenmesi ve değerlendirilmesi sonucunda elde edilen 33.021’i birbirinden farklı olan 949.355 söz varlığı unsurunun 864.345’ini (20.798 çeşit) temel söz varlığı, 170’ini (113 çeşit) atasözleri, 16.252’sini (2.247 çeşit) deyimler, 2.793’ünü (636 çeşit) ikilemeler, 968’ini (197 çeşit) kalıp sözler, 43.792’sini (6.110 çeşit) özel isimler, 20.623’ünü (2.733 çeşit) sayısal ifadeler, 412’sini (187 çeşit) ise yabancı dillere ait söz varlığı unsurları oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarındaki söz varlığı unsurları anlamca incelendikten ve ayrıştırıldıktan sonra sıklık bakımından da çözümlenmiştir. Bu çözümlemeyi gösteren Tablo 6'da söz varlığı unsurlarının sıklık durumu detaylarıyla verilmiştir.

Tablo 6.

Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı Unsurlarının Sıklığına Dair Bulgular

Söz Varlığı Türleri	1 Sıklıktaki Söz Varlığı		2 ve Üzeri Sıklıktaki Söz Varlığı		
	Çeşit	Oran%	Çeşit	Sıklık	Oran%
Temel söz varlığı	5.821	0,61	14.977	858.524	90,43
Atasözü	81	0,01	32	89	0,01
Deyim	931	0,10	1.316	15.321	1,61
İkileme	293	0,03	343	2.500	0,26
Kalıp söz	80	0,01	116	888	0,09
Özel isim	2.914	0,31	3.196	40.878	4,31
Sayısal ifade (sayı, saat, tarih)	1.655	0,17	1.078	18.968	2,00
Yabancı dillere ait söz varlığı unsuru	116	0,01	71	296	0,03
Toplam	11.891	1,25	21.129	937.464	98,75

Tablo 6'ya göre ders kitaplarında yalnızca bir kez kullanılan 11.891 söz varlığı unsurunun 5.821'i temel söz varlığı, 81'i atasözü, 931'i deyim, 293'ü ikileme, 80'i kalıp söz, 2.914'ü özel isim, 1.655'i sayısal ifade, 116'sı yabancı dillere ait söz varlığı unsurudur. Kitaplarda bir kez geçen söz varlığı unsurunun, toplam söz varlığına (949.355) oranı yaklaşık olarak %1,25'tir. Ders kitaplarında birden fazla sayıda tekrar eden 937.464 söz varlığı unsurunun 21.129'u ise birbirinden farklıdır. Bu söz varlığı unsurlarının türlere göre dağılım oranları da şu şekildedir: 14.977'si birbirinden farklı olan 858.524'ü temel söz varlığı, 32'si birbirinden farklı olan 89 atasözü, 1.316'sı birbirinden farklı olan 15.321 deyim, 116'sı birbirinden farklı olan 888 kalıp söz, 343'ü birbirinden farklı olan 2.500 ikileme, 3.196'sı birbirinden farklı olan 40.878 özel isim, 1.078'i birbirinden farklı olan 18.968 sayısal ifade, 71'i birbirinden farklı 296 yabancı söz varlığı unsuru. Birden fazla tekrar eden söz varlığı unsurunun (937.464) toplam söz varlığına (949.355) oranı ise yaklaşık olarak %98,75'tir.

Ders Kitaplarında En Sık Geçen Söz Varlığı Unsurlarına Dair Elde Edilen Veriler

Bir dilde en sık kullanılan ilk 1.000 ila 2.000 kelimeyi bütün anlamlarıyla bilmeyle toplumun geneline hitap eden ortalama bir metnin büyük çoğunluğunun anlaşılabilirliğine dair çeşitli görüşler bulunmaktadır (Çolakoğlu, 2021, s. 1160). Aksan (2015b, c. III, s. 20), sıklık sayımlarıyla elde edilen dizgelerde ilk sırayı alan 1.000 kelimeyle normal metinlerin %80'inden fazlasının anlaşılabilirliğini söylerken, Bauman (1996) sıklığı en yüksek ilk 2.000 kelimenin ortalama bir yazılı metnin %87'sini oluşturduğunu ifade etmektedir. 1926 yılında İngilizce bilenlere Fransızca öğretmek amacıyla Amerikalı araştırmacı Charles Fredrick Ward tarafından yayımlanan "Minimum French Vocabulary Test Book" isimli çalışmada İngilizcenin en sık kullanılan ilk 2.000 kelimesinin İngilizcenin %95,4'ünü oluşturduğu belirtilmiştir (Word, akt. Aksoy, 1936). Bu verilerden ve görüşlerden de anlaşılacağı üzere bir dilde en sık kullanılan birkaç bin kelime o dildeki söz varlığının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu sebeple araştırmamız kapsamında ilköğretim ders kitaplarında en sık geçtiği tespit edilen 2.000 söz varlığı unsuru listesi paylaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ilk 2.000 söz varlığı unsuru içerisinde en az 67 sıklığa sahip söz varlığı unsurlarının yer aldığı görüldüğünden 67 sıklığa sahip söz varlığı unsurlarının tamamı listeye dâhil edilmiş ve 2002 söz varlığı unsurunun listeye eklenmesinin gerekliliği anlaşılmıştır. Araştırma kapsamında ilköğretim ders kitaplarında en sık geçen 2002 söz varlığı unsurunun toplam sıklığı 740.791 olup bu sayı ders kitaplarındaki toplam söz varlığı unsurunun %78,03'üne karşılık gelmektedir. Makale yayım kuralları gereğince toplam kelime sınırlaması nedeniyle ilgili söz varlığı listesi makalenin bir ek dosyası olarak paylaşılmıştır (bkz. Ek-1)

Tartışma ve Sonuç

2018-2019 eğitim-öğretim yılına ait ilköğretim ders kitaplarından (48 kitap) elde edilen 1.058.434 ham söz varlığı unsuru havuzunda, anlambilimsel inceleme ve çözümlemeler sonucunda 33.021'i birbirinden farklı toplamda 949.355 söz varlığı unsuru belirlenmiştir. Araştırmamız kapsamında incelenen ders kitaplarında birbirinden farklı söz varlığı sayısının ilköğretim sürecinin zorunlu ders kitaplarında toplamda 33.021 olarak tespit edilmesi, ilköğretim sürecinde yalnızca zorunlu dersler kapsamında bile öğrencilerin zengin sayılabilecek bir söz varlığı unsuruyla karşılaştığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu bulgu, Türkiye'de ilk öğretim ders kitaplarımızda 5-6 bin civarında kelime olduğu ve öğrencilerin bu söz varlığının yalnızca birkaç yüzüyle konuşup düşündüğü, benzeri yargıları çürütmektedir (Bakiler 2007a, s.45-118; Bakiler 2007b, s. 53; Köstüklü, 2014, s. 228-229). Aslında söz varlığının farklı boyutlarının (alıcı/pasif/edilgin, aktif/üretici/etkin) da olduğu göz önünde bulundurarak öğrencilerin ders kitaplarında karşılaştığı söz varlığı unsurlarından ne kadarını kalıcı olarak öğrendiği ve ne kadarını kullanabildiği başlı başına araştırılması gereken önemli bir konudur. Öğrencilerin birkaç yüz söz varlığı ile ana dillerini kullanmasına dair iddiaların, detaylı bulgu ve kanıtlara ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Ünsal (2005) Afyonkarahisar'da öğrenim gören 90 öğrencinin (5, 8 ve 11. sınıflardan otuzar öğrenci) sınırlı sözlü anlatımlarındaki aktif söz varlıklarını tespit etmeye çalışmış ve araştırma özelinde 5. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu kelime hazinesini 1.030, 8. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesini 1.223 ve 11. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesini 1.539 olarak tespit etmiştir. Bu konuda kimi eğitimci, yazar veya araştırmacılarca farklı yorumlar yapılabilir de dilin canlı bir varlık olması ve söz varlığı durumlarının kişiden kişiye, dönemden döneme, ders kitabı bağlamında kitaptan kitaba değişken özellik göstermesi, bu tür bulguların genellenebilirliğini de etkilemektedir. Söz gelimi Aksan (2015b, C. III, s. 19.) VERLEE adlı bir bilgin tarafından; eğitim görmemiş kimselerin 2.000, eğitim görmüş kimselerin ise 4.000 ila 5.000 dolayında sözcük kullandıklarının ileri sürüldüğünü belirtmiştir. Bu ve benzer verileri kullanarak kesin ve genel geçer yargılara ulaşmak güç görünmektedir. Söz varlığı alanında daha çok durum çalışmasına ve bu çalışmaların belirli dönemlerde tekrarlanmasına ihtiyaç vardır.

Araştırma verileri genel olarak izlendiğinde söz varlığı ve çeşitliliği oranlarının sınıf seviyelerine göre kademeli ve sistemli bir şekilde artış göstermediği, kimi zaman sınıf seviyesi yükseldikçe toplam ve çeşit söz varlığı oranlarında düşüşler olduğu tespit edilmiştir. Özellikle 7 ve 8. sınıfta toplam söz varlığı bakımından önceki sınıf seviyelerine göre belirgin bir artış olması beklenirken; bu sınıf seviyelerinin, önceki sınıf seviyelerine oranla toplam söz varlığında veya *atasözü*, *kalıp söz*, *sayısal ifade* gibi söz varlığı türlerinde zayıf kalması dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Arslan Kutlu (2006), MEB tarafından 2000, 2002 ve 2004 yılında basılmış ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında sınıf seviyesinin artışı ile tüm söz varlığı unsurlarında kademeli ve sistemli bir artışın söz konusu olmadığını belirlemiştir. Ayrıca ders kitapları üzerinde gerçekleştirilen bazı araştırmalarda, sınıf seviyesi arttıkça birbirinden farklı ve toplam söz varlığı oranlarının arttığı fakat bu artışlarda bir orantısızlık olduğu da dile getirilmiştir (Arslan, 2023; Karadağ, 2005; Kargın, 2019; Kurudayıoğlu, 2005). Yalçın (2005) ilköğretim 1 ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin, söz varlığı açısından yetersiz olduğunu ve metinlerdeki söz varlığının, öğrencilerin yaşları ve buna bağlı olarak şekillenen zihinsel gelişim süreçlerine uygun hazırlanmadığını tespit etmiştir. Dolayısıyla ders kitaplarındaki söz varlığı oranlarının hangi ölçütlere göre değişmesi gerektiği ile ilgili herhangi bir planlamanın yapılmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlar ışığında ders kitapları yazarlarının toplam ve çeşit söz varlığı unsurları açısından herhangi bir planlamaya gitmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu tespit, farklı araştırmacılar tarafından da dile getirilen bulgulardandır. Karagöl ve Tarakçı (2019) ders kitabı yazarlarının, söz varlığı öğretimindeki bazı yöntem ve tekniklere hiç yer vermediklerini ve kullandıkları yöntem/teknikleri kişisel tercihlerine göre belirlediklerini tespit etmişlerdir. Boyacı Altınay (2022), ilköğretim 4. sınıf öğretmenlerinin, söz varlığının geliştirilmesine yönelik kullanmış oldukları yöntem, teknik ve stratejiler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, dolayısıyla stratejilerin gerektirdiği uygulama basamaklarını uygun şekilde kullanamadıklarını tespit etmiştir.

Araştırmada ilköğretim ders kitaplarının yarısından çoğunda (48 kitaptan 29'unda) atasözlerinin yer almadığı, mevcut atasözlerinin ise toplam söz varlığı unsuruna göre oldukça az bir

orana (%0,19) sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca atasözleri sayısında 7 ve 8. sınıf kitaplarında düşüşler olması da dikkat çekici bir bulgu olarak kaydedilmiştir. Atasözlerinin ders kitaplarında yer almadığı veya diğer söz varlığı unsurlarına göre oldukça düşük oranlara sahip olduğu daha önce yapılmış pek çok araştırma tarafından da ortaya konmuştur (Akyol, 2019; Apaydın, 2010; Aykaç, 2017; Demirci, 2015; Doğan, 2016; İpek Eğilmez, 2010; Kargın, 2019; Keklik, 2010; Öz, 2012; Turhan, 2010; Uludağ, 2010; Uslu, 2010; Uyar, 2012; Uzun, 2019; Ünsal, 2005; Yalçın, 2005; Yıldız, 2008). Bu araştırmalar dikkate alındığında başta ders kitapları olmak üzere tüm eğitim materyallerinde atasözlerine daha fazla yer verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen ilköğretim ders kitaplarında 2.247'si birbirinden farklı 16.252 deyim tespit edilmiştir ve ders kitaplarındaki bu deyimlerin sayısı sınıf seviyeleri ile doğru orantılı bir şekilde artış göstermiştir. Toplam deyim sayısı (16.252) incelenen kitap sayısına (48) bölündüğünde ilköğretim zorunlu dersler kapsamındaki ders kitaplarında yer alan ortalama deyim sayısı 338,5 olarak tespit edilebilir. Sinan (2015) Türkçe sözlükler de dâhil olmak üzere 42 sözlüğü tarayarak oluşturduğu "Türkçenin Deyim Varlığı" isimli eserinde Türkiye Türkçesine ait 17.137 deyim tespit etmiştir. Farklı kaynaklardan farklı deyim sayılarına ulaşılabilse de oldukça kapsamlı olduğunu düşündüğümüz bu çalışmanın verilerinden hareketle; araştırmamız kapsamında incelediğimiz ders kitaplarında, deyimler toplamının yaklaşık olarak %13'ünün kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu oranın yeterli olduğunu söylemek toplam deyim varlığı düşünüldüğünde tabii ki mümkün değildir. Kemiksiz (2022), ilkökul ve ortaokul Türkçe ders kitapları ile lise Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan metinleri deyim varlığı bakımından incelediği araştırmasında ilkökul ders kitaplarında en az deyim 1. sınıfta, en fazla deyim 4. sınıfta; ortaokul seviyesinde ise en az deyim 6. sınıfta, en fazla deyim 7. sınıfta yer verildiğini tespit etmiştir. Bu bulguların ilkökul kısmı araştırmamızın bulgularıyla benzerdir. Yaptığımız araştırmada da ilkökul düzeyinde (1-4. sınıflar) en az deyim varlığına 1. sınıf ders kitaplarında (193'ü birbirinden farklı 336 deyim), en fazla deyim varlığına ise 4. sınıf ders kitaplarında (712'si birbirinden farklı 2.552 deyim) rastlanmıştır. Ortaokul ders kitaplarında elde edilen bulgular ise Kemiksiz'in (2022) araştırma sonuçlarından farklı olmuştur. Bizim gerçekleştirdiğimiz araştırma sonucumuzda en az deyim varlığı 5. sınıf ders kitaplarında (786'sı birbirinden farklı 2.710 deyim), en fazla deyim varlığı ise 8. sınıf ders kitaplarında (1030'u birbirinden farklı 3.293 deyim) tespit edilmiştir.

Araştırmamızda kalıp sözlere dair bulgular özellikle Türkçe dersi ve ders kitapları için önem arz etmektedir. Çünkü bütün ders kitaplarında tespit edilen 200'ü birbirinden farklı 968 kalıp sözün 512'si (%52,89) Türkçe ders kitaplarında tespit edilmiştir. Kalıp söz çeşitliliğinde de (birbirinden farklı 156 kalıp söz) Türkçe dersi en yüksek orana (%78) sahiptir. Ders kitaplarında en sık tekrar eden iki kalıp söz "merhaba" (83 sıklık), "teşekkür ederim/teşekkür ederiz" (63 sıklık) olmuştur. Yavuz (2020) da söz varlığı araştırmasında teşekkür ederim/ediyorum" ifadelerini, 6. sınıf Türkçe kitabında en sık tekrar eden kalıp söz olarak tespit etmiştir.

Araştırmada elde edilen verilere genel olarak bakıldığında ilköğretim zorunlu dersler kapsamında öğrencilerin ders kitaplarında karşılaştığı 33.021'ü birbirinden farklı olan 949.355 söz varlığı unsurunun kelime hazinesi katsayısı 0,03 olarak tespit edilmiştir. Toplam söz varlığı göz önüne alındığında çeşitliliğin de daha fazla zenginleştirilebileceği, eğitim planlayıcıları ve ders kitabı yazarlarınca hatırdı ve gündemde tutulması gereken bir husustur. Ayrıca ders kitaplarında tespit edilen söz varlığı toplamının %91,05'i temel söz varlığına, %4,61'i özel isimlere, %2,17'si sayısal ifadeler, %1,71'i deyimlere ait olmasına rağmen bu sıralamada yüzde bir orana bile ulaşamayan atasözlerine, ikilemelere ve kalıp sözlere ders kitaplarında daha genişçe yer verilmesi gerekliliği de dikkat çeken bir diğer husustur. Ders kitaplarında 21.129'u birbirinden farklı 937.464 söz varlığı unsuru birden fazla tekrar etmiş olup bu söz varlığı unsurları söz varlığı toplamının büyük çoğunluğunu (%98,75) oluşturmaktadır. Söz varlığı öğretiminde tekrar önemli bir kalıcılık faktörüdür. Öğrencilerin ilköğretim sürecini başarıyla tamamlamaları için bu söz varlığı unsurlarının çoğunu anlamlandırması ve öğrenmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla bu süreçteki ders kitaplarının yazımında hedef söz varlığı listeleri de dâhil olmak üzere gerekli planlamaların yapılması, seviyelerin oluşturulması söz varlığı öğretimi ve Türkçenin etkin kullanımı açısından oldukça önem arz etmektedir.

Öneriler

1. Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Verilerin güncellenmesi ve dil gelişiminin takip edilmesi için bu ve benzeri çalışmaların belirli dönemler hâlinde tekrarlanması gerekmektedir.

2. Araştırma sonucunda ortaya çıkan veriler; eğitim yöneticileri, alan uzmanları ve karar alıcılar tarafından incelenmeli, öğrenciler için yazılacak ders kitaplarında sınıf seviyelerine ve derslere göre öğretilmesi hedeflenen ortak söz varlığı unsurlarının belirlenmesinde göz önünde bulundurulmalıdır.

3. İlköğretim sürecindeki öğrencilerin okul içi ve dışı ortamlarda karşı karşıya kaldığı söz varlığı unsurlarının pek çok boyutu vardır. Ders kitapları bunlardan yalnızca biridir. Öğrencilerin ailesi, yaşadığı çevre, ders kitapları dışında okuduğu kitaplar, kitle iletişim araçları, sosyal medya uygulamaları gibi öğrencilerin doğrudan söz varlığı unsurlarına maruz kaldığı bütün araç, yapı ve ortamlar araştırılmalı; elde edilecek veriler disiplinler arası bir yaklaşımla çözümlenmelidir.

4. Kalıplaşmış söz varlığı unsurlarından biri olan atasözlerinin öğreticiliği herkesçe bilinmesine rağmen ilköğretim ders kitaplarının yarısından çoğunda hiç yer bulmaması veya yer bulanlarda ise çok az sayıda olması ders kitabı yazarlarınca göz önünde bulundurulmalıdır.

5. Ders kitap yazım sürecinde kitap yazarları tarafından belirlenen metinler, hazırlandığı hedef kitle ve sınıf seviyesine göre yeterli sayıda öğrenci kitlesine okutturulmalı ve anlamı bilinmeyen söz varlığı unsurları, sıklık oranlarına göre listelenmelidir. Öğrenciler tarafından en fazla sıklık oranlarıyla bilinmeyen unsurlara yönelik etkinlikler ise bu süreç sonrasında tasarlanmalı ve söz konusu unsurların belirli aralıklarla tekrarlanması hususu göz önünde bulundurulmalıdır.

6. Söz varlığı araştırmalarından elde edilen verilerin, bağlamından ve kapsamından kopuk olarak ele alınıp çeşitli genellemelere varılması toplumda yanlış algıların oluşmasına sebebiyet verebilmektedir. Bu sebeple söz varlığı alanında birbirine yakın tarihlerde yapılan, kapsamı birbirine benzer araştırma sonuçlarına yönelik karşılaştırmalar yapılmasının, daha sağlıklı sonuçlar verebileceği düşünülmektedir.

7. Söz varlığı unsurlarının öğretiminde Millî Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere; alan uzmanları, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin de yer alacağı geniş kapsamlı çalıştaylar yapılmalı ve öğrencilere öğretilmesi önerilecek olan hedef söz varlığı unsurları, bu çalışmaların sonucunda belirlenmelidir.

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

Araştırma yalnızca doküman incelemesi içerdiğinden ve herhangi bir kişiyi veya topluluğu etkileyecek deneysel bir çalışma gerçekleştirilmediğinden etik kurul izin belgesi alınmamıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranları (1. yazar %50, 2. yazar %50) şeklindedir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Aksan, D. (2015a). *Türkçenin söz varlığı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
 Aksan, D. (2015b). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
 Aksan, D. (2016). *Anlam bilim konuları ve Türkçenin anlam bilimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
 Aksoy, Ö. A. (1936). *Bir dili öğrenmek için en lüzumlu kelimeler ve bu kelimelerin belirtme usulü*. Gaziantep: Gaziantep Halkevi Dil, Edebiyat Yayınları.

- Akyol, H. (2019). *Atasözleri ve deyimleri barındırması bakımından 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Apaydın, N. (2010). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arı, G. (2022). Okuma eğitiminin temel kavramları. G. Arı ve O. İpek (Ed). *Dil eğitimi temel kavramları* içinde (123-157). Ankara: İksad Publications.
- Arslan, K. (2023). *İlkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Arslan Kutlu, H. (2006). *MEB ilköğretim 6, 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığı açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aykaç, N. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı üretimlerinde yer alan söz varlığı üzerine bir inceleme (Van ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Bakiler, Y. B. (2007a) *Sözün doğrusu*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı.
- Bakiler, Y. B. (2007b) *Sözün doğrusu 2*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, B. (2011). Söz Varlığı ile İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, Bahar (XXIX), 27-61.
- Bauman, J. (1996). Vocabulary Resources for Material Writers. *Material Writers Newsletter*; Vol. 4, No. 3, October. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416672.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Boyacı Altınay, Y. (2022). *Dördüncü sınıf Türkçe dersinin söz varlığı öğretimi açısından değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çolakoğlu, B. K. (2021). *Haber bültenlerindeki söz varlığı üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, C. (2016). Türkçe eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Millî Eğitim*, 45(210), 141-161.
- Demirci, S. (2015). *İlkokul 3. sınıflarda hedef söz varlığının geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, F. (2016). *Türkçe dersi ortaokul öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Doğan, Y. (2020). Anlam bilimi ve uygulama alanları. B. Onan (Ed.) *Kuramdan uygulamaya anlam bilimi* içinde (s. 55-100). Ankara: Pegem Akademi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Gökçe, B. (2020). Dinleme-söz varlığı ilişkisi. M. N. Kardaş (Ed.), *Dinleme eğitimi* içinde (s. 91-127). Ankara: Pegem Akademi.
- İpek Eğilmez, N. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı*. (Doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karagöl, E. ve Tarakçı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(222), 149-171.
- Kargın, F. (2019). *6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı öğeleri üzerine bir inceleme*. (Yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Keklik, S. (2010). Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarının atasözleri ve özdeyişler açısından incelenmesi. *Türkçe öğretiminde güncel tartışmalar* içinde (s. 95- 112). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Kettunen, K. (2014). Can type-token ratio be used to show morphological complexity of languages. *Journal of Quantitative Linguistics*, 21(3), 223-245.
- Karadağ, Ö. (2018). Dil eğitimi araştırmaları için bir değişken önerisi: kelime hazinesi katsayısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 532-537.
- Kemiksiz, Ö. (2022). Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerde yer alan deyimler üzerine bir inceleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 41, 1-12.
- Köstüklü, N. (2014). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Çizgi.
- Öz, G. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research "nitel araştırma"* (S. Turan, Trans.). Ankara: Nobel Kitap.
- Pilav, S. (2008). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Millî Eğitim*, 45(210), 11-29.
- Richards, B. (1987). Type/token ratios: what do they really tell us?. *Journal of Child Language*, 14(2), 201-209.
- Sarı, İ. (2015). *Türkçede ekleme dışı sözcük yapımı ve sözlükselleşme*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sinan, A. T. (2015). *Türkçenin deyim varlığı*. İstanbul: Kesit.
- TDK. (2024a). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- TDK. (2024b). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- TDK. (2024c). *Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Turhan, H. (2010). *8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığı açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uludağ, Ç. (2010). *7. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uslu, K. (2010). *MEB 9. sınıf Türk edebiyatı ders kitabındaki metinlerin söz varlığı açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uyar, Ö. B. (2012). *8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin öğrencilerin söz varlığına katkısı*. (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Uzun, M. (2019). *5.sınıf Türkçe ders kitabının atasözleri ve deyimleri barındırması bakımından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Ünsal, H. (2005). *İlköğretim 5. ve 8. sınıflar ile ortaöğretim 11. sınıfların sözlü anlatımdaki kelime hazineleri (Afyon merkez örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yavuz, M. (2020). *Türkçe dersi öğretim programı ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2008). *Muğla ili ilköğretim okullarının 1, 2, 3, 4, 5.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan kelime ve kelime gruplarının davranış değişikliği oluşturulmasına yönelik katkıları*. (Yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Yalçın, S. K. (2005). *İlköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının eğitsel açıdan değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Extended Abstract

Introduction

One of the most important elements in the acquisition of language skills is undoubtedly the vocabulary of that language. This study aims to determine the elements of vocabulary and their frequency of use in the textbooks taught within the scope of compulsory courses in primary education in Türkiye. To address this objective, the problem statement was formulated as follows: 'How often and how many vocabulary elements do primary school students encounter in textbooks? In line with this general problem statement, answers to the following sub-questions were sought:

1. Considering only the formal features, how many vocabulary elements are there in the textbooks taught within the scope of compulsory courses in primary education? What is the distribution of these vocabulary elements across subjects and grade levels?
2. Considering their semantic features, how many vocabulary elements are there in the textbooks taught within the scope of compulsory courses in primary education? What is the distribution of these vocabulary elements across subjects and grade levels?
3. What are the vocabulary elements that students encounter most frequently in textbooks?

The data set obtained from the identification of vocabulary elements in primary school textbooks is expected to serve as a resource for educational administrators, textbook authors and teachers seeking to set goals and develop plans in this field.

Method

This research, which aims to determine the elements of vocabulary in primary school textbooks, was conducted using a qualitative research method and a case study design. Case studies allow for a detailed description of the researched situation. Within the scope of the research, primary school textbooks were analyzed in detail, both by class and course.

The study focused on textbooks that all students encounter in compulsory courses in primary education. In the study, one textbook from each course was analyzed to ensure data comparability. Accordingly, the research was conducted on 48 textbooks from 47 courses, 11 of which were different from each other.

The research data were obtained through document analysis. The data collected through document analysis were analyzed using content analysis. In this study, since the aim was to reveal the vocabulary elements in textbooks used in compulsory primary education courses (1st-8th grades) during the 2018-2019 academic year, a three-stage method was followed before determining the vocabulary elements. The first stage involved delimiting the course data, the second involved cleaning and organizing the data, and the third involved analyzing and classifying the delimited and cleaned data through content analysis, based on predetermined vocabulary criteria.

The 1,201,349 semantically unprocessed vocabulary elements obtained from 9,935 pages of 48 textbooks in total were limited to 1,058,434 semantically unprocessed vocabulary elements on 8,853 pages as a result of the elimination of the sections and elements excluded from the scope of the research. In the second stage of data analysis, the data were cleaned, technical errors and spelling errors were corrected, and elements not considered part of the vocabulary were removed from the text pool.

Doğan Aksan's (2015a) list of vocabulary items was taken into consideration in the process of determining the elements of vocabulary. Accordingly, the vocabulary elements were categorized under the following headings:

1. Basic words
2. Proverbs
3. Idioms
4. Mold words
5. Reduplication
6. Proper names
7. Numerical expressions (dates, times and numbers)
8. Vocabulary elements of foreign languages

When controversial situations were encountered in determining the lexical units, a resource pool consisting of various dictionaries was consulted. In order to increase the reliability of the research, digital access to the data obtained within the scope of the research was provided. The research data were made accessible with the “Edu_Books_48” tag in the “Educational Sciences” section of the TS Corpus Interface (<http://cqpweb.tscorpus.com/>).

Results and Discussion

From the pool of 1,058,434 raw vocabulary elements obtained from 48 primary school textbooks used during the 2018-2019 academic year, a total of 949,355 vocabulary elements, 33,021 of which were unique, were identified following semantic analysis. The fact that the number of different vocabulary items in the compulsory primary education textbooks totaling 33,021 suggested that students were exposed to a rich vocabulary even within compulsory courses. A general observation of the research data revealed that the rates of vocabulary and diversity did not increase gradually or systematically across grade levels, and in some cases, there were decreases in both total vocabulary and diversity as the grade level increased. Although a significant increase in total vocabulary was expected in the 7th and 8th grades compared to earlier levels, it is notable that these grades indicated lower totals or weaker representation of vocabulary types such as proverbs, formulaic expressions, and numerical expressions. Based on the research findings, it was concluded that the textbook authors did not plan for the inclusion of total or varied vocabulary elements. In the study, it was determined that more than half of the primary school textbooks (29 out of 48) did not contain proverbs, and the existing proverbs made up a very small proportion (0.19%) of the total vocabulary. In addition, the decrease in the number of proverbs in 7th and 8th-grade textbooks was noted as a significant finding.

İlköğretim Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi

EK-1.

2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı İlköğretim Ders Kitaplarında En Sık Geçen İlk 2002 Söz Varlığı Unsuru

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık	Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
1	ve	24.967	50	iste-	1.893
2	bir	17.528	51	de-	1.888
3	ol-	14.015	52	hangisi	1.869
4	bu	12.437	53	nasıl	1.860
5	da/de	7.739	54	yıl	1.852
6	için	6.942	55	al-	1.828
7	aşağı	6.655	56	metin	1.826
8	ile	5.660	57	çocuk	1.779
9	yap-	4.589	58	yan	1.757
10	sayı	4.444	59	biz	1.742
11	o	4.273	60	ilgili	1.706
12	yaz-	4.236	61	ise	1.706
13	etkinlik	3.991	62	çevre	1.665
14	ne	3.918	63	ad	1.652
15	insan	3.704	64	ses	1.629
16	gibi	3.561	65	madde	1.615
17	yer	3.556	66	yol	1.615
18	veril-	3.360	67	neden	1.581
19	var	3.223	68	görsel	1.573
20	şekil	3.213	69	tablo	1.567
21	en	3.136	70	kullanıl-	1.566
22	göre	3.002	71	soru	1.564
23	bul-	2.824	72	yapıl-	1.538
24	ben	2.713	73	1	1.535
25	gel-	2.691	74	konu	1.522
26	çok	2.685	75	bilgi	1.519
27	daha	2.678	76	ev	1.518
28	DOĞRU	2.455	77	farklı	1.513
29	sonra	2.363	78	öğren-	1.511
30	iki	2.270	79	sen	1.507
31	ara	2.226	80	kişi	1.500
32	bulun-	2.170	81	birlikte	1.496
33	su	2.164	82	özellik	1.487
34	siz	2.150	83	uzunluk	1.487
35	kendi	2.126	84	okul	1.479
36	işlem	2.093	85	oku-	1.462
37	gün	2.077	86	veya	1.453
38	kullan-	2.052	87	cümle	1.449
39	sonuç	2.029	88	kitap	1.436
40	kaç	2.028	89	durum	1.426
41	arkadaş	2.027	90	başla-	1.418
42	alan	2.023	91	yaşa-	1.416
43	büyük	2.003	92	biri	1.385
44	Allah	2.002	93	sıra	1.384
45	her	1.969	94	kelime	1.366
46	örnek	1.960	95	gerek-	1.359
47	hangi	1.919	93	sıra	1.384
48	ülke	1.901	94	kelime	1.366
49	üzeri	1.897	95	gerek-	1.359

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık	Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
96	Atatürk/(Gazi/Yarbay/Yüzbaşı/Miralay) Mustafa Kemal (Atatürk/Paşa/Bey)/7. Ordu Komutanı Mustafa Kemal/Ata	1.340	141	değil	1.060
97	bil-	1.330	142	den-	1.054
98	müzik	1.322	143	kal-	1.037
99	söyle-	1.320	144	ürün	1.029
100	git-	1.305	145	hayat	1.024
101	gör-	1.303	146	baba	1.023
102	zaman	1.300	147	incele-	1.016
103	aynı	1.283	148	el	1.007
104	uygun	1.279	149	saat	990
105	araç	1.259	150	bütün	989
106	amaç	1.258	151	kenar	981
107	Türk (Türük)/Türk Milleti	1.251	152	açı	979
108	içinde	1.217	153	aile	978
109	oluş-	1.215	154	güzel	973
110	oluştur-	1.206	155	bölüm	969
111	ilk	1.202	156	basamak	962
112	kadar	1.201	157	bazı	959
113	Hz.(Hazreti) Muhammed/Hz.Peygamber	1.192	158	c.c.	941
114	çalış-	1.181	159	olma	941
115	ifade	1.174	160	hâl	937
116	sınıf	1.168	161	kâğıt	937
117	önce	1.158	162	dünya	929
118	diğer	1.153	163	Türkiye	927
119	küçük	1.144	164	birim	926
120	önemli	1.144	165	kuvvet	925
121	3	1.135	166	olay	922
122	ana/anne	1.134	167	söz	920
123	iç	1.134	168	değer	919
124	birbiri	1.118	169	alt	905
125	karşı	1.116	170	öğretmen	905
126	çalışma	1.112	171	devlet	900
127	hak	1.111	172	eşit	895
128	göster-	1.109	173	iyi/iy	888
129	2	1.108	174	kesir	885
130	toplam	1.105	175	çözüm	876
131	yukarı	1.103	176	sağla-	875
132	grup	1.102	177	baş	869
133	ver-	1.102	178	bak-	866
134	hareket	1.101	179	ya da	864
135	düşün-	1.098	180	çık-	858
136	anlam	1.097	181	tüm	856
137	tane/dane	1.095	182	iş	855
138	öğrenci	1.078	183	ışık	843
139	geç-	1.075	184	yeni	843
140	fazla	1.067	185	düşünce	841

İlköğretim Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
186	santimetre/cm	841
187	anlat-	838
188	canlı	836
189	cisim	830
190	açıkla-	827
191	5	817
192	kaynak	811
193	nokta	810
194	Dünya	802
195	paylaş-	802
196	sev-	801
197	4	798
198	toplum	794
199	şey	789
200	üç	789
201	çiz-	782
202	tarafından/tarafımızdan	781
203	ağaç	777
204	yok	772
205	başka	763
206	bölge	762
207	hayvan	760
208	hem	760
209	tür	756
210	kural	755
211	miktar	755
212	dinle-	748
213	millet	737
214	olabil-	732
215	eser (yapıt)	731
216	toprak	730
217	belirle-	729
218	ancak	728
219	hava	720
220	son	719
221	kutu	718
222	ay (süre)	706
223	yön	705
224	parça	703
225	az	695
226	grafik	695
227	resim	695
228	ölçü	694
229	davranış	693
230	sahip	693
231	tarih	688
232	adım	686
233	şiir	684
234	ki	682

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
235	Müslüman	679
236	oyun	675
237	şarkı	672
238	yaş (yıl birimi, çağ)	669
239	yapı	667
240	cevapla-	651
241	YANLIŞ	651
242	etki	641
243	tahmin	640
244	ihtiyaç	635
245	sıcaklık	629
246	s.a.v.	628
247	diye	624
248	metre	621
249	para	618
250	üst	618
251	10	614
252	süre	614
253	şehir	612
254	kültür	609
255	yazıl-	604
256	görev	603
257	ders	600
258	birlik	598
259	sorun	597
260	yakın	595
261	araştırma	592
262	bitki	584
263	ama/amma	576
264	kısım	576
265	ait	575
266	uzun	573
267	6	570
268	hakkında	569
269	Türk lirası	566
270	çeşitli	566
271	ilişki	565
272	dikkat et-	564
273	yer al-	562
274	kilo/kilogram/kg/kg.	555
275	işaretle-	554
276	Güneş	552
277	birçok	552
278	varlık	550
279	nedir	549
280	renk	548
281	üçgen	546
282	defter	540
283	kare	540

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
284	malzeme	540
285	ünite	540
286	sevgi	539
287	dış	537
288	göz	537
289	çünkü	535
290	elektrik	534
291	din	533
292	teknoloji	529
293	kuş	527
294	hazırla-	526
295	yardım	524
296	kim	520
297	ön	517
298	sıvı	517
299	hafta	516
300	boşluktaymış	512
301	dikdörtgen	511
302	günümüz	508
303	ortam	508
304	yaşam	508
305	tam	507
306	gelişme	506
307	onluk	503
308	art-	496
309	konuşma	495
310	halk	491
311	sebeb	489
312	a.s.	484
313	sağlık	481
314	kalem	479
315	görül-	477
316	kadın	474
317	üzere	473
318	önem	472
319	köşe	466
320	duygu	465
321	herkes	465
322	araştır-	464
323	isim	463
324	kavram	463
325	sadece	462
326	noktalı	461
327	kullanım	460
328	doldur-	458
329	temel	458
330	değerlendirme	456
331	tahmin et-	455
332	şu	453

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
333	yüce	450
334	ampul	448
335	kısa	448
336	hücre	445
337	tartış-	445
338	dön-	444
339	problem	443
340	üretim	443
341	Anadolu	440
342	olmak	440
343	çiçekle	439
344	dönem	439
345	katı	438
346	devam et-	437
347	İslam	435
348	veri	435
349	eş	431
350	hiç	431
351	böylece	429
352	uygula-	429
353	toplan-	428
354	besin	427
355	enerji	425
356	gece	425
357	yemek	425
358	doğal sayı	424
359	adet	424
360	dur-	424
361	seç-	424
362	lira	423
363	bahçe	422
364	sağ (yön)	422
365	cevap	421
366	kardeş/gardaş/kardaş	421
367	1.	417
368	ayrıl-	417
369	gir-	416
370	İstanbul	414
371	faaliyet	414
372	fark	414
373	tamamla-	413
374	topla-	413
375	gerekli	412
376	savaş	411
377	8	410
378	boy (uzunluk)	410
379	toplama	410
380	saye	409
381	sorumluluk	409

İlköğretim Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
382	ısı	408
383	yazı	408
384	peygamber	406
385	2.	405
386	kimse	405
387	birey	403
388	dakika	403
389	yararlan-	402
390	kütle	401
391	yüz (surat, yüzey)	401
392	böyle	400
393	ekonomik	400
394	etkile-	400
395	türkü	400
396	dil (lisan)	399
397	konuş-	399
398	düş-	397
399	hiçbir	397
400	taraf	396
401	vatan	395
402	yöntem	395
403	yüzey	395
404	araç gereç	394
405	vücut	394
406	yüksek	394
407	model	392
408	yıldız	392
409	bazısı/bazıları	391
410	bırak-	391
411	sistem	391
412	şimdi	389
413	etraf	387
414	tanı-	387
415	oğul	386
416	harf	385
417	sol	385
418	oran	383
419	Kur'an-ı Kerim	382
420	ifade et-	380
421	tek	380
422	alın-	379
423	biçim	377
424	bile	377
425	orman	374
426	12	372
427	köy	371
428	gerçek	370
429	ayrıca	369
430	bilgisayar	369

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
431	hep	369
432	nota	369
433	ulaş-	369
434	birer	368
435	boya-	368
436	yapma	368
437	değiş-	367
438	sahip ol-	366
439	derece	366
440	kız	365
441	şöyle	364
442	hareket et-	363
443	sor-	363
444	uygun ol-	362
445	orta	360
446	ve benzer (benzeri/benzerleri)	357
447	sözcük	357
448	gösterim	354
449	hız	354
450	karşılaştır-	353
451	7	352
452	kurul-	351
453	işaret	350
454	pil	350
455	çarpma	349
456	haber	349
457	ye-	349
458	katıl-	348
459	asker	347
460	dört	347
461	gösteril-	347
462	gözlemle-	347
463	bugün	346
464	doğ-	345
465	meslek	345
466	uygulama	345
467	getir-	344
468	yükseklik	344
469	anla-	343
470	taşı-	341
471	hazırlık çalışması	340
472	aç-	340
473	dik	339
474	kat	339
475	hazırlık	338
476	ikinci	338
477	deniz	337
478	doğal	336
479	eğitim	334

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
480	il	331
481	doğa	330
482	atık	326
483	rakam	326
484	araba	325
485	nüfus	324
486	adam	323
487	gereç	323
488	ayet	322
489	elde et-	321
490	güç	321
491	sanat	320
492	bardak	319
493	yurt	318
494	bekle-	317
495	içeri	317
496	otur-	317
497	kırmızı	316
498	yine/gene	316
499	kez	315
500	sayfa	315
501	yaklaşık	315
502	kur-	314
503	trafik	314
504	duy-	313
505	komşu	313
506	hemen	312
507	kazan-	312
508	ondalık	312
509	Ay/Aydede	311
510	izle-	311
511	kap	311
512	taban	311
513	Osmanlı Devleti (İmparatorluğu)	310
514	sizce	310
515	koy-/ko-	309
516	taş	309
517	ad veril-	307
518	burada	307
519	litre	307
520	ortak	307
521	özgürlük	307
522	cam	306
523	çıkarma	306
524	millî	306
525	top	305
526	bilim	303
527	yapabil-	303

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
528	boyunca	302
529	bilimsel	301
530	eşleştir-	300
531	nesne	300
532	Karagöz	298
533	mal	298
534	ritim	298
535	oda	297
536	namaz	296
537	eşitlik	295
538	gaz	294
539	hikâye	294
540	renkli	294
541	erkek	293
542	arka	292
543	çizgi	292
544	eski	292
545	harita	291
546	tekrar	290
547	oyna-	289
548	sure	289
549	kutucuk	288
550	yönetim	288
551	İstiklal Marşı	287
552	her şey	287
553	güvenlik	287
554	sonunda	287
555	yaşan-	287
556	mavi	286
557	dinleme	285
558	dağ	284
559	9	283
560	ders kitabı	283
561	süt	281
562	kilometre	280
563	tarım	280
564	3.	279
565	çıkart-	279
566	ey	279
567	değişim	278
568	et-	278
569	dede	277
570	devre	277
571	düzenlen-	277
572	ekmek	277
573	uy-	276
574	sembol	275
575	yük	275

İlköğretim Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
576	geri	273
577	tut-	273
578	ayak	272
579	yani	272
580	daire	271
581	gerek	271
582	ordu	271
583	terim	271
584	uç	271
585	fiyat	270
586	meyve	270
587	oyuncak	270
588	ne kadar	269
589	artık (zarf)	269
590	isten-	269
591	sözlük	269
592	çalgı	267
593	kes-	267
594	on	267
595	uzak	267
596	hacim	266
597	100	265
598	beyaz	265
599	kurum	265
600	elde edil-	264
601	tel	264
602	neden ol-	263
603	yapmak	263
604	kontrol et-	262
605	bölün-	262
606	fikir	262
607	görün-	262
608	bilin-	261
609	işte	261
610	belirt-	260
611	ibadet	259
612	kapı	259
613	bayram	258
614	dua	258
615	sıcak	258
616	fakat	257
617	kar	257
618	kış	257
619	ürettil-	257
620	biraz	256
621	yiyecek (besin)	256
622	tam sayı	255
623	at-	255
624	eşya	255

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
625	geometrik	255
626	yerleştir-	255
627	pek çok	254
628	açıl-	254
629	belirttil-	253
630	Hacivat	252
631	değişken	252
632	düşman	252
633	geçmiş (mazi)	252
634	yeşil/yaşıl	252
635	fark et-	251
636	elma	251
637	gazete	251
638	iklim	251
639	basit	250
640	Osmanlı	249
641	çarpım	249
642	iletişim	249
643	0	248
644	prizma	248
645	başlık	247
646	çek-	247
647	karşılık	247
648	ulaşım	247
649	benzer	246
650	evet	246
651	gönder-	246
652	4.	244
653	ayır-	244
654	bakım	244
655	demek	244
656	inan-	244
657	niçin	244
658	sabah	244
659	sanayi	244
660	tahta	244
661	boş	243
662	günlük	242
663	okuma	242
664	saygı	242
665	büyüklik	241
666	kütüphane	241
667	karar ver-	240
668	20	240
669	dost	240
670	örüntü	240
671	soğuk	240
672	unut-	240
673	yorumla-	240

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
674	dal	239
675	hastalık	239
676	hepsi	239
677	kültürel	239
678	televizyon	239
679	merkez	238
680	başarı	237
681	hızlı	237
682	birinci	236
683	çeşit	236
684	bilim insanı	234
685	kabul et-	234
686	azal-	234
687	basamaklı	234
688	büyü-	234
689	cumhuriyet	234
690	bağlı	233
691	görüntü	233
692	internet	233
693	kullanma	232
694	an	231
695	Ankara	230
696	ilaç	230
697	inanç	230
698	kol	230
699	masa	230
700	yaprak	230
701	Türkçe	229
702	çöz-	229
703	hazırlan-	229
704	karşılaş-	229
705	şart	229
706	vatandaş	229
707	yapılma	229
708	hesapla-	228
709	yürü-	228
710	art	227
711	bayrak	227
712	bölme (işlem, eylem)	227
713	gelecek (isim)	227
714	kan	227
715	mevsim	227
716	olumsuz	227
717	yolcu	226
718	Ali	225
719	akıl	225
720	yumurta	225
721	uzay	224
722	koş-	223

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
723	sosyal	223
724	makine	222
725	telefon	222
726	ortaya çık-	221
727	yardım et-	221
728	buyur-	221
729	ölç-	221
730	genellikle	220
731	ince	220
732	mıknatıs	220
733	özel	220
734	yüzyıl	220
735	Kur'an/Mushaf	219
736	belirli	219
737	ışın	219
738	koy-	219
739	camii	218
740	geliş-	218
741	satıl-	218
742	uzaklık	218
743	yavru	218
744	ilke	217
745	projeler	217
746	duvar	216
747	ekle-	216
748	ortalama	216
749	silindir	216
750	herhangi bir	215
751	deney	214
752	gezegen	214
753	hayır	214
754	program	214
755	süreç	214
756	öyle	213
757	payda	213
758	Avrupa	212
759	15	212
760	bit-	212
761	çubuk	212
762	hisset-	212
763	puan	212
764	r.a.	212
765	ticaret	212
766	aynı zamanda	211
767	doğru parçası (parçaları)	211
768	genç	211
769	sağlıklı	211
770	yöre	211
771	aşama	210

İlköğretim Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
772	bazen	210
773	can	209
774	eğer	208
775	fotoğraf	208
776	ağırlık	207
777	bisiklet	207
778	cetvel	207
779	gemi	207
780	ip	207
781	spor	207
782	genel ağ	206
783	yeniden	206
784	ara-	205
785	hizmet	205
786	konum	205
787	yaşlı	205
788	zor	205
789	açık	204
790	gerçekleş-	204
791	kötü	204
792	öl-	204
793	bulmak	203
794	matematik	203
795	üret-	203
796	değerlendir-	202
797	rüzgâr	201
798	takım	201
799	boş bırakıl-	200
800	yardımcı ol-	200
801	dolu	200
802	geliştir-	200
803	toplumsal	200
804	değişiklik	199
805	gelir	199
806	kişilik	199
807	sür-	199
808	bir süre	198
809	açıklama	198
810	ağız	198
811	istek	198
812	hatırla-	196
813	ölçme	196
814	yerine getir-	195
815	Millî Mücadele	195
816	at (hayvan)	195
817	barış	195
818	sokak	195
819	tema	195
820	ya	195

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
821	birkaç	194
822	kareli	193
823	tüketim	193
824	unsur	193
825	örnek ver-	191
826	benze-	191
827	ekonomi	191
828	padişah	191
829	organ	190
830	yönelik	190
831	Mekke	189
832	kalp	189
833	karar	189
834	miras	189
835	sat-	189
836	sebze	189
837	uçak	189
838	her biri	188
839	özellikle	188
840	say-	188
841	bulut	187
842	çıkış	187
843	geçir-	187
844	teknolojik	187
845	Rab/Rabb	186
846	farklılık	186
847	kolay	186
848	makas	186
849	metal	186
850	sarı	186
851	noktalama işaretleri	185
852	davran-	185
853	oluşturul-	185
854	sonraki	185
855	doğrultu	184
856	korumak	184
857	plastik	184
858	sınır	184
859	meydana gel-	183
860	zarar ver-	183
861	cebirse ifade	183
862	sayı doğrusu	183
863	adalet	183
864	dışarı	183
865	doğruluk	183
866	doğu	183
867	nerede	183
868	seslendir-	183
869	temizlik	183

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
870	yüzlük	183
871	doktor	182
872	koru-	182
873	yarat-	182
874	uygulan-	181
875	yabancı	181
876	zihin	181
877	30	180
878	çarp-	180
879	in-	180
880	kahraman	180
881	karton	180
882	korunma	180
883	kabul edil-	179
884	değiştir-	179
885	göl	179
886	makam	179
887	yarım	179
888	yeryüzü	179
889	50	178
890	beş	178
891	çanta	178
892	demir	178
893	denil-	178
894	dinî	178
895	geniş	178
896	güvenli	178
897	iç-	178
898	karışım	178
899	kuruluş	178
900	şeker	178
901	eksen	177
902	yayı-	177
903	rasyonel sayı	176
904	balık	176
905	emir	176
906	gıda	176
907	kullanılma	176
908	yağmur	176
909	derece selsiyus	175
910	balon	175
911	fabrika	175
912	görebil-	175
913	sürekli	175
914	çokgen	174
915	paralel	174
916	siyasi	174
917	gözlem	173
918	kulak	173

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
919	akraba	172
920	belli	172
921	denklem	172
922	kuruş/kr.	172
923	pay	172
924	yüzde	172
925	ilçe	171
926	ölüm	171
927	seçim	171
928	tohum	171
929	türlü	171
930	bulabil-	170
931	çıkarıl-	170
932	gül	170
933	şiddet	170
934	katkı sağla-	169
935	gök	169
936	kemik	169
937	mesafe	169
938	topluluk	169
939	aydınlatma	168
940	ilerle-	168
941	bir kısım	167
942	ondalık gösterim	167
943	mektup	167
944	otomobil	167
945	her bir	166
946	gökyüzü	166
947	karşıla-	166
948	kıyafet	166
949	meclis	166
950	pencere	166
951	sağlamak	166
952	sırala-	166
953	çevir-	165
954	eksik	165
955	ezgi	165
956	santimetrekare	165
957	usta	165
958	hasta	164
959	yazılı	164
960	çarpan (isim)	163
961	fiziksel	163
962	görüş	163
963	güneş	163
964	okunuş	163
965	yalnız	163
966	bağımsızlık	162
967	hızla	162

İlköğretim Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık	Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
968	üye	162	1017	bu yüzden	152
969	yan-	162	1018	başlangıç	152
970	fidan	161	1019	kumaş	152
971	güzellik	161	1020	maden	152
972	tabak	161	1021	ölçüm	152
973	kıyı	160	1022	proje	152
974	numara	160	1023	ters	152
975	öde-	160	1024	oyun oyna-	150
976	şair	160	1025	beslenme	150
977	her zaman	159	1026	burun	150
978	güçlü	159	1027	mililitre	150
979	plan	159	1028	serbest	150
980	seçenek	159	1029	yansıma	150
981	zemin	159	1030	yolculuk	150
982	akşam	158	1031	Elif	149
983	düzenle-	158	1032	18	149
984	eleman	158	1033	böl-	149
985	küp	158	1034	öyleyse	149
986	orada	158	1035	rol	149
987	sun-	158	1036	yarışma	149
988	tehlike	158	1037	bin (sayı)	148
989	yakıt	158	1038	götür-	148
990	yarı	158	1039	insanlık	148
991	Mehmet	157	1040	kalın	148
992	anlatıl-	157	1041	olasılık	148
993	aralık (mesafe)	157	1042	25	147
994	demokrasi	157	1043	temsil et-	147
995	film	157	1044	ziyaret et-	147
996	kart	157	1045	birimkare	147
997	katkı	157	1046	dolayı	147
998	yarıçap	157	1047	geleneksel	147
999	yazma (eylemsi)	157	1048	gölge	147
1000	elektrik enerjisi	156	1049	gönderil-	147
1001	alet	156	1050	imkân	147
1002	çember	156	1051	yağ	147
1003	okun-	156	1052	yazar	147
1004	sıfır	156	1053	ayna	146
1005	bina	155	1054	gelişim	146
1006	5.	154	1055	mesaj	146
1007	anlayış	154	1056	nefes	146
1008	peki	154	1057	uç-	146
1009	şişe	154	1058	Ramazan	145
1010	bağlı ol-	153	1059	cevap ver-	145
1011	alma	153	1060	içer-	145
1012	rağmen	153	1061	koku	145
1013	satış	153	1062	sanatçı	145
1014	sevinç	153	1063	yaz (mevsim)	145
1015	söyleme	153	1064	Medine/Medinetü'l-Münevvere	144
1016	İzmir	152	1065	satın al-	144

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
1066	basınç	144
1067	bilye	144
1068	turizm	144
1069	geri dönüşüm	143
1070	günlük hayat	143
1071	düzen	143
1072	hazine	143
1073	ifade edil-	142
1074	atom/atomus	142
1075	destek	142
1076	kaybet-	142
1077	her gün	141
1078	almak	141
1079	buz	141
1080	gen	141
1081	gram/gr	141
1082	ileri	141
1083	kullanmak	141
1084	otobüs	141
1085	24	140
1086	işçi	140
1087	kere	140
1088	kısaltıl-	140
1089	tarihî	140
1090	yaklaş-	140
1091	yaygın	140
1092	belki	139
1093	beraber	139
1094	cihaz	139
1095	deprem	139
1096	gelenek	139
1097	kullanabil-	139
1098	oyuncu	139
1099	acaba/acep	138
1100	ahlak	138
1101	gül-	138
1102	izleme	138
1103	tamamı	138
1104	temiz	138
1105	tüket-	138
1106	vur-	138
1107	yapım	138
1108	60	137
1109	batı	137
1110	gezi	137
1111	hatta	137
1112	karşılıklı	137
1113	kon-	137
1114	marş	137

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
1115	melek	137
1116	üçüncü	137
1117	yola çık-	136
1118	takip et-	136
1119	beslen-	136
1120	çizim	136
1121	yay	136
1122	benzerlik	135
1123	beri	135
1124	tanecik	135
1125	yoğunluk	135
1126	Ayşe	134
1127	ana fikir	134
1128	şarkı söyle-	134
1129	ağır	134
1130	ahiret	134
1131	alabil-	134
1132	genel	134
1133	huzur	134
1134	kablo	134
1135	kara (toprak)	134
1136	mahalle	134
1137	önceki	134
1138	sabit	134
1139	uydu	134
1140	ihtiyaç ol-	133
1141	elektrikli	133
1142	kişisel	133
1143	market	133
1144	mercek	133
1145	söyleyebil-	133
1146	yalnızca	133
1147	sözlük anlamı	132
1148	çalışma yap-	132
1149	bura	132
1150	dayan-	132
1151	gez-	132
1152	içerik	132
1153	olumlu	132
1154	sesli	132
1155	zarar	132
1156	acı	131
1157	dosya	131
1158	dörtgen	131
1159	iyilik	131
1160	kaç-	131
1161	kaldır-	131
1162	maç	131
1163	oldukça	131

İlköğretim Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık	Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
1164	öğrenme	131	1213	ak-	124
1165	ton	131	1214	diş	124
1166	problem çöz-	130	1215	kimyasal	124
1167	alışveriş	130	1216	yavaş	124
1168	bildir-	130	1217	yürek	124
1169	defa	130	1218	okuma metni	123
1170	levha	130	1219	amca	123
1171	mutluluk	130	1220	ayrıt	123
1172	sağlan-	130	1221	bakır	123
1173	terazi	130	1222	belirlen-	123
1174	yapılabil-	130	1223	element	123
1175	yaşama	130	1224	etkili	123
1176	yat-	130	1225	evren	123
1177	ağ	129	1226	faktör	123
1178	altın	129	1227	modelle-	123
1179	kahve	129	1228	paket	123
1180	mücadele	129	1229	tasarla-	123
1181	sınav	129	1230	yapay	123
1182	tasarım	129	1231	yasa	123
1183	tepe	129	1232	dairesel	122
1184	yetenek	129	1233	halka	122
1185	14	128	1234	sunum	122
1186	40	128	1235	vakit	122
1187	haydi/haydin	128	1236	yar/yâr (sevgili)	122
1188	mümkün	128	1237	yüz (sayı)	122
1189	öneri	128	1238	özen göster-	121
1190	iş birliği	127	1239	cep telefonu	121
1191	bağlantı	127	1240	anlama	121
1192	beceri	127	1241	ayakkabı	121
1193	bulmaca	127	1242	eşitsizlik	121
1194	çekil-	127	1243	hazır	121
1195	efendim	127	1244	saç	121
1196	görevli	127	1245	atasözü	120
1197	hafif	127	1246	beraberlik	120
1198	uluslararası	127	1247	çabuk	120
1199	akıllı tahta	126	1248	çöp	120
1200	etkili ol-	126	1249	güney	120
1201	iman et-	126	1250	kedi	120
1202	bitir-	126	1251	tarla	120
1203	DNA	126	1252	uyu-	120
1204	güven	126	1253	yetiş-	120
1205	öykü	126	1254	anlamına gel-	119
1206	seçil-	126	1255	not et-	119
1207	sırasıyla	126	1256	üslû ifade	119
1208	taşıt	126	1257	anahtar	119
1209	zengin	126	1258	atıl-	119
1210	deyim	125	1259	bağımsız	119
1211	düzenli	125	1260	bölen	119
1212	elektrik devresi	124	1261	çal-	119

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
1262	kimi	119
1263	tören	119
1264	tren	119
1265	yeterli	119
1266	Emre	118
1267	16	118
1268	adlandırıl-	118
1269	ek	118
1270	lamba	118
1271	park	118
1272	yuva	118
1273	zararlı	118
1274	artır-	117
1275	çay	117
1276	çeyrek	117
1277	dönüş-	117
1278	düz	117
1279	etkilen-	117
1280	köşegen	117
1281	kuzey	117
1282	yarın	117
1283	merak et-	116
1284	tercih et-	116
1285	bin-	116
1286	dene-	116
1287	direnç	116
1288	gündüz	116
1289	siyah	116
1290	tüketici	116
1291	dua et-	115
1292	o zaman	115
1293	ateş	115
1294	birleştir-	115
1295	deri	115
1296	gürlük	115
1297	hata	115
1298	oynan-	115
1299	Kâbe	114
1300	bağla-	114
1301	birisi	114
1302	çarpıl-	114
1303	parlaklık	114
1304	saniye	114
1305	sürat	114
1306	çiftlik	113
1307	çocukluk	113
1308	gerektir-	113
1309	ömür	113
1310	zamanla	113

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
1311	sebepl ol-	112
1312	aman/amanın	112
1313	kork-	112
1314	koyun	112
1315	negatif	112
1316	parmak	112
1317	sıklık	112
1318	yangın	112
1319	yıka-	112
1320	zeytinyağı	112
1321	Ahmet	111
1322	Mehmet Âkif (Ersoy/Bey)	111
1323	adres	111
1324	domates	111
1325	gönül	111
1326	yayıma	111
1327	yüksel-	111
1328	ihtiyaç duy-	110
1329	etkileşimli tahta	110
1330	alışkanlık	110
1331	denge	110
1332	futbol	110
1333	keşfet-	110
1334	kıta	110
1335	kolaylaştır-	110
1336	koşul	110
1337	nimet	110
1338	dikkat çek-	109
1339	farklı ol-	109
1340	beden	109
1341	buğday	109
1342	cins	109
1343	dönme	109
1344	iletken	109
1345	kapat-	109
1346	ödev	109
1347	Akdeniz	108
1348	duyu organı	108
1349	namaz kıl-	108
1350	büyüme	108
1351	derin	108
1352	dijital	108
1353	eklen-	108
1354	giderek	108
1355	harca-	108
1356	köpek	108
1357	öğret-	108
1358	tasarruf	108
1359	üreme	108

İlköğretim Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık	Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
1360	anayasa	107	1409	hedef	103
1361	görme	107	1410	ilgi	103
1362	halı	107	1411	kimya	103
1363	heyecan	107	1412	yüklü	103
1364	kalk-	107	1413	Türkiye Cumhuriyeti	102
1365	manevi	107	1414	önem ver-	102
1366	mutlu	107	1415	bahar	102
1367	oluşum	107	1416	getiril-	102
1368	söylen-	107	1417	hastane	102
1369	o kadar	106	1418	konul-	102
1370	anlaşıł-	106	1419	kötülük	102
1371	bulma	106	1420	tatlı	102
1372	çağ	106	1421	var-	102
1373	çizil-	106	1422	yararlanıl-	102
1374	et	106	1423	yardımlaşma	102
1375	ilim	106	1424	yuvarlan-	102
1376	kanun (yasa)	106	1425	6.	101
1377	karanlık	106	1426	buradan	101
1378	tak-	106	1427	elbise	101
1379	1000	105	1428	geçiş	101
1380	günlük yaşam	105	1429	hediye	101
1381	çağır-	105	1430	icat	101
1382	çift	105	1431	kral	101
1383	dergi	105	1432	kullanılabil-	101
1384	dile-	105	1433	mutlaka	101
1385	dol-	105	1434	mümin	101
1386	gelme	105	1435	okumak	101
1387	iman	105	1436	tıp	101
1388	israf	105	1437	ünlü	101
1389	işgal	105	1438	vuruş	101
1390	itibaren	105	1439	yuvarlak	101
1391	katman	105	1440	ne zaman	100
1392	kaza	105	1441	yanı sıra	100
1393	liste	105	1442	antlaşma	100
1394	misafir	105	1443	bulunma	100
1395	vergi	105	1444	düzey	100
1396	yönerge	105	1445	esas	100
1397	İngiliz	104	1446	kapalı	100
1398	bağır-	104	1447	kapla-	100
1399	dostluk	104	1448	zafer	100
1400	edin-	104	1449	İngiltere	99
1401	hac	104	1450	TBMM	99
1402	hadis	104	1451	altı (sayı)	99
1403	hürriyet	104	1452	asla	99
1404	kas	104	1453	bey	99
1405	termometre	104	1454	dik-	99
1406	yansıt-	104	1455	dikkat	99
1407	ah	103	1456	geçen (bir önceki)	99
1408	hayal	103	1457	görmek	99

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
1458	ilgilen-	99
1459	kesil-	99
1460	musluk	99
1461	not	99
1462	oksijen	99
1463	tiyatro	99
1464	Çanakkale	98
1465	alıştırma	98
1466	artış	98
1467	canım	98
1468	cennet	98
1469	gitmek	98
1470	giysi	98
1471	irade	98
1472	mutfak	98
1473	seviye	98
1474	uyan-	98
1475	ücret	98
1476	yorum	98
1477	bir araya gel-	97
1478	sütun grafiği	97
1479	beklen-	97
1480	cuma	97
1481	elektronikte	97
1482	eşlik	97
1483	faýdalan-	97
1484	giy-	97
1485	hayvancılık	97
1486	planla-	97
1487	tasarruflu	97
1488	teleskop	97
1489	turist	97
1490	vakıf	97
1491	yağış	97
1492	el feneri	96
1493	hep birlikte	96
1494	bebek	96
1495	blok	96
1496	buzdolabı	96
1497	cephe	96
1498	düşük	96
1499	görünüm	96
1500	nere	96
1501	öncelikle	96
1502	pozitif	96
1503	silgi	96
1504	İtilaf Devleti (Devletleri)	95
1505	arazi	95
1506	askerî	95

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
1507	başlan-	95
1508	dayanışma	95
1509	gitme	95
1510	kaydet-	95
1511	marka	95
1512	nitelik	95
1513	oluşma	95
1514	oluşturma	95
1515	ruh	95
1516	sanki	95
1517	sel	95
1518	sene	95
1519	Zeynep	94
1520	buluş	94
1521	geometri	94
1522	henüz	94
1523	hukuk	94
1524	kanat	94
1525	medya	94
1526	sevgili	94
1527	şaşır-	94
1528	yönetici	94
1529	Hoca (Nasreddin)	93
1530	basamak değeri	93
1531	trafik kazası (kazaları)	93
1532	dizek	93
1533	geçme	93
1534	metrekare	93
1535	mühendis	93
1536	tedavi	93
1537	yıllık	93
1538	zorluk	93
1539	Yunus Emre (Yunus/Yunus Can)	92
1540	ağla-	92
1541	bölük	92
1542	değerli	92
1543	emret-	92
1544	fındık	92
1545	iz	92
1546	koruma	92
1547	kromozom	92
1548	kutup	92
1549	mağaza	92
1550	orantı	92
1551	şifre	92
1552	tablet	92
1553	yaşamak	92
1554	yaya	92
1555	başkent	91

İlköğretim Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık	Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
1556	çoğu	91	1603	hâlâ	87
1557	lastik	91	1604	hareketli	87
1558	mimari	91	1605	karakter	87
1559	mum	91	1606	karekök	87
1560	sıkıntı	91	1607	pamuk	87
1561	tahminî	91	1608	pek	87
1562	yağ-	91	1609	sepet	87
1563	yazılım	91	1610	sürtünme	87
1564	İslamiyet	90	1611	torun	87
1565	Karadeniz	90	1612	ulaşma	87
1566	ritmik say-	90	1613	uyar-	87
1567	abla	90	1614	uyarı	87
1568	dağılım	90	1615	üzül-	87
1569	düzgün	90	1616	yatak	87
1570	gömlek	90	1617	yuvarla-	87
1571	kul	90	1618	göç et-	86
1572	ölçül-	90	1619	uzak dur-	86
1573	bu kadar	89	1620	Birinci Dünya Savaşı (Birinci Cihan Harbi)	86
1574	dikkatli ol-	89	1621	Hz. İbrahim/(Halil) İbrahim Peygamber	86
1575	beherglas	89	1622	öz değerlendirme	86
1576	davul	89	1623	araştırma yap-	86
1577	dolaş-	89	1624	fayda	86
1578	engelle-	89	1625	kent	86
1579	erime	89	1626	mekân	86
1580	güvercin	89	1627	oruç	86
1581	kömür	89	1628	sigara	86
1582	uyma	89	1629	tamamen	86
1583	hâline gel-	88	1630	tekerlek	86
1584	zorunda kal-	88	1631	uygarlık	86
1585	akım	88	1632	yapılış	86
1586	anı	88	1633	yedi (sayı)	86
1587	aşırı	88	1634	yoğun	86
1588	atmosfer	88	1635	Fransız	85
1589	binlerce	88	1636	ata (cet)	85
1590	çalışmak	88	1637	boyut	85
1591	kurban	88	1638	duyul-	85
1592	portakal	88	1639	içecek	85
1593	sektör	88	1640	konulu	85
1594	şema	88	1641	koordinat	85
1595	dikkate al-	87	1642	köprü	85
1596	gök cismi	87	1643	kuvvetli	85
1597	o hâlde	87	1644	numaralı	85
1598	artma	87	1645	ölçek	85
1599	baskı	87	1646	tavuk	85
1600	çiftçi	87	1647	video	85
1601	dağıtım	87	1648	geri dön-	84
1602	dökül-	87	1649	200	84

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
1650	dokun-	84
1651	elbet	84
1652	etkin	84
1653	köylü	84
1654	merhamet	84
1655	şenlik	84
1656	tanıt-	84
1657	uğraş-	84
1658	yok ol-	83
1659	merhaba	83
1660	Mustafa	83
1661	90	83
1662	eş parça	83
1663	açınım	83
1664	bağlan-	83
1665	coğrafi	83
1666	demokratik	83
1667	dilim	83
1668	düğün	83
1669	hece	83
1670	oy	83
1671	öge	83
1672	pazar (alışveriş)	83
1673	rapor	83
1674	sar-	83
1675	tat	83
1676	uzan-	83
1677	yerleştiril-	83
1678	ortaya koy-	82
1679	Antalya	82
1680	Ayberk	82
1681	bir arada	82
1682	halk oyunu (oyunları)	82
1683	ayrı	82
1684	iyice	82
1685	kelebek	82
1686	kenarlı	82
1687	memleket	82
1688	odun	82
1689	pekiştir-	82
1690	petrol	82
1691	saf (katışksız, iyi niyetli)	82
1692	saray	82
1693	sayıl-	82
1694	sıralama	82
1695	sporcu	82
1696	şapka	82
1697	üstlen-	82

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
1698	yapıştır-	82
1699	Mimar Sinan (Mimar)	81
1700	Yunan	81
1701	doğal gaz	81
1702	enerji kaynağı	81
1703	merkez aç	81
1704	ana (temel)	81
1705	aracılık	81
1706	bağ	81
1707	bakıl-	81
1708	başar-	81
1709	başlama	81
1710	bozul-	81
1711	ceviz	81
1712	coğrafya	81
1713	dert	81
1714	fil	81
1715	hükûmet	81
1716	nesil	81
1717	ok	81
1718	paralelkenar	81
1719	solunum	81
1720	sürdür-	81
1721	sürücü	81
1722	tuz	81
1723	yanıtla-	81
1724	yol aç-	80
1725	Cemile	80
1726	Ermeni	80
1727	su kaynakları	80
1728	arı	80
1729	bilinç	80
1730	erken	80
1731	firma	80
1732	kaya	80
1733	kırıl-	80
1734	küme	80
1735	sünnet	80
1736	un	80
1737	uzaklaş-	80
1738	zenginlik	80
1739	Bursa	79
1740	Nasrettin Hoca/Koca Nasrettin/Hoca Nasrettin/Hoca	79
1741	temiz tut-	79
1742	bas-	79
1743	çokluk	79
1744	ekran	79
1745	fiil	79

İlköğretim Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık	Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
1746	kader	79	1795	not al-	75
1747	kale	79	1796	45	75
1748	küre	79	1797	80	75
1749	masal	79	1798	tekrar et-	75
1750	mühendislik	79	1799	açıklık	75
1751	salon	79	1800	akıllı	75
1752	şüphesiz	79	1801	asıl	75
1753	teklif	79	1802	aslında	75
1754	yetkili	79	1803	boyalı	75
1755	benzin	78	1804	depo	75
1756	biriktir-	78	1805	fetih	75
1757	çekirdek	78	1806	fırın	75
1758	dinamometre	78	1807	fosil	75
1759	düzelt-	78	1808	ilet-	75
1760	esna	78	1809	limon	75
1761	geliştiril-	78	1810	müşrik	75
1762	kalma	78	1811	önlemek	75
1763	kesim	78	1812	san-	75
1764	tesis	78	1813	şiddetli	75
1765	ulaşabil-	78	1814	yalan	75
1766	Mekkeli	77	1815	yalıtım	75
1767	bir tane	77	1816	yerleş-	75
1768	azalma	77	1817	haber ver-	74
1769	kampanya	77	1818	bir yandan	74
1770	maddi	77	1819	çoktan seçmeli	74
1771	mide	77	1820	doğal afet	74
1772	modellen-	77	1821	mücadele et-	74
1773	nereye	77	1822	tercih edil-	74
1774	ocak	77	1823	bırakıl-	74
1775	parlak	77	1824	destekle-	74
1776	poşet	77	1825	istenil-	74
1777	seçme	77	1826	kayıt	74
1778	sergile-	77	1827	kitaplık	74
1779	teyze	77	1828	kumbara	74
1780	üzüm	77	1829	kutla-	74
1781	yaralı	77	1830	medeniyet	74
1782	problem kur-	76	1831	müze	74
1783	kara yolu	76	1832	önceden	74
1784	borç	76	1833	perde	74
1785	hesap	76	1834	politika	74
1786	kısaca	76	1835	sert	74
1787	ölçüt	76	1836	toz	74
1788	roman	76	1837	vatandaşlık	74
1789	sevin-	76	1838	yumuşak	74
1790	sorul-	76	1839	eşkenar dörtgen	73
1791	tanın-	76	1840	aşk	73
1792	temsili	76	1841	başkan	73
1793	verimli	76	1842	birimküp	73
1794	zeytin	76	1843	dereceli	73

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
1844	farz	73
1845	giriş	73
1846	istiklal	73
1847	kayıp	73
1848	kurbağa	73
1849	rehberlik	73
1850	satır (yazı sırası)	73
1851	şerit	73
1852	tutum	73
1853	uyku	73
1854	vurgula-	73
1855	yüz- (suda)	73
1856	yol izle-	72
1857	36	72
1858	aktarıl-	72
1859	alkol	72
1860	asit	72
1861	davranma	72
1862	gerçekleştir-	72
1863	hayırlı	72
1864	ilan	72
1865	kağnı	72
1866	kimlik	72
1867	korku	72
1868	pasta	72
1869	taşın-	72
1870	vahiy	72
1871	zorlan-	72
1872	iş yap-	71
1873	eşlik et-	71
1874	babaanne	71
1875	beğen-	71
1876	birden (ansızın)	71
1877	emanet	71
1878	göç	71
1879	günah	71
1880	inek	71
1881	karşılama	71
1882	korun-	71
1883	kurtar-	71
1884	makara	71
1885	papatya	71
1886	tekerleme	71
1887	yetişkin	71
1888	Hasan	70
1889	ham madde	70
1890	ışık kirliliği	70
1891	yeryüzü şekli	70
1892	anlatmak	70

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
1893	bacak	70
1894	bülbül	70
1895	çıkma	70
1896	dönüştür-	70
1897	dönüşüm	70
1898	düşünme	70
1899	emek	70
1900	ısınma	70
1901	indir-	70
1902	kamyon	70
1903	kapak	70
1904	kariş-	70
1905	konuşmak	70
1906	minik	70
1907	oysa	70
1908	öğrenmek	70
1909	pazartesi	70
1910	rahat	70
1911	sabır	70
1912	serçe	70
1913	sofra	70
1914	sütun	70
1915	yetki	70
1916	Samsun	69
1917	yurt dışı	69
1918	zıt anlamlı	69
1919	tespit et-	69
1920	aylık	69
1921	çorba	69
1922	dikil-	69
1923	dün	69
1924	eğlence	69
1925	gerçekten	69
1926	hoca	69
1927	ihtiyar	69
1928	inşaat	69
1929	istasyon	69
1930	kahvaltı	69
1931	küresel	69
1932	mantar	69
1933	ova	69
1934	parti	69
1935	sağlanması	69
1936	sevil-	69
1937	sön-	69
1938	teknik	69
1939	yay-	69
1940	yet-	69
1941	zayıf	69

İlköğretim Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
1942	zekât	69
1943	katkıda bulun-	68
1944	Almanya	68
1945	180	68
1946	eş anlamlı	68
1947	iş yeri	68
1948	kelime grubu	68
1949	var ol-	68
1950	acil	68
1951	belge	68
1952	ilişkin	68
1953	mineral	68
1954	özgür	68
1955	sakla-	68
1956	seçilme	68
1957	simit	68
1958	soyad/soyadı	68
1959	sözlü	68
1960	ticari	68
1961	uzat-	68
1962	üniversite	68
1963	yeterince	68
1964	ziyaret	68
1965	zorunda	68
1966	Batı (Avrupa/Amerika)	67
1967	Efe (özel isim)	67
1968	Kurtuluş Savaşı/€€ Savaşı/Kurtuluş (Savaşı)	67
1969	45405	67
1970	oyun hamuru	67
1971	ders çalış-	67
1972	etki et-	67
1973	mutlu ol-	67
1974	ahlaki	67
1975	cumhurbaşkanı	67
1976	çap	67
1977	dair	67
1978	damar	67
1979	dörtlük	67
1980	edebiyat	67
1981	eksil-	67
1982	etken	67
1983	evre	67
1984	geliştirme	67
1985	gençlik	67
1986	hoşlan-	67
1987	ilahî	67
1988	kardeşlik	67
1989	kat-	67

Sıra	Söz Varlığı Unsurları	Sıklık
1990	kayaç	67
1991	kolaylık	67
1992	koli	67
1993	kurs	67
1994	merdiven	67
1995	nene/nine	67
1996	rastgele	67
1997	şirket	67
1998	tanıma	67
1999	temsilci	67
2000	yamuk	67
2001	yazabil-	67
2002	zaten	67
Toplam Sıklık		740.791



Yazar-Öğrenci Buluşmalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonunu Artırmadaki Yeri: Yazar-Öğrenci Görüşleri

*Fatma ÖZSOY**

*Hatice FIRAT***

Öz

Bu araştırma, genellikle okul ortamında gerçekleştirilen yazar-öğrenci buluşmaları etkinliğini temel almakta, ilgili etkinliğin çocukların okuma motivasyonunu artırmadaki yeri konusunda yazarların ve öğrencilerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla yazar-öğrenci buluşmalarını deneyimlemiş olan çocuk edebiyatı yazarları ve ortaokul öğrencilerinin konu hakkında görüşleri alınmıştır. Araştırmada olgubilim/fenomenoloji deseni kullanılmış, görüşmelerin verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışma grubu, Muğla ili kentsel alanda (il merkezi) öğrenim gören, çalışmaya gönüllü olarak dâhil olan ve yazar-öğrenci buluşmalarına katılan 10 ortaokul öğrencisi ve 12 çocuk edebiyatı yazarından oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; her iki gruptaki katılımcıların yazar-öğrenci buluşması etkinliğini önemsedikleri, bu etkinliklerin öğrencilerin okuma isteğini ve alışkanlığını olumlu etkilediğini düşündükleri belirlenmiştir. Katılımcılara göre bu etkinliklerin öğrencilerin gelişimindeki en önemli katkısı; çocukları okumaya teşvik etmesi, okuma alışkanlıklarını ve okuma becerilerini geliştirmesidir. Öğrencilerin geneli bu etkinlikleri verimli bulmakta, yazarlar ise kısmen verimli olduğunu ifade etmektedir. Öğrenciler etkinliğin verimli geçmesi için yüz yüze yapılması, yeterli süre ayrılması, tanınmış yazarların davet edilmesi vb. önerilerde bulunmuşlardır. Yazarlar da öğrencilerin söyleşi öncesi kitabı okuması, mekânın fiziksel şartlarının ve sürenin uygun olması vb. öneriler sunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Okuma alışkanlığı, okuma motivasyonu, yazar- öğrenci buluşmaları

The Role of Author-Student Meetings in Increasing Secondary School Students' Reading Motivation: Author-Student Opinions

Abstract

This research is based on the author-student meetings, typically conducted within the school environment. It aims to reveal both authors' and students' opinions regarding the role of the relevant activity in increasing children's reading motivation. To do this, their opinions were gathered. The study employed a phenomenology design, analyzing the interviews using content analysis. The study group consisted of 12 children's literature authors and 10 secondary school students from the urban area (center) of Muğla province of Turkey, who voluntarily participated in the study and in author-student meetings. The research findings suggested that the participants in both groups attach importance to the author-student meeting activities and believe that these activities affect the students' reading desire and habit positively. According to the participants, the primary contribution of these activities to the development of students is to encourage children to read, improving their reading habits and reading skills. While the majority

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Muğla, ruyafatmaozsoy@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0006-8870-0272

** Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Muğla, haticefirat@mu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-8300-5189

of students find these activities productive, the authors express that they are partially productive. For the activity to be productive, the students suggest that the activities should be conducted face-to-face, enough time should be allocated, and well-known authors should be invited. The authors further suggest that students should read the books before the interview and the settings and duration should be appropriate.

Keywords: Reading habit, reading motivation, author-student meetings

Giriş

Okuma, farklı fiziksel ve zihinsel süreçleri kapsayan, okuyucunun ön bilgilerini aktif olarak kullandığı, bir amaç doğrultusunda çeşitli yöntemlerin sürece dâhil edildiği, içinde bulunulan çevrenin sürece katkı sağladığı ve böylece metnin, okuyucunun ve çevrenin aktif etkileşimiyle anlamın yapılandırıldığı karmaşık bir süreç olarak ifade edilebilir (Akyol, 2007; Güneş, 2007; Özbay, 2007). Okuma gerçekleşirken bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlar birbiriyle ilişki içerisinde. Bilişsel boyutu metindeki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi zihinsel süreçleri; duyuşsal boyutu kişinin okumaya yönelik sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi özelliklerini; devinişsel boyutu okuma sırasında kasların kasılma ve gevşemesine bağlı etkinlikleri kapsamaktadır (Güleryüz, 2002).

Gelişmiş toplumların ortak özelliklerinden biri okumaya verdikleri önemdir. Okuyan bireylerden oluşmuş bir toplum; geçmiş, bugün ve gelecek arasında köprü kurabilir, geçmiş yaşantıları yorumlayabilir ve kuşaklar arasında kültürel aktarım sağlayabilir. Bu nedenle birey, okumayı yaşamının vazgeçilmez bir ögesi haline getirmelidir (İpek Eğilmez ve Özşavli, 2018). İçinde bulunulan çağ; okuma, okuduğunu anlama, eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst bilişsel kazanımları hayata geçirmeye yöneliktir. Coşkun, Özçakmak ve Balcı'ya (2011) göre etkili okuma becerisi kazanmış bireyler önemli ölçüde kişiliklerinin, yaşamdaki yerlerinin, varoluş amaçlarının farkına varırlar ve toplumdaki diğer bireylerle ilişkilerini düzenleyebilirler. Çöğmen (2008) de öğrenmenin önemli ölçüde okuma becerisi aracılığıyla gerçekleştirildiğini belirterek verimli bir öğrenme süreci için bireylerin etkili ve eleştirel okuma faaliyetleri gerçekleştirmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Okuma, aynı zamanda vazgeçilmez bir eğitim aracıdır ve özellikle küçük yaşlarda kazanılan okuma alışkanlığı, bireylerin zihinsel gelişiminde ve sosyal olgunlaşmasında oldukça etkilidir (Russel, 1949; akt. Coşkun, 2002). İnsanların algıladığı şeyleri anlamlandırabilmesinde, kendini ve çevresini tanıyabilmesinde okuma ve okuma eğitiminin önemi büyüktür. Okuma; eleştirel düşünme, problemlerin farkına varma ve bunlara çözüm bulma gibi zihinsel her türlü faaliyetin geliştirilebilmesinde etkilidir (Bulut, Orhan ve Kırbaş, 2012).

Çocukluktan itibaren okumanın sevilmesi ve alışkanlığa dönüşmesi ancak olumlu bir tutum ve güçlü bir motivasyonla/istekle mümkündür. Katrancı (2015, s. 50) okuma motivasyonunu, “kitabı okumaya yönelik istek, merak, ilgi, tutum ve davranışın oluşabilmesi; kitap okumanın değerli bir eylem olarak görülmesi ve kitap okuma alışkanlığının devam edebilmesi için gerekli olan güç” şeklinde açıklamaktadır. Okuduğunu anlamayı sağlayan duyuşsal etmenlerden biri olan motivasyon, okumada temel bir rol oynamakta ve okuma başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu anlamda okuma becerisini geliştirmede anahtar role sahip olduğundan önemle üzerinde durulması gereken bir konudur (Akyol, 2012).

Okuma motivasyonu ve alışkanlığı kazanılmasında etkili olan üç dönem “çocukluk, gençlik ve yetişkinlik”; üç kurum ise “aile, okul ve çevre”dir (Çocuk Vakfı, 2006, s. 4). Özellikle ailenin ve öğretmenlerin okuma tutumları çocukların okuma motivasyonunda (Sancı, 2002), okuma alışkanlığı ve kültürü edinmelerinde doğrudan etkilidir. Aile bireylerinin okumaya yönelik ilgileri, istekleri, merakları, kültürel birikimleri çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında belirleyici olabilmektedir (Devrimci, 1993). Ebeveynler; birlikte okuma saati düzenleme, kitapla ilgili konuşma, çocuğa kütüphane oluşturma, kitap fuarlarını ziyaret gibi etkinliklerle çocukların okuma sevgisi ve kültürü kazanmalarına katkıda bulunabilmektedir (Altunbay ve Üstten, 2020; Dilekçi ve Çiçek, 2023; Karatay ve Dilekçi, 2020; Katrancı ve Yetkin, 2019; Şahin ve Ergül, 2022; Tanju, 2010; Türkbey, 2019; Yılmaz ve Darıcan, 2015). Bu nedenle ailenin çocuğa okumayı sevdirmesi, okuma kültürünün oluşmasına ortam hazırlaması, çocukların okuma motivasyonlarını canlı tutmaları gerekmektedir. Araştırmalar (Durualp,

Çiçekoğlu ve Durualp, 2013; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Ülper, 2011) özellikle ailenin çocuklarda okuma isteği uyandırmadaki önemini ortaya koymaktadır.

Aile dışında okuma alışkanlığı edinme sürecinde önemli olan etkenlerden birisi de çevredir. Elverişli çevre koşulları kişinin okumaya istek duymasını, zaman ayırmasını, okumayı bilgi edinme aracı olarak kullanmasını sağlar (Temizkan, 2009, s. 58). Çocukluk ve ilk gençlik çağları, çocukların hayal ve düşünce dünyasının şekillendiği dönemlerdir. Bu dönemde arkadaş çevresiyle iletişimde olması çocuğun okuma alışkanlığını belirler. Arkadaş çevresinde okuma alışkanlığı varsa; aralarında kitap alışverişi ve kitap anlatma vb. durumlar gerçekleşiyorsa çocukların okuma becerisi olumlu etkilenecektir (İnce Samur, 2016; Tanju, 2010; Temizkan, 2009).

Çocuğun okuma alışkanlığı kazanabilmesi öncelikle yeteneğine, ilgi ve isteğine, ailenin çocuklarına örnek olmasına, elverişli bir ortam hazırlamasına ve çevreye bağlıdır. Ayrıca okul ve sınıf kütüphanelerinin işlevselliğine, öğretmenlerin bu konudaki çalışmalarına, eğitim programlarının konuyla ilgili amaçlarına da bağlıdır (Aksoy ve Öztürk, 2018; Bayram, 1990; Çakmak ve Yılmaz, 2009). Çocuk okula başlayana kadar ebeveynini, başladıktan sonra öğretmenini taklit eder. Çok okuyan ve öğrencileri tarafından okuduğu görülen bir öğretmenin okumaya teşvik ve yönlendirme konusunda öğrenciler üzerindeki etkisi büyüktür (Maraşlı, 2005).

Öğretmenler öğrencilerin okuma tutumlarını, amaçlarını, kitap seçimlerini etkileyebilme gücüne sahip olduğundan öğrencilerin okuma ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına duyarlı olmalıdır. Öğrenciye kitap önerisinde bulunarak, okunan kitaplarla ilgili konuşmalar yaparak, uygun okuma listeleri oluşturarak, rol model olarak, eğlenceli etkinlikler hazırlayarak, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimini artırarak çocukların okumayı sevmelerine ve okuma kültürlerinin gelişimine katkıda bulunabilmelidir. Öğrencilerin okumaya isteklendirilmesinde kitap seçimi, okuyan bir çevreye sahip olma, nitelikli ve hoş gidecek etkinlikler önem kazanmaktadır (Ateş vd., 2012; Tanju, 2010).

Kaynaklar, çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılabilmesi için öğretmenlere bazı öneriler sunmaktadır. Bu öneriler arasında; çocukları kitap fuarlarına, sergilerine, imza günlerine götürme; yazarlarla söyleşi yapma imkânları sunma; okunan kitapların yazarlarına mektup yazma, okuma yarışmaları düzenleme vb. sayılabilir. Ayrıca, okul ve sınıf kütüphanelerinin zenginleştirilmesi, kütüphanelere gezi düzenlenmesi; kütüphanede çocukların ve gençlerin okuma eğilimlerine uygun, ilgilerini çekebilecek nitelikte kitaplara yer verilmesi, kütüphanelerin ortam olarak çekici hale getirilmesi, kitaplarını kendilerinin seçebileceği yetkinliğe erişebilmeleri için olanaklar tanınması vb. önerilmektedir (Fırat ve Coşkun, 2017; Göksel, 2022a; Tanju, 2010; Temizkan, 2009). Tüm bunlar program dışı etkinliklerle çocukların okuma isteği ve alışkanlığını olumlu yönde etkilemenin mümkün olduğunu göstermektedir. Çocukların okumaya istek duymasında ve okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olabilecek etkinliklerden biri de yazar-öğrenci buluşmalarıdır. Söyleşi ortamlarında, kitap fuarlarında, imza günlerinde çocuğun yazarları görmesi, okuduğu kitapların yazarlarını tanıması, onlarla konuşması, haklarında bilgi sahibi olması kitapları daha istekle, heyecanla okumasını sağlayabilmektedir (Tanju, 2010). Okuma alışkanlığı temelinde yapılan çalışmalara göre; kitabın yazarının okuma tercihini etkilemesi, öğretmenler tarafından okullarda eser kadar yazar tanıtımlarının yapılması, okur-yazar buluşmaları düzenlenmesi ya da kaynaklarda bu etkinliklerin yapılmasının önerilmesi vb. durumlar çocukların okumaya isteklendirilmesinde yazarların önemini ortaya koymaktadır (Aksoy ve Öztürk, 2018; Aytaş ve Altunbay, 2016; Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006; Fırat ve Coşkun, 2017; Göksel, 2022a; Göksel 2022b; Ünlü ve İpek Eğilmez, 2021; Yalınkılıç, 2017).

Bu çalışma, genellikle okul ortamında gerçekleştirilen, çocuğun okuma motivasyonunda etkili olabileceği düşünülen etkinliklerden öğrenci-yazar buluşmalarını temel almakta, ilgili etkinliğin çocukların okuma motivasyonunu artırmadaki yeri konusunda yazar ve öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi hedeflemektedir. Çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Yazar-öğrenci buluşmalarının ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonunu artırmadaki yerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

2. Yazar-öğrenci buluşmalarının ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonunu artırmadaki yerine ilişkin yazar görüşleri nelerdir?

Bu araştırmanın çocukların okudukları ve sevdikleri kitapların yazarlarıyla etkileşimde bulunmasını sağlayan söyleşi etkinliğiyle ilgili olarak öğrencilerin ve yazarların düşüncelerini ortaya koyması ve bu alanda yapılacak çalışmalara kaynaklık edebilecek olması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmaların avantajı, katılımcıların görüşlerini ortaya koyması ve deneyimlerinin kendi bağlamında anlaşılmasını sağlamasıdır. (Creswell, 2021, s. 5). Araştırmada, yazar-öğrenci buluşmalarını deneyimlemiş çocuk edebiyatı yazarları ve ortaokul öğrencileriyle çalışıldığı; katılımcıların deneyimleri, sürece ilişkin görüş ve önerileri, konunun detayları esas alındığı için olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bu desende temel şart, konunun araştırmaya katılan bireyler tarafından bizzat deneyimlenmesidir (Merriam, 2018, s.24, Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 263-264). “Olgubilimde amaç bir olayı veya olguyu deneyimleyen insanların iç dünyasına girebilmek ya da iç dünyalarına inebilmektir. Söylenenlerin arkasındaki ‘biçemleri’ (patterns) ve olgu-olayları birbirine bağlayan bilişsel ağları çözmeye çalışmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 264).

Araştırma grubu

Araştırma grubu, ölçüt örnekleme doğrultusunda oluşturulmuş, “yazar-öğrenci buluşmalarına katılmış olmak” ölçütü olarak alınmıştır. Çalışma grubu çocuk edebiyatı yazarlarından ve Muğla ili kentsel alanda (il merkezinde) öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırma için, çocuk edebiyatı alanında eserler vermiş, çocuklar arasında tanınırlığı yüksek olan yazarlara ve bu sanatçıların konuyla ilgili olarak önerdiği yazarlara davette bulunulmuş, gönüllü olan yazarlar çalışmaya dâhil edilmiştir. Ulaşılabilirlik ve doygunluğun (benzer bulguların tekrar etmesi, yeni kodların çıkmaması nedeniyle veri toplamın bitirilmesi (Creswell, 2021, s. 127)) temel alındığı çalışmada, zengin bilgi kaynağı olabilecek bireylerin saptanmasında etkili görülen kartopu örnekleme yöntemiyle (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 120) katılımcılara ulaşılmış, 10 öğrenci ve 12 çocuk edebiyatı yazarıyla görüşülmüştür. Aşağıda katılımcılara ait demografik bilgilerin sunulduğu tablolar yer almaktadır.

Tablo 1.

Çalışma Grubundaki Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodu	Yaş	Cinsiyet	Sınıf
Ö1	12	Kız	6
Ö2	13	Erkek	7
Ö3	13	Kız	7
Ö4	14	Kız	8
Ö5	14	Kız	8
Ö6	14	Kız	8
Ö7	13	Kız	7
Ö8	13	Erkek	7
Ö9	13	Kız	7
Ö10	13	Kız	7

Tablo 2.

Çalışma Grubundaki Çocuk Edebiyatı Yazarlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodu	Yaş	Cinsiyet	Kitap Sayısı	Yazdığı Türler	Hitap Ettiği Yaş
Y1	51	Erkek	24	Öykü, roman, deneme	6-12+
Y2	43	Kadın	13	Öykü, roman	6-12+
Y3	45	Kadın	38	Öykü, roman, masal, çizgi roman,	6-12+

Yazar-Öğrenci Buluşmalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonunu Artırmadaki Yeri: Yazar-Öğrenci Görüşleri

Y4	64	Kadın	11	Öykü, roman, şiir, deneme	6-12+
Y5	65	Erkek	8	Öykü, roman, şiir, anı	6-12+
Y6	54	Kadın	11	Öykü, roman	6-12+
Y7	70	Erkek	44	Öykü, roman, tiyatro	6-12+
Y8	69	Kadın	37	Öykü, roman, anı	6-12+
Y9	76	Kadın	22	Öykü, roman	6-12+
Y10	53	Kadın	9	Öykü, roman	6-12+
Y11	89	Kadın	91	Öykü, roman, gezi yazısı, masal, anı	6-12+
Y12	44	Kadın	15	Öykü, roman	6-12+

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Çocuk edebiyatı yazarlarının ve ortaokul öğrencilerinin yazar-öğrenci buluşması etkinliğine ilişkin görüş ve deneyimlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme yaklaşımı, görüşme sırasında irdelenecek bir sorular veya konular listesini kapsamaktadır ve farklı insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.130). Görüşme formu oluşturulduktan sonra kapsam geçerliği bakımından ölçme değerlendirme alanında uzman bir akademisyen ve anlaşılabilirlik/dil anlatım özellikleri bakımından Türkçe eğitimi alanında uzman iki akademisyen tarafından incelenmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunun demografik bilgiler bölümünde öğrenciler için yaş, cinsiyet ve öğrenim görülen sınıf seviyesi; yazarlar için yaş, cinsiyet ve eser verilen türlere yönelik sorular yer almıştır. Formun görüşme sorularının bulunduğu bölümünde yazar-öğrenci buluşması etkinliğinin önemi, verimliliği, çocukların okumaya isteklendirilmesindeki katkısı, katılımcıların önerileri vb.yi içeren öğrenciler için 8, yazarlar için 7 tane açık uçlu soru bulunmaktadır.

Çalışma için araştırmaya gönüllü olduğunu beyan eden katılımcılarla e posta ve WhatsApp üzerinden iletişime geçilmiş, uygun gün ve saatler belirlenmiş, katılımcıların tamamının tercihi doğrultusunda görüşmeler çevrimiçi (Zoom) olarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması için derinlemesine görüşme tekniği kullanılmış, yaklaşık olarak öğrenci görüşmeleri 20, yazar görüşmeleri 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler kayıt altına alınmış, sonrasında bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Verilerin dökümü sırasında katılımcı öğrenciler “Ö1, ... Ö10”, yazarlar “Y1, ... Y12” şeklinde kodlanmıştır. Veri analizi ve bulguların sunumu için ilgili kodlar kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlayabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 250). Gizliliğin sağlanabilmesi için veriler analiz edilirken öğrenciler “Ö1, ... Ö10”; yazarlar “Y1 ... Y12” şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı cevaplarından kodlar, kodlardan hareketle kategoriler oluşturulmuştur. Analiz sürecinde; her bir soru için katılımcıların cevaplarındaki ortak ve farklı noktalar belirlenmiş, oluşturulan kodlar üzerinden veriler düzenlenip kategorize edilmiş, tablolastırılmış ve yorumlanarak sunulmuştur. Tablo 3, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16 ve 17 katılımcıların birden fazla cevap verdiği soruları içermektedir. Öğrenci ve yazar görüşmelerinden elde edilen kategoriler (Öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olma durumu, öğrencilerin yazar-öğrenci buluşmalarını verimli bulma durumu; yazarların öğrencilerle söyleşilerde buluşma sıklığı, yazarların öğrencilere okuma isteği ve alışkanlığı kazandırma sürecinde yazar-öğrenci buluşmalarını etkili bulma durumları vb.); “Ortaokul Öğrencilerinin Yazar-Öğrenci Buluşmalarına İlişkin Görüşleri” ve “Yazarların Yazar-Öğrenci Buluşmalarına İlişkin Görüşleri” temaları altında sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği için görüşme formu oluşturulurken ilgili alan yazın derinlemesine incelenmiş, Türkçe eğitimi ve ölçme değerlendirme alanından üç uzmanın görüşleri alınarak geçerlilik güçlendirilmiştir. Formun ön uygulaması iki çocuk edebiyatı yazarı ve iki ortaokul

öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama ile soruların anlaşılabilirlik durumuna bakılmış, anlaşılır olduğu değerlendirilmiş ve değişiklik yapılmamıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından farklı zaman dilimlerinde iki kez gözden geçirilmiştir. Ayrıca nitel araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için görüşme ve kategorilerin metinleri nitel araştırmalarda deneyimli bir uzman tarafından incelenmiş ve sonuçların verilere dayandığı teyit edilmiştir. Araştırmanın verileri frekans ve yüzde olarak ifade edilmiş, güvenilirliği artırmak için katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 287).

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. Araştırma öncesinde etik kurul izni alınmış, katılımcılara onam formları gönderilmiş; öğrencilerin, velilerin ve yazarların onamları alınmıştır.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 07.07.2023

Belge sayı numarası= 230086

Bulgular

Yazar-öğrenci-buluşmalarının öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmadaki yerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bulguları aşağıda sunulmaktadır.

Yazar-Öğrenci Buluşmalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonunu Artırmadaki Yerine İlişkin Öğrencileri Görüşleri

Bu tema altında öğrencilerin etkinliğe yönelik düşüncelerini içeren veriler açıklanmaktadır. Öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olma durumlarına ilişkin değerlendirmeleri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Sahip Olma Durumu ve Bu Alışkanlığı Kazanmalarında Etkili Olan Kişiler

Okuma Alışkanlığı Durumu	Katılımcılar	f	%
Evet, düşünüyorum	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	9	90
Hayır, düşünmüyorum	Ö3	1	10
Etkili Olan Kişiler	Katılımcılar	f	%
Öğretmen	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	9	90
Aile	Ö1, Ö2, Ö4, Ö8	4	40
Arkadaş Çevresi	Ö7, Ö9	2	20
Hiç kimse	Ö3	1	10

Tabloya göre öğrencilerin %90’ı okuma alışkanlığına sahip olduğunu %10’u olmadığını düşünmektedir. Okuma alışkanlığı olduğunu düşünenlerin tamamına göre okuma alışkanlığı kazanmalarında etki olan en önemli kişi öğretmenleridir. Aile (%40) ikinci, arkadaş çevresi (%20) üçüncü sırada gelmektedir. Okuma alışkanlığı olmadığını düşünen bir öğrenci bulunmaktadır. Aşağıda konuya ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler yer almaktadır:

“Hocam sıkılıyorum, okumaya başladığımda çok sıkılıyorum sonra da okuyasım gelmiyor.” (Ö3)

“Evet, düşünüyorum. İlkokuldan beri kitap okuyorum... Bizim ilkokul öğretmenimiz ilk günden beri bize kitap okumayı aşıladı. Kitap okuma hakkında bir sürü etkinlikler yaptı. Kitap okumayı

Yazar-Öğrenci Buluşmalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonunu Artırmadaki Yeri: Yazar-Öğrenci Görüşleri

ben de çok severim. İlkokul öğretmenim ve şimdiki öğretmenin çok sevdirdiler. Arkadaşlarımla da kitap alışverişi, değiş tokuşu yapıyoruz. Ben onlara veriyorum, onlar bana veriyorlar.” (Ö7)
“Evet, düşünüyorum. Kitap okumayı çok seviyorum. Benim bir arkadaşım var. O yazar ve şarkıcı olmayı hedefliyor. O bana kitap okumayı sevdirdi. Bazı kitaplar okuyor, bana da veriyor. Kader Hocamın da bana verdiği kitapları okuyorum.” (Ö9)

Katılımcı öğrencilerin yazar-öğrenci buluşmaları etkinliğine katılım sıklığı Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Yazar-Öğrenci Buluşmalarına Katılma Sıklığı

Katılma Sıklığı	Katılımcılar	f	%
Yılda 2 defa	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö9	5	50
Yılda 4 defa	Ö4, Ö8	2	20
Toplamda 2-3 kere	Ö10	1	10
Toplamda 6-7 defa	Ö5	1	10
Çok kere	Ö7	1	10

Öğrencilerin %50’si etkinliğe yılda iki defa, %20’si 4 defa katıldığını söylemiştir. %10’u yaşantılarında toplam olarak 2-3 kez, %10’u 6-7 kez bu imkânı yakalamıştır. Bir öğrenci de etkinliğe çok kez katıldığını belirtmiştir.

Tablo 5’te öğrencilerin ilgili etkinliğin sıklık bakımından yeterliliği ve etkinliğin yapılmasını istedikleri sıklığa yönelik veriler yer almaktadır.

Tablo 5.

Öğrencilere Göre Yazar-Öğrenci Buluşmalarının Sıklık Bakımından Yeterliliği ve Bu Etkinliğin Yapılmasını İstedikleri Sıklık

Yeterlik Durumu	Katılımcılar	f	%
Evet, yeterli	Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	5	50
Hayır, yeterli değil	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö10	5	50
Önerilen Sıklık	Katılımcılar	f	%
Yılda 3 defa	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7	4	40
Yılda dört defa	Ö1, Ö8, Ö9, Ö10	4	40
Ayda 1 defa	Ö3, Ö5	2	20

Öğrencilerin yarısı, etkinliğin yeterli sıklıkta gerçekleştiğini diğer yarısı sıklığın yeterli olmadığını düşünmektedir. Etkinliğin ne sıklıkta yapılması gerektiği sorulduğunda söyleşilerin yeterli sıklıkta gerçekleştiğini düşünen öğrenciler de öneri de bulunmuştur. Buna göre %40 oranıyla yazar öğrenci buluşmalarının yılda 3-4 kez/dönemde 2 defa yapılması önerilmiştir. Katılımcıların %20’si ayda bir olmasını önermiştir.

“Biz 6. sınıftayken Corona Covid dönemindeyken karantinada çok yapabiliştik. Okullar açılınca çok yapamadık. Olmadı. Keşke daha fazla olsaydı. Bence yine olsa iyi olur. Ayda bir kere olabilir.” (Ö5)

“... Bence yeterli sıklıkta yapılıyor Bu buluşmalar yılda dört defa yapılırsa güzel olur.” (Ö9)

Yazar-öğrenci buluşmalarının öğrenciler tarafından önemli bulunma durumu Tablo 6’da açıklanmaktadır.

Tablo 6.

Öğrencilerin Yazar-Öğrenci Buluşmalarını Önemli Bulma Durumları ve Nedenleri

Önemli Bulma Durumu	Katılımcılar	f	%
Evet, önemli buluyorum	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10	100
Hayır, önemli bulmuyorum	-	0	0
Önemli Bulma Nedenleri	Katılımcılar	f	%

Kitap okuma alışkanlığını olumlu etkilemesi/merak uyandırması, okumaya heveslendirmesi	Ö2, Ö8, Ö10	3	30
Etkilendikleri yazarlarla görüşmenin onları mutlu etmesi, yazarları tanıma fırsatı vermesi	Ö6, Ö7, Ö9	3	30
Kitapların yazılma sürecini öğrenmelerini sağlaması	Ö4, Ö9	2	20
Kitap okurken düşündükleri soruları sorma fırsatı bulmaları	Ö5	1	10

Öğrencilerin tamamı etkinliği önemli bulduğunu söylemektedir. Önemli bulma nedenleri arasında birinci sırada kitap okuma alışkanlığını olumlu etkilemesi ve etkilendikleri yazarlarla görüşmenin onları mutlu etmesi (%30) yer almaktadır. Ardından yazarların öğrencilere tecrübelerini aktarması (%20), kitapların yazılma sürecini öğrenmelerini sağlaması (%20), kitap okurken düşündükleri soruları sorma fırsatı bulmaları (%10) gelmektedir.

“Ben kendi adıma buluyorum. Bir öğrenci okumayı seviyorsa ve buluşmak istediği yazar varsa gerçekten bu çok iyi oluyor. Mesela Miyase SERTBARUT’tan örnek vereyim. Ben onun kitabını okuduğumda çok etkilenmişim ve demişim ki: ‘Umarım bu yazarla görüşürüz.’ Gerçekten görüştüm ve bu beni çok etkiledi. ...” (Ö6)

“Evet, buluyorum. Çünkü çocukların yazarlarla yüz yüze görüşmeleri onların kitap okuma alışkanlığını etkiliyor.” (Ö10)

Öğrencilere yazar-öğrenci buluşmalarının çocuklara okuma isteği ve alışkanlığı kazandırma sürecinde etkili olma durumu ve sebepleri sorulmuş, veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğrencilerin Yazar-Öğrenci Buluşmalarını Çocuklara Okuma İsteği ve Alışkanlığı Kazandırma Sürecinde Etkili Bulma Durumları ve Sebepleri

Etkili	Katılımcılar	f	%
Olumlu etkiliyor	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	9	90
Kısmen etkili	Ö4	1	10
Etkili değil	-	0	0
Etkili Olduğu Yön	Katılımcı	f	%
Okumaya karşı merak, heyecan uyandırması; okumaya teşvik etmesi	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8	4	40
Dikkatli okumaya sevk etmesi	Ö1, Ö2, Ö9	3	30
Çocukların yazarla tanıştıktan sonra kitap okumayı sevebilme ihtimalinin olması	Ö5, Ö10	2	20
Öğrencilerin okumaya karşı olumsuz bakış açısının değişebilmesi	Ö6	1	10
Söyleşinin etkililiği öğrenciler tarafından ciddiye alınmasına bağlıdır	Ö4	1	10

Okuma isteği ve alışkanlığı kazandırma sürecinde etkinliğin yeri konusunda öğrencilerin %90’ı olumlu etkilediğini, %10’u kısmen etkili olduğunu düşünmektedir. Kısmen etkili bulan öğrenci, bu buluşmaların ciddiye alınması halinde sürece olumlu etkisinin olacağını belirtmiştir. Olumlu etkisi olduğunu düşünenler en çok “okumaya karşı merak, heyecan uyandırması, okumaya teşvik etmesi” (%40), “dikkatli okumaya sevk etmesi (%30), “çocukların yazarla tanıştıktan sonra kitap okumayı sevebilme ihtimalinin olması (%20)” sebebine yer vermiştir.

“Yani bence bazı kişilere hiçbir şey katmadığı kişiler de oluyor. Hani o kişinin o şeyi ciddiye alma şeyiyle de bence farklılaşıyor. Ciddiye alan kişinin hayatında bence etkisi oluyor.” (Ö4)

“Bir yazarla konuşmak heyecanlandırıyor gibi geliyor, o yüzden bence okumaya teşvik ediyor. Tüm kitaplarını okumak istiyorum. Ne tür kitaplar yazdığını merak ediyorum. Bu yüzden etkili oluyor bence.” (Ö8)

“Bence etkili bayağı etkili çünkü yazarla yüz yüze görüşmek yeni bir deneyim oluyor. Kitapları sevmeyen bir çocuk sevmeye başlayabilir, yazarı örnek alabilir.” (Ö10)

Tablo 8’de öğrencilerin etkinliği verimli bulma durumuna ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 8.

Öğrencilere Göre Yazar-Öğrenci Buluşmalarının Verimli Geçme Durumu

Verimlilik Durumu	Katılımcılar	f	%	Verimli Bulunan Noktalar	Katılımcılar
Evet, verimli geçiyor	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9,	6	60	Yazarların tecrübelerini öğrenmeyi sağlaması Eğlendirici olması Kitap okumaya heveslendirmesi Yazarların merak edilen soruları cevaplamaları Sohbet ortamının keyif vermesi Yazmaya yönelik ilham vermesi Yazarları tanımanın keyifli/güzel olması	Ö1 Ö2, Ö5, Ö6, Ö9 Ö2, Ö5, Ö6, Ö9 Ö5, Ö6, Ö9 Ö6 Ö6, Ö8, Ö9 Ö8
Kısmen	Ö4, Ö10 Ö7	3	30	Sorulan soruların verimliliğine göre değişmesi Sürenin yeterli olması ve etkinliklere yer verilmesi halinde verimli geçmesi Söyleşinin yüz yüze yapıldığında verimli ve etkili geçmesi	Ö4 Ö10 Ö7
Hayır, verimli geçmiyor	Ö3	1	10	Buluşmaya ayrılan zamanın yeterli olmaması	Ö3

Tablo 8’e göre öğrencilerin %60’ı bu etkinliklerin verimli geçtiğini düşünmektedir. Verimli bulan öğrencilerin %67’si eğlendirici olması, kitap okumaya karşı hevesi artırması; yarısı okudukları eserlerle ilgili merak ettikleri sorulara cevap alabilme fırsatlarının olması ve yazmaya karşı hevesi artırması bakımından etkili olduğunu belirtmiştir. 1 öğrenci (%10) söyleşi süresinin azlığı nedeniyle etkinliklerin verimli geçmediğini düşünmektedir. Kısmen etkili olduğunu düşünen üç öğrenciden biri etkinliğin verimliliğinin soruların verimliliğine göre, biri buluşmaya ayrılan sürenin yeterliliğine ve etkinlik içermesine göre, biri de şekline göre (yüz yüze verimli) değiştiğini belirtmiştir.

“Evet, etkili ve verimli gerçekleşiyor. Ben kendim katılmıştım, hem eğlendim hem de kitap okumaya hevesim arttı.” (Ö2)

“Hayır, düşünmüyorum. Kısıtlı zamanımızdan dolayı verimli geçiremiyoruz. Zaman yeterli değil. Zaman 1 ders saati olduğunda zaman yetmiyor.” (Ö3)

“Yani bazıları geçiyor. Bazılarında verimli sorulmadığı için çok da verimli geçmiyor. Etkili ve verimli olduğu nokta insanı okumaya teşvik ediyor.” (Ö4)

“Evet, düşünüyorum. Çünkü sohbet ortamı o, okul gibi ciddi bir ortam değil. Böyle normal bir sohbette gibi konuşmak, merak ettiğimiz soruların cevabını almak, karşılıklı bir etkileşim olması çok eğlenceli oluyor. Çok verimli geçiyor. Etkili ve verimli bulduğum noktalar bir sürü benim yazar olmayı düşünen arkadaşım var. Yazmakta, nasıl yazabiliriz, konuyu nasıl belirliyorsunuz, gibi soruları soruların cevabını alınca onlar için çok verimli geçiyor.” (Ö6)

“Bu yüz yüze ve online olmasına göre değişir. Online olduğundaki yüz yüze gibi olmuyor. Yüz yüze olduğunda göz teması kurmak, mimikler falan o şekilde daha iyi oluyor.” (Ö7)

Etkinliğin daha verimli geçmesi için öğrenciler tarafından sunulan öneriler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9.

Öğrencilerin Yazar-Öğrenci Buluşmalarının Daha Etkili ve Verimli Geçmesi İçin Sunduğu Öneriler

Öneri Muhatabı	Katılımcı	f	%	Öneriler	Katılımcı
Öğretmenler/ Planlayıcılar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8	6	60	Söyleşinin okulda yapılması Etkinliğin yüz yüze planlanması Etkinlik süresinin yeterli olması Tanınmış, kitapları sevilen yazarların davet edilmesi Güzel bir mekânda yapılması ve ikramların olması	Ö2 Ö2, Ö3, Ö5, Ö6 Ö3 Ö1, Ö8 Ö3
Yazarlar	Ö1, Ö6,	5	50	Dilinin anlaşılır olması	Ö1

	Ö7, Ö9, Ö10,		Söyleşinin samimi olması, Öğrencilerin merak ettikleri soruların cevabına ulaşabilmesi	Ö6 Ö6
Öğrenciler	Ö1, Ö4	2 20	Oyun vb. etkinlikler yapılması Yazarın kitabını okuyarak söyleşiye gidilmesi Söyleşide yazarın iyi dinlenilmesi	Ö7, Ö9, Ö10 Ö1 Ö4

Öğrencilerin %60'ı planlayıcıya, %50'si yazarlara, %20'si öğrencilere yönelik öneriler sunmuştur. Yazar-öğrenci buluşmalarının daha verimli geçmesi için öne çıkarılan öneri (%67) etkinliğin yüz yüze yapılmasıdır. Ardından (%60) söyleşide oyun vb. etkinlikler yapılması; etkinlik öncesi yazarın kitaplarının okunması (%50) ve söyleşi sırasında yazarın iyi dinlenilmesi (%50) gelmektedir. Bunların dışında tanınmış yazarların davet edilmesi (%33), etkinlik süresinin yeterli olması (%17) ve etkinliğin okulda ya da güzel bir mekânda yapılması hatta ikramlarda bulunulması; öğrencilerin merak ettikleri soruların cevaplarına ulaşabilmesi vb. yer almaktadır.

“Söyleşilerin daha uzun planlanması ve söyleşilerin mümkünse yüz yüze belirli bir mekânda yapılması... Güzel bir mekân; çay, kahve de olsa güzel olur.” (Ö3)

“Sadece zoom üzerinden değil de yüz yüze buluşmak daha çok güzel olurdu, öyle bir imkânımız olsaydı... Ama her yazarla buluşamıyoruz tabii maalesef.” (Ö5)

Aşağıda yazar-öğrenci buluşmalarının öğrencilerin gelişimlerdeki yerine yönelik öğrenci görüşleri sunulmaktadır.

Tablo 10.

Öğrencilere Göre Yazar-Öğrenci Buluşması Etkinliğinin Gelişimlerine Katkıları

Katkılar	Katılımcı	f	%
Okuma alışkanlığını, becerilerini geliştirmesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8	6	60
Hayal gücünü geliştirmesi, yeni dünyalar keşfedilmesini sağlaması	Ö3, Ö6, Ö7	3	30
İnsanın kendisini daha rahat ifade etmesini sağlaması, özgüvenini artırması	Ö5, Ö8	2	20
Kelime dağarcığını geliştirmesi	Ö6	1	10
Yazma sürecinin zorluklarının öğrenilmesi	Ö7	1	10
Kitapların daha dikkatli okunmasını sağlaması	Ö9	1	10
Yazarların örnek alınması	Ö10	1	10

Öğrencilere göre (%60), etkinliğin gelişimlerine en önemli katkısı okuma alışkanlığının, becerilerinin gelişmesini sağlamasıdır. Ardından (%30) “Hayal gücünü geliştirmesi, yeni dünyalar keşfedilmesini sağlaması”, “İnsanın kendisini daha rahat ifade etmesini sağlaması, özgüvenini artırması” gelmektedir. Birer öğrenci (%10), bu etkinliklerin kelime dağarcığını zenginleştirdiğini, yazma sürecinin zorluklarını öğrettiğini, söyleşiye hazırlanmanın kitapları daha dikkatli okumayı sağladığını ve yazarı örnek aldıklarını belirtmiştir.

“Okuma alışkanlığımı geliştirdi benim mesela. Hatta yazarın kitaplarını okumaya merak sardım.” (Ö2)

“Bence daha çok kitap okumaya teşvik ediyor ve okuduğum kitaplardan da tabi ki öğrendiğim şeyler oluyor.” (Ö4)

“Bence mesela ben biraz utangaçtım. Ama orda konuşunca açılıyordum. Kendimi daha iyi ifade edebilmemi sağladı. Evet.” (Ö5)

“Benim kelime dağarcığımı geliştiriyor, hayal gücüm geliyor. Yazacağım zaman bana fikir oluyor, etkileniyorum, esinleniyorum onlardan.” (Ö6)

Yazar-Öğrenci Buluşmalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonunu Artırmadaki Yerine İlişkin Yazar Görüşleri

Yazar-öğrenci buluşmalarına ilişkin yazar görüşlerini içeren bulgular aşağıda sunulmaktadır. Yazarların çocukların okuma alışkanlığına sahip olma durumlarına ilişkin değerlendirmeleri Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11.

Yazarlara Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına Sahip Olma Durumu

Okuma Alışkanlığı Durumu	Katılımcılar	f	%
Okuma alışkanlığına sahip değiller	Y2, Y4, Y5, Y10, Y12	5	42
Çocukları ortamları içinde (aile, okul vb.) okumaya heveslendirilmeli	Y7, Y9, Y11	3	25
Eskiye göre daha az okuyorlar	Y3, Y8	2	17
Aile vb. etkene göre değişiklik gösterir (okuma alışkanlığına sahip olanlar da var olmayanlar da)	Y6	1	8

Tabloya 11'e göre, doğrudan çocukların okuma alışkanlığına sahip olduğunu düşünen bir yazar bulunmamaktadır. Okuma alışkanlığına sahip olmadıklarını düşünenlerin oranı ise %42'dir. %25'i soruya net cevap vermeyerek çocukların ebeveyn ve öğretmenler tarafından yönlendirilmesi, heveslendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. %25'i bugün ve geçmiş arasında karşılaştırma yapmış, bu yazarlardan ikisi günümüzde çocukların eskiye oranla daha az okuduğunu; biri eskiye oranla daha çok okuduğunu söylemiştir. Yazarlardan biri okuma alışkanlığına sahip olanlar da olmayanlar da bulunduğunu belirterek tarafsız kalmıştır. Aşağıda yazarların cevaplarından örnekler sunulmaktadır:

"Genelde değerlendirmeler umutsuz. Türkiye'nin kitap okumayan bir ülke olduğu yönünde. Ne yazık ki sayılar da bunu doğruluyor. Ama çocuklara bakacak olursak kendi çocukluğumdan hatırladıklarımı değerlendirsem eğer bugün çocukların daha çok okuduklarını düşünüyorum. ... Yeterli değil, idealin gerisindeyiz. Ama iyiye doğru bir gidişin olduğunu gözlemliyorum. (Y1)

"Çok zor. Türkiye'de kitap okuma durumlarını konuşacak olursak eyvahlar olsun... Kitap okumayan bir toplumun çocuklarına biz kitap okutmaya çalışıyoruz. ... Aile içinde disiplin edilememiş bir de teknoloji, internet, görsel, sosyal medya, cep telefonları, tabletler, bilgisayarlar, oradaki bilgisayar oyunları, sosyal medyadaki o renkli görseller, oyunlar, bilgisayar oyunları... İnsan doğası gereği kolayı seviyor. Küçük yaşta çocuklar bunlarla meşgul. Siz bu çocuklara okumayı nasıl sevdireceksiniz?" (Y4)

"Okuma alışkanlığı konusunda istatistiki çalışmalar sonuçların pek yüz güldürmediğini gösteriyor. Üstelik sürekli inişe doğru ilerleyen bir süreç var. Kitaplardan ekranlara doğru kaydıka derin okuma kapasitesinin azaldığını, sosyal mecra, internet sitelerinde gezinme, TV bağımlılığının kitabın başında oturma sürelerini de çok kısalttığını vurgulayan araştırmalar var." (Y8)

Yazarların öğrencilerle söyleşiye katılım sıklığı Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12.

Yazarların Öğrencilerle Söyleşilerde Buluşma Sıklığı

Söyleşi sıklığı	Katılımcı	f	%
Hemen her hafta / Yaklaşık ayda 4 söyleşi	Y1, Y2, Y4, Y12	4	33
Çok sık	Y3, Y7, Y9	3	25
Hemen her gün	Y6, Y10	2	17
Yılda 20-30 söyleşi / Yaklaşık ayda 2 söyleşi	Y5, Y11	2	17
Yaklaşık ayda 6-7 söyleşi	Y8,	1	8

Tablo 12'ye göre, yazarlardan ikisi hemen her gün, biri ayda 6-7, dördü hemen her hafta, üçü de çok sık olarak bu etkinliklere katılmaktadır.

"Ayda ortalama dört etkinlik oluyordu. Sonra pandemi dönemi geldi. Bunlar bir kesildi. Arkasından da daha çok online etkinlikler başladı." (Y4)

"Covid dönemine kadar yılda 20-30 okula gittiğim oluyordu... Bu yıl 4-5 okula gidebildim." (Y5)

"Çok sıklıkla. Yani dönemlerim var. Bir ay boyunca – bazen seyahatlerle birlikte- her gün söyleşilerim oluyor. Kimi zaman günde iki hatta üç okul olur..." (Y6)

"Okul döneminde ayda ortalama 6-7 kez okur buluşmaları organize ediliyor." (Y8)

"Çok sık, gayet sık söyleşilerde bulunuyorum." (Y9)

Tablo 13'te yazarlara göre etkinliğin sıklık bakımından yeterlilik durumu ve sebepleri açıklanmaktadır.

Tablo 13.

Yazarlara Göre Yazar-Öğrenci Buluşmalarının Sıklık Bakımından Yeterlilik Durumu ve Sebepleri

Yeterli Bulma Durumu	f	%	Sebepler	Katılımcı
Kısmen	7	58,3	Etkinliğin kolejlerde yeterli sayıda düzenlenmesi, devlet okullarında daha az yapılması, yetersiz olması	Y4, Y5, Y6, Y7, Y10, Y12
			Büyük yerleşim yerlerinde sık yapılması, küçük yerleşim yerlerinde yetersiz olması	Y6
Hayır, yeterli değil	3	25	Çok okul, çok öğrenci olması	Y1, Y2, Y11
Evet, yeterli	1	8	Online etkinliklerin de yardımcı olması	Y3
Evet, çok fazla gerçekleşiyor	1	8	Yazarın çok gezmesi durumunda yazmaya zaman bulamayacak olması	Y9
Sayı değil nitelik önemli	1	8	Okura ve yazara katkı verecek zenginlikler içermeli	Y8

Yazarların yarısından fazlası (%58) etkinlik sıklığının kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir. Bu yazarlar özel okullarda ve büyük şehirlerde etkinliklerin sık yapıldığını ancak devlet okullarında ve küçük yerleşim yerlerinde yeterli olmadığını söylemişlerdir. Yazarların %25'i çok okul ve çok öğrenci olduğu için etkinliklerin yeterli sıklıkta gerçekleşmediğini düşünmektedir. %8'i yeterli olduğunu belirtmiş, çevrimiçi ortamların çocuklarla buluşma sıklığını artırdığına değinmiştir. Bir yazar etkinliğin olması gerekenden de fazla yapıldığını, yazarların bu kadar gezmesi halinde üretemeyeceklerini düşünmektedir. Bir yazar da etkinliklerin sayıca yeterliliğinden ziyade niteliğini önemli bulmaktadır.

"... Türkiye'de kaç okul var?" Bir ilçede yüzlerce okul var, benim yaşadığım ilçede örneğin. Düşündüğümüz zaman maalesef bu sayı çok fazla değil." (Y2)

"Bu konuda üzülerek devlet okulları ile özel okullar diye bir ayırım yapmak zorundayım, özel okullarda bu durum veli memnuniyeti de güderek bazı zamanlar abartılarak gerçekleştirilmekte, Bazı özel okullar bu konuda dengeyi sağlıyor. ... Devlet okullarında ise bu etkinliklerin sayısı yeterli değil. Bu konuda Milli Eğitim kurumlarından gelecek olan izinlerin aksaması ve gecikmesi de sorun teşkil ediyor. Devlet okullarında bu etkinlikler daha fazla yapılmalı." (Y5)

Y4, Y5, Y6 ve Y7; öğrenci buluşmalarının gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin çok gayretli olduklarını, bu buluşmaların gerçekleşmesi için büyük çaba sarf ettiklerini de vurgulamışlardır. Yazar öğrenci buluşmalarının devlet okullarında özel okullara göre daha zor ve az gerçekleştiğini söyleyen bu yazarlar çok kıymetli, özverili, bilinçli ve yürekli öğretmenlere rastladıklarını dile getirerek bu buluşmalarda öğretmenin rolü üzerinde durmuşlardır.

Etkinliğin yazarlar tarafından önemli bulunma durumu Tablo 14'te sunulmaktadır.

Tablo 14.

Yazarların Yazar-Öğrenci Buluşmalarını Önemli Bulma Durumu ve Sebepleri

Önemli Bulma Durumu	f	%	Sebepler	Katılımcılar
Evet, önemli	11	92	Yazarların kendisini tanıtması açısından fırsat olması	Y1
			Okur değerlendirmelerinin yazara veri sağlaması (Okurun düşüncelerini, beklentilerini vb. anlamayı sağlaması, fikir vermesi)	Y1, Y4, Y6
			Çocuklara okuma alışkanlığı, isteği kazandırması (Yazarı tanımanın ve okuduğu kitapla ilgili bilgi almanın çocukların kitapla bağ kurmasında etkili olması/imzalı kitaba sahip olmanın kitabı sahiplenmelerini sağlaması)	Y2, Y3, Y5, Y6, Y8, Y10, Y11
			Merak ettiklerini sorabildikleri, düşüncelerini	Y2, Y4, Y11

Yazar-Öğrenci Buluşmalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonunu Artırmadaki Yeri: Yazar-Öğrenci Görüşleri

			paylaşabildikleri için çocukların özgüvenini artırması	
			Çocuklarda ve yazarda hatıra bırakması	Y3
			Ulaşılmazlık hissini ortadan kaldırması	Y4, Y10
			Yazarın çocuklara rol model olması, yazma isteği uyandırması	Y4, Y8, Y12
			Çocukların soruları ve sözleriyle yazarı motive etmesi	Y4, Y6
			Duygusal ve entelektüel alışverişle paydaşların birbirini beslemesi	Y4, Y7
Kısmen önemli	1	8	Öğretmenlerin buluşma öncesi öğrenciyi etkinliğe hazırlamaması durumunda buluşmanın verimsiz olması	Y9

On bir yazar (%92) etkinliği önemli bulmaktadır. Bu yazardan yedisi etkinliğin çocuklara okuma alışkanlığı ve isteği kazandırdığına, çocukların kitapla bağ kurmasını/sahiplenmesini sağladığına değinmiştir. Üçü (%27) merak ettiklerini sormanın, düşüncelerini paylaşmanın çocuklarda özgüveni artırdığını, yazarların rol model olması sonucu çocuklarda yazma isteği uyandırdığını, okur değerlendirmelerinin yazarlara fikir vererek veri sağladığını; ikisi (%18) çocukların sorularıyla yazarı motive ettiğini, ulaşılabilirlik hissini ortadan kaldırdığını, buluşmalarda duygusal ve entelektüel alışveriş sonucu öğretmen-öğrenci ve yazarın birbirini beslediğini söylemiştir. Bazı yazarlar da (%9) etkinliğin yazarların kendisini okura tanıtmaları için bir fırsat olduğunu, çocuklarda ve yazarda hatıra bıraktığını ifade etmiştir. Bir yazar bu etkinlikleri başta önemli bulmasına karşın son zamanlarda amaçtan uzaklaştığını, öğretmenlerin öğrencileri söyleşiye hazırlamadığı durumlarda verimli geçmediğini düşünmektedir.

“Çocuk edebiyatının iyi örneklerini okuyarak beğeni düzeyini geliştiren çocuklar bir süre sonra ben de yazabilirim, noktasına ulaşıyorlar. Bu okuru kendini ve çevresindekilerini tanıma, bakış açısının sınırlarını genişletme anlamında çok yararlı bir eylem.” (Y8)

“Önceden önemli buluyordum. Ama biraz ölçüsü kaçtı gibi geliyor bana. ... Eğer öğretmen daha önce çocuğu yazar öğrenci buluşmalarına hazırlamamışsa tam bir fiyaskoya dönüşüyor. ‘Hangi takımı tutuyorsunuz’ dan başlıyor, ‘Kaç yaşındasınız’ a varıyor. Çocuk ne soracağını bilmiyor.” (Y9)

Yazarlara yazar-öğrenci buluşmalarının çocuklara okuma isteği ve alışkanlığı kazandırma sürecinde etkili olma durumu ve sebepleri sorulmuş, veriler Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15.

Yazarların Öğrencilere Okuma İsteği ve Alışkanlığı Kazandırma Sürecinde Yazar-Öğrenci Buluşmalarını Etkili Bulma Durumları ve Sebepleri

Etkili Bulma Durumları	f	%	Etkili Olma Yönü/Sebebi	Katılımcı
Olumlu etkiliyor	6	50	Okumaya teşvik etmesi	Y1, Y2, Y4, Y6, Y11, Y12
Kısmen etkili	5	42	Öğretmenin süreci etkili ve iyi yönetmesi	Y7
			durumunda etkili olması	
			Etkisinin yazara bağlı olarak değişmesi.	Y10, Y3
			Sürece etkisinin yayınevi, okul, yazar, veli, öğrenci beklentilerine göre değişmesi	Y5
			Okumanın hayale dayanması, bu bakımdan söyleşilerin her zaman iyi bir fikir olarak görülmemesi	Y9
Fikrim yok	1	8	(Bu konuda bir araştırma yapılmamış)	Y8

Yazarlardan altısı (%50) okumaya teşvik etmesi bakımından yazar-öğrenci buluşmalarının olumlu etkisi olduğunu belirtirken üç yazar, olumlu etkinin yazar ve öğretmenlerin süreci iyi yönetmesine bağlı olduğunu söylemiştir. Bir yazar, etkinliğin okuma isteği ve alışkanlığı kazandırmada kısmen etkili olduğunu; yazar, öğrenci, veli beklerine göre durumun değiştiğini; bir yazar buluşmaların

her zaman iyi bir fikir olmadığını ifade etmiştir. Şartlı evet diyen yazarların da kısmen katıldığı düşünülürse kısmen etkili olduğunu düşünen beş yazar (%42) bulunmaktadır.

Y7, yazar öğrenci buluşmalarının çocuklara okuma isteği ve alışkanlığı kazandırma sürecinde öğretmenin işlevinin büyük olduğunu dile getirmiştir. Okunan kitabın sadece konu, ana fikir, özet çıkarma yönünden değil de yaratıcı çalışmalar üzerinden de değerlendirilmesi gerektiğini (konu ile ilgili karikatür çizme, resim yapma, oyun oynama), bu tür çalışmaların yapılmasında da öğretmenin rolünün çok büyük olduğunu vurgulamıştır.

“Etkisi kesinlikle çok büyük. Özellikle yazarın enerjisini sevdilerse, bu etki gözle görülür bir coşkuya dönüşüyor. Öyle büyük bir heyecan oluyor ki, ‘bugün bir sürü çocuğun yüreğine dokunduk’ diyebiliyorsunuz. ... Bir yazarın sıkıcı bir yetişkin olmaması, çocuklara kitap okumayı sevdirecek, sihirli bir güçtür.” (Y3)

“Okumak dediğimiz süreç hayale dayalı bir süreç. Yani okurken çocuk somut olarak karşısında sadece harfler görüyor, o harflerden hareketle kafasında birtakım imgeler uyandırıyor, hayaller kuruyor, yapılan hareketi hayal ediyor, ne olduğunu düşünüyor, buluyor, kendisini o olayın içine sokuyor hatta zaman zaman olayın akışına öyle kapılıyor ki gülüyor ya da ağlıyor, heyecan duyuyor. Şimdi bütün bu hayali süreç içinde somut bir insanı karşısına çıkarıp “İşte o kitabı bu kadın, bu adam yazdı.” diye gösteriyorsunuz. Bunun her seferinde iyi bir fikir olduğunu düşünmüyorum. Çocuk yazarı da hayal etmeli.” (Y9)

Yazarların etkinliği verimli bulma durumuna ilişkin veriler aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 16.

Yazarlara Göre Yazar-Öğrenci Buluşmalarının Verimli Geçme Durumu ve Sebepleri

Verimlilik Durumu	f	%	Sebepler	Katılımcılar
Kısmen	10	83	Çocukların kitapları okuyarak gelmesi durumunda verimli, okumadan geldiklerinde verimsiz geçmesi	Y1, Y3, Y7, Y9
			Öğretmenin iyi planlama yapması durumunda verimli; yapamaması halinde verimsiz geçmesi	Y2, Y3, Y7, Y10, Y12
			Etkinliğin aynı yaş grubuyla gerçekleştirildiğinde verimli; aksi durumda verimsiz geçmesi	Y4
			Yazarın çocukların ilgi alanına hâkim olduğu, işi ciddiye aldığı, kendi tanıtımını yapma kaygısı taşımadığı zaman verimli; aksi durumda verimsiz geçmesi	Y3, Y5, Y11
			Drama, oyun, resim vb. etkinliklerinin yapılabilmesi için zamanın yeterli olduğunda verimli; gerekenden az olduğunda verimsiz geçmesi	Y10
			Teknik özellikler, okulun fiziki koşulları (Isı, ışık vb) elverişli ise verimli, elverişli değilse verimsiz geçmesi	Y3, Y10
Evet, verimli geçiyor	2	17	Kitaba bakış açılarını olumlu etkilemesi/ Öğrencileri okumaya teşvik etmesi	Y6, Y8
Hayır, verimli geçmiyor	0	0	-	-

Tabloya göre yazarlar arasında buluşma etkinliklerinin tamamen verimsiz geçtiğini düşünen bir yazar bulunmamaktadır. Tamamen verimli bir etkinlik olduğunu belirten iki yazar (%17) etkinliğin öğrencileri okumaya teşvik ettiğini düşünmektedir. Kısmen verimli geçtiğini belirten 10 yazar (%83) verimliliğin; çocukların kitapları okuyarak gelmesi, planlamanın iyi yapılması, yaş gruplarının dikkate alınması, sürenin yeterli olması, mekânın elverişli olması, yazarların çocukların ilgi alanına hâkim olması ve kendi tanıtımını yapma kaygısı taşınamaması vb. şartlara bağlı olduğunu dile getirmiştir.

“Etkili ve verimli geçenleri de var, geçmeyenleri de var. ... Verimli geçtiğini düşündüğüm söyleşilerde, etkinliği düzenleyenler çok ilgilidir. Orada olduğunuz için ne kadar mutlu olduklarını görünce, siz de heyecanlanırsınız. Herkes coşkulu, heyecan doludur. Sohbet

Yazar-Öğrenci Buluşmalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonunu Artırmadaki Yeri: Yazar-Öğrenci Görüşleri

edersiniz, kucaklaşırsınız, asla unutulmayacak bir gün geçirirsiniz. Verimsiz diyebileceğim bir etkinliği tanımlamam gerekirse, etkinliği düzenleyenlerin ilgisizliğiyle başlar, o ilgisizlik bazen çocuklara da yansır. Kitap alınmamış ve okunmamış etkinliklerde, tuttuğunuz takım sorulabilir". (Y3)

"Genel olarak etkili ve verimli geçiyor. Kitaba yakınlaşıyorlar, okumaya yakınlaşıyorlar. ... okurken o kadar ilgilerini çekmiyor belki ama yazar sayesinde o kitaba farklı bir yönden baktıklarında ilgilenmeye başlıyorlar. ... olumlu etkiler diye düşünüyorum." (Y6)

Y7, yazar-öğrenci söyleşilerinin etkili ve verimli geçmesinin öğrencinin kitabı okumuş olarak gelmesine bağlı olduğunu; kitabı okumuş olan öğrencilerin okudukları kitaba yönelik sorular sorduklarını, kitabı okumayanların ise tamamen yazar hayatına yönelik sorular sorduklarını ifade etmiştir. Bu etkinliklerin verimli ve etkili geçmesindeki en büyük etkenin öğretmen olduğunu düşünmektedir.

Yazar-öğrenci buluşmalarının daha verimli geçmesi için yazarlar tarafından sunulan öneriler Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17.

Yazarların Yazar-Öğrenci Buluşmalarının Daha Etkili ve Verimli Geçmesi İçin Sunduğu Öneriler

Öneri Muhatabı	f	%	Öneriler	Katılımcılar
Yazara yönelik öneriler	9	75	Yazar didaktik bir yaklaşımda bulunmamalı	Y2
			Buluşmada kitabın odak noktası vurgulanmalı	Y2
			Buluşmaya ısınma çalışmalarıyla (etkinlikler, drama, oyun vb.) başlanmalı, daha derin düşündürecek soru ve etkinliklerle sürdürülmeli	Y2, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y12
			Bu etkinlikler ticari ve kişisel düşünceye dayanan bir eylem olmamalı	Y1, Y11
Planlayıcıya yönelik öneriler	9	75	Söyleşiye katılmadan önce kitaplar öğrenciler tarafından mutlaka okunmuş olmalı, öğretmenler hazırlıklarını iyi yapmalı	Y1, Y3, Y5, Y6, Y8, Y9, Y10, Y12
			Süre ayarı iyi yapılmalı	Y10
			Etkinlik, amacı doğrultusunda gerçekleştirilmeli	Y10
			Mekânın fiziksel şartları (ısı, ışık) uygun olmalı	Y10
			Kitap sınav aracı olarak kullanılmamalı	Y5, Y9
			Etkinlik başlangıcında yazar kısaca tanıtılmalı	Y5
			Etkinlikte tüm Türkçe öğretmenleri iş birliği içinde olmalı	Y5
			İsteyen çocuklar söz alıp konuşabilmeli	Y4
			Buluşmalar çocukların kendi ortamlarında ve yaş gurupları ayrılarak yapılmalı	Y4
			Kitap seçimi iyi yapılmalı/yaş düzeyine uygun olmalı	Y3, Y5
Öğrenciye yönelik öneriler	9	75	Yazar öğrenci buluşmalarına katılmadan önce kitaplar öğrenci tarafından mutlaka okunmuş olmalı	Y1, Y5, Y9, Y12
			Kitap özümsemekle okunmalı	Y2, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y12

Yazar-öğrenci buluşmalarının daha verimli geçmesi için önerileri sorulduğunda yazarlardan dokuzu (%75) yazarlara yönelik önerilerde bulunmuştur. Bu yazarlardan yedisi söyleşiye ısınma etkinlikleriyle başlanıp ardından sorulara geçilmesini, ikisi bu etkinliğe ticari bir eylem olarak bakılmamasını, birer yazar da didaktik bir yaklaşım benimsenmemesini ve kitabın odak noktalarının vurgulanmasını önermişlerdir.

Katılımcılardan dokuzu (%75) planlayıcılara yönelik öneriler sunmuşlardır. İlk sırada, söyleşi öncesi kitabın çocuklara okutulması, hazırlıklarını iyi yapılması gelmektedir. Ardından süre ayarının yapılması, amacına uygun yapılması, mekânın fiziksel şartlarının uygun olması, kitabın sınav aracı olmaması, etkinlik başlangıcında yazarın kısaca tanıtılması, isteyen çocukların söz alabilmesi, yaş guruplarına göre planlama yapılması gelmektedir.

Öğrencilere yönelik önerilerde bulunan dokuz yazar (%75) çocuklara kitabı özümseyerek okumalarını önermiştir.

“Birinci önerim bu kitaplar öğretmen ve öğrenci tarafından mutlaka ama mutlaka okunmuş olmalı.” (Y1)

“Şimdi ben odağımı belirledikten sonra tüm yapacağım etkinlikleri onun üzerinden kurgularım. ... Ben bu çocuklarla düşünme becerilerini harekete geçirmek için hangi konuların üzerinde duracağım diyerek ısınma hareketleriyle başlıyorum.” (Y2)

“Birtakım projeler yapılıyor. Örneğin “Kadim Şehrin Şifreleri” ile ilgili – ondan söz ettiğiniz için ondan bir örnek vereyim- Okulun içinde hazine avı düzenlenmişti bir keresinde. Çok keyifli şeyler. Bunlar hem çocuğu kitaba yaklaştırıyor hem de çok verimli oluyor. Kitabı da çok iyi tanımış oluyorlar.” (Y6).

“Öğretmenler kitabını okuduğu yazarla yaşanan etkileşimin öğrencinin gözünde okumayı teşvik edici yanı olduğunu söylerler.” (Y8)

“Bazen kitap okunmadan etkinlik yapıldığı zaman sadece yazarla sohbet... O zaman neticede eserimi okumadıkları için... ya da Sarı Çizmeli Mehmet Ağa... Çünkü bir şey kafasında oluşmuyor çocuğun... Benim en çok istediğim şey tabii ki kitabın okunarak çocukların söyleşiye katılması.” (Y12)

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın verileri üzerinden elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin tamamına yakını (%90) okuma alışkanlığına sahip olduğunu düşünmektedir. Öğrencilere göre okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili olan kişiler sırasıyla; öğretmenleri, aile bireyleri ve arkadaşlarıdır. Araştırmalar da okuma alışkanlığının gelişmesinde özellikle öğretmenlerin, aile ve arkadaş çevresinin etkili olduğunu göstermektedir (Aksoy ve Öztürk, 2018; Dilekçi ve Çiçek, 2023; Er ve Arıcı, 2018; Fırat ve Coşkun, 2017; Karatay ve Dilekçi, 2020; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Sancı, 2002; Temizkan, 2009; Ülper 2011; Ünlü ve Eğilmez, 2021; Yıldız ve Keskin 2016; Yılmaz, 1990). Ateş vd. (2012), öğrencilerin öncelikle ebeveynlerini ve öğretmenlerini model aldığını; Aytaş ve Altunbay (2016) 12-15 yaş grubunda öğretmenini model alma eğiliminin arttığını belirtmektedir. Ayyıldız vd. (2006) öğrencilerin kitap seçiminde en fazla arkadaş tavsiyesini dikkate aldıklarını belirtmektedir. Yazarlar arasında net olarak çocukların okuma alışkanlığı olduğunu belirten bulunmazken okuma alışkanlıkları olmadığını düşünenlerin oranı %42’dir. %25’inin soruya net cevap vermeyerek “okumalarını istiyorsak” şeklinde şartlı cümleler kurmaları durumu olumsuz değerlendirdiklerini düşündürmektedir. Günümüz ve geçmişi karşılaştırarak cevap veren üç yazardan ikisi çocukların eskiye oranla daha az okuduğunu, biri daha çok okuduğunu belirtmiştir. Bu verilere göre yazarlar (%84) çocukların okuma alışkanlığına sahip olmadığını düşünmektedir. Dolayısıyla konuya ilişkin yazar ve öğrenci cevapları birbiriyle örtüşmemektedir. Ayrıca yazarlar kontrolsüz internet, cep telefonu ve sosyal medya kullanımını; okumayan aile ve toplumu çocukların okuma alışkanlığı kazanmasına engel olan temel sebepler olarak görmektedir. Araştırmalar yazarların düşüncelerini desteklemekte; bilgisayar ve internet teknolojilerinin çocukların okuma alışkanlığını olumsuz etkilediğini (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Ateş, 2013), gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında okuma alanında çok geride kaldığını ortaya koymaktadır (Ülper, 2006; Aytaş ve Altunbay 2016; Aksoy ve Öztürk 2018). 2012 PISA Nihai Raporuna göre Türkiye “okuma becerisi alanında, gelişmiş ülkelerin ortalamasının altındadır (Aytaş ve Altunbay, 2016). Ancak Türkiye’nin PIRLS (2021) uygulamasında 57 ülke arasında 39. sırada yer almış olması çocukların eskiye oranla daha çok okudukları düşüncesini desteklemektedir.

Yazar-öğrenci buluşmalarının yeterli sıklıkta gerçekleşmesi konusunda öğrenciler ikiye ayrılmakta, yazarların yarısından çoğu kısmen yeterli bulmaktadır. Dolayısıyla benzer düşüncede oldukları söylenebilir. Katılımcılara etkinliğin ne sıklıkta yapılması gerektiği ve kendilerinin ne sıklıkta katıldığı sorulmuştur. Etkinliğin gerçekleşme sıklığını yetersiz bulan öğrencilerin oranı %50’dir. %80’i etkinliğin yılda 3, 4 defa gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu oran öğrencilerin etkinliğe katılım sıklığı (yarısı yılda 2 defa) ile karşılaştırıldığında ortaya çıkan fark, çocukların etkinlik sayısını yeterli bulmadıklarını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin yazarlarla söyleşi ihtiyacına ve bu etkinliğe duydukları ilgiye bağlanabilir. Yazarlardan ikisi hemen her gün, biri ayda 6-7, dördü her hafta (ayda

4), üçü “çok sık”, ikisi ayda 2/yılda 20-30 defa etkinliğe katılmaktadır. Buna göre yazarların öğrencilerle sık buluştukları söylenebilir.

Katılımcıların tamamına yakını yazar-öğrenci buluşmalarını önemsemektedir. Öğrencilerin etkinliği önemli bulma nedenlerinin başında; kitap okuma alışkanlıklarını olumlu etkilemesi, etkilendikleri yazarlarla görüşmekten mutlu olmaları ve yazarları tanıma fırsatı vermesi bulunmaktadır. Öğrencilerin etkinliği kendilerine katkısı bakımından önemsedikleri anlaşılmaktadır. Yazarların etkinliği önemli bulma nedenlerine bakıldığında; yazarlardan biri etkinliğin yazarların kendisini okura tanıtması için bir fırsat olduğunu, üçü okur değerlendirmelerinin veri sağladığını, ikisi çocukların sorularıyla yazarı motive ettiğini söylemiştir. Bu yazarlar etkinliğin kendileri açısından önemini vurgulamışlardır. İki yazar duygusal ve entelektüel alışveriş sonucu paydaşların birbirini beslediğini, biri sevgi bağları kurulmasını sağladığını söylemiş, dolayısıyla etkinliğin hem yazar hem öğrenci açısından önemine değinmiştir. Yedi yazar etkinliğin çocuklara okuma isteğini artırdığını ve okuma alışkanlığı kazandığını, çocukların kitapla bağ kurmasını sağladığını; üçü merak ettiklerini sormanın, düşüncelerini paylaşmanın çocuklarda özgüveni artırdığını; üçü yazarların çocuklarda yazma isteği uyandırdığını; ikisi yazarla buluşmanın ulaşılmazlık hissini ortadan kaldırdığını söylemiştir. Toplamda dokuz yazar etkinliğin öğrenciler açısından önemini vurgulamıştır. Sonuçta katılımcıların etkinliği genellikle öğrencilere katkıları açısından önemli buldukları değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin tamamına yakını (%90) etkinliğin okuma isteği ve alışkanlığı kazanma sürecini olumlu etkilediğini düşünürken, yazarların yarıdan fazlası (%58) olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Etkinliğin okuma isteği ve alışkanlığı kazandırmadaki yeri konusunda öğrenciler etkinliği yazarlara göre daha önemli bulmaktadır. Bu durum öğrencilerin genel olarak yıl içerisinde az sayıda ve sevdikleri yazarla buluşmaları ve onlardan etkilenmeleri; buna karşın yazarların okuma alışkanlığı olan, olmayan vb. farklı özellikteki pek çok öğrenciyle buluşmaları ve yıl içerisinde çok sayıda söyleşiye katılmaları ile ilişkilendirilebilir. Öğrenciler, etkinliğin okuma isteğini artırmadaki yerini; *okumaya karşı merak, heyecan uyandırması ve daha dikkatli okumaya sevk etmesi* şeklinde açıklayarak duyuşsal özelliklerde iyileşmeye vurgu yapmaktadır. Yazarlara göre de (%58) etkinlik çocukları okumaya teşvik etmesi bakımından etkilidir. Açıklamalarda öğrencilerin kullandığı “*merak, heyecan*” kavramları ve hem öğrencilerin hem yazarların kullandıkları “*teşvik*” kavramı etkinliğin öğrencilerin okumaya isteklendirilmesinde olumlu etkisine işaret etmektedir. Etkinlik iki grup tarafından okumaya teşvik etmesi yönüyle önemsenmektedir. Araştırmalar da benzer sonuçları ortaya koymakta ve bu doğrultuda öğretmenlere yazar-öğrenci buluşmaları düzenlemeleri önerilmektedir (Göksel, 2022a; Göksel 2022b). Ünlü ve İpek Eğilmez (2021)’in araştırmasına göre Türkçe öğretmenlerinin okuma seçimlerini etkileyen baş etmen “yazar”dır. Fırat ve Coşkun (2027) da Türkçe öğretmeni adaylarının kitap seçimini etkileyen faktörler arasında “yazar” unsurunun ikinci sırada geldiğini saptamıştır. Dolayısıyla araştırmalarda öğretmenlere çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılması için önerilen etkinliklerden biri yazar-öğrenci buluşmalarıdır (Temizkan, 2009; Katrancı, 2015). Bu veriler üzerinden yazar öğrenci buluşmalarının aynı kitabı okuma, kitap üzerinde tartışma ve okumayla ilgili deneyimlerin paylaşılmasını sağlaması vb. nedeniyle okuma isteği ve alışkanlığı kazandırılmasında etkili olduğu söylenebilir.

Yazar-öğrenci buluşmalarını öğrenciler genel olarak (%60), yazarlar kısmen (%83) verimli bulmaktadır. Katılımcıların tamamına yakınının etkinliği önemseddiği hatırlanırsa bu veriler etkinliğin önemine karşın yeteri kadar verimli geçirilemediği düşüncesinin hâkimiyetini gösterir. Etkinliği verimli bulan öğrenciler; eğlendirici olması, kitap okumaya heveslendirmesi, merak ettikleri soruların cevaplanması ve yazar olmayı düşünen arkadaşları için ilham verici olması bakımından değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin *merak* ve *heves* kavramlarını kullanmaları, etkinliği yine okuma isteğine olumlu etkisi bakımından verimli bulduklarına işaret etmektedir. Etkinliği verimli bulan yazarlar da okuma alışkanlığına katkısına değinmektedir. Etkinliğin çevrim içi yapılması, yeterli zaman ayrılması, soruların önemsizliği gibi noktalar öğrencilere (%40) etkinliğin kısmen verimli/verimsiz geçtiğini düşündürmektedir. Etkinliği kısmen verimli bulan yazarlar verimliliğin; iyi bir planlamaya, kitapların okunmasına, yazarın çocukların dünyasına hâkim olmasına, kendini tanıtmaya kaygısı taşımamasına, öğrencilerin yaş grubuna; zamanın yeterliliğine, teknik ve fiziki koşulların uygunluğuna

bağlı olarak değiştiğini belirtmektedir. Buna göre etkinliğin amacına ulaşmasının katılımcılara, planlayıcılara, zaman ve mekâna ait özelliklere bağlı görüldüğü anlaşılmaktadır.

Etkinliğin verimli geçmesi için sunulan önerilere bakıldığında; öğrencilerin %60'ı öğretmenlere/planlayıcılara, yarısı yazarlara önerilerde bulunmuştur. Öğrencilere önerilerde bulunanların oranı %20'dir. Buna göre öğrenciler, etkinliğin verimliliğini kendilerinden çok planlayıcı ve yazara bağlı özelliklerde aramakta, en büyük sorumluluğu planlayıcılarda görmektedirler. Yazarlar %75'er oranla kendilerine, planlayıcılara ve öğrencilere yönelik öneriler sunmuşlardır. Dolayısıyla, etkinliğin verimli geçmesinde paydaşların sorumluluğunu eşit görmektedirler.

Öğrencilerin planlayıcılara sunduğu önerilerin başında; etkinliğin yüz yüze yapılması, süresinin yeterli olması, güzel bir mekânda yapılması, tanınmış yazarların davet edilmesi gelmektedir. Veriler, çocuklar için etkinliğin kiminle, ne şekilde, ne kadar sürede ve nerede yapılacağını önem kazandığını göstermektedir. Bu öneriler öğrencilerin etkinliğin verimliliğini etkileyen noktaları açıkladıkları Tablo 8'deki verilerle örtüşmektedir. Öğrencilere göre etkinliğin "süresi, şekli, eğlenmeyi sağlayacak etkinlikleri içermesi" verimliliği etkileyen temel unsurlardır. Yazarların planlayıcılara yönelik önerilerinde; söyleşi öncesi kitabın okutulması, hazırlıkların iyi yapılması (sürenin ve mekânın fiziksel şartlarının uygun olması, etkinlik başında yazarın tanıtılması, yaş gruplarına dikkat edilmesi vb.) yer almaktadır. Bu öneriler yazarların etkinlikleri verimli/verimsiz bulma durumlarını yansıtan Tablo 16'daki açıklamalarla örtüşmektedir. Yazarlar da önerilerinde etkinliğin süresini ve mekânın özelliklerini öne çıkarmışlardır.

Öğrencilerin yazarlara yönelik temel önerileri; söyleşide oyun vb. etkinlikler yapılması, soruların net cevaplanmasıdır. Dolayısıyla çocuklar etkinliği sadece söyleşi olarak görmemekte, yazarla samimi iletişim kurabilecekleri, eğlenebilecekleri, etkileşimli bir toplantı olmasını istemektedir. Yazarların yazarlara yönelik önerileri de (Isınma etkinlikleri yapılması, ticari amaçlar güdülmemesi, didaktik bir yaklaşım benimsenmemesi vb.) öğrencilerin öneriyle benzeşmektedir.

Öğrencilerin kendilerine yönelik iki önerisinden biri etkinlik öncesinde yazarın kitaplarını okumak, diğeri söyleşi sırasında yazarı iyi dinlemektir. Yazarlar ise çocuklara; söyleşi öncesi kitapları özümseyerek okumalarını önermiştir. İki grubun öğrencilere yönelik önerileri ortaktır. Öğrenciler, yazar-öğrenci buluşmalarının gelişimlerdeki en büyük katkısını "okuma alışkanlıklarının, okuma becerilerinin gelişmesini sağlaması (%60)" olarak görmektedir.

Bu çalışmada; katılımcı iki grubun da "*yazar-öğrenci buluşması etkinliklerinin öğrencilerin okuma motivasyonunu ve alışkanlığını olumlu etkilediği*" düşüncesine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verilere göre bu etkinlikler, öğrencilerin okudukları kitap ve kitabın yazarıyla ilgili merak ettiklerini doğrudan sorabilme fırsatı tanımakta, öğrencinin yazarla konuşabilme heyecanı yaşamasına, iletişim becerisi kazanmasına, özgüveninin artmasına olanak sağlamaktadır. Katılımcılara göre bu etkinliğin öğrencilerin gelişimindeki en önemli katkısı; okumaya teşvik etmesi, okuma alışkanlığını ve becerisini geliştirmesidir. Bu etkinliğin özünde okumaya, okuduğunu anlamaya ve yorumlamaya yönelik bir sohbet ortamının bulunduğu düşünülürse öğrencinin aktif bir iletişim ortamında bulunmasının ilgi ve merak duygusunu besleyeceği, dolayısıyla okumaya karşı olumlu tutum ve beceri geliştirmesini sağlayacağı söylenebilir.

Katılımcıların tamamına yakınının yazar-öğrenci buluşması etkinliğini önemli bulduğu buna karşın yeteri kadar verimli geçirilemediği düşüncesinde oldukları görülmektedir. Dolayısıyla etkinliğin daha verimli geçirilebilmesi için paydaşların dikkat etmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Etkinliği düzenleyen planlayıcılar, söyleşinin verimli geçmesi için amaca uygun planlama yapmalıdır. Öğrencilerin kitaplarını okuduğu, sevilen yazarlar söyleşiye davet edilmeli; etkinliğe konu olacak eserlerin nitelikli ve çocukların seviyesine uygun olmasına dikkat edilmeli, söyleşiler mümkünse yüz yüze yapılmalı; etkinlik süresi, öğrenci sayısı ve yaş grubu etkinliğe uygun olmalı ve mümkün olduğunca isteyen her öğrenciye söz hakkı verilebilmelidir. Öğrencilerin söyleşiye zamanında katılımı, mekânın teknik ve fiziki koşullarının uygunluğu sağlanmalı, söyleşi öncesi yazar kısaca tanıtılmalıdır.

Yazarlar; söyleşiye çocukların düşünme becerilerini harekete geçirecek ısınma etkinlikleriyle başlamalı, derinlikli düşüncelerini sağlayarak alıcı dil becerilerini ve ifade edici dil becerilerini harekete geçiren etkinliklere yer vererek sohbeti zenginleştirmelidir. Öğrencilerin sordukları sorulara net cevaplar vermeli, geçiştirmemeli; didaktik yaklaşmamalı, söyleşiyi ticari bir etkinlik olarak

Yazar-Öğrenci Buluşmalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonunu Artırmadaki Yeri: Yazar-Öğrenci Görüşleri

görmemelidir (bu sektörün yaşayabilmesi için ticari yönü de önemsenmeli fakat söyleşinin kendisi kesinlikle ticari olmamalıdır).

Öğrenciler yazarın kitaplarını söyleşi öncesi mutlaka okumalı, anlamalı ve söyleşi sırasında yazarı dikkatle dinlemelidir. Okuma alışkanlığı kazandırılması için “Söyleme, göster” düşüncesi hayata geçirilmelidir. Aile, öğretmen ve çevre olarak çocuklara rol model olmak, okunan ortamlar sunmak tüm yetişlerin görevidir.

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. Araştırma öncesinde etik kurul izni alınmış, katılımcılara onam formları gönderilmiş; öğrencilerin, velilerin ve yazarların onamları alınmıştır.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 07.07.2023
Belge sayı numarası= 230086

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Destek ve Teşekkür

Bu araştırmanın ortaya çıkarılmasında katkısı bulunan öğrencilerimize, yazarlarımıza ve yazarlarla iletişim kurma noktasında destek olan Hüseyin Saygı'ya teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aksoy E. ve Öztürk D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184.
- Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altunbay, M., ve Uslu Üstten, A. (2020). Okuma kültürünün bir göstergesi olarak kitaplık ve kütüphane kullanımı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 916-930.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2012). Öğretmen, ebeveyn ve öğrencilerin görüşlerine göre ilköğretim öğrencilerinin okuma çevreleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 377-394.
- Ateş, V. (2013). Türkiye'deki 15 yaşındaki öğrencilerin bilgisayar teknoloji imkânlarının okuma alışkanlıklarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 155-169.
- Aytaş, G. ve Altunbay, M. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma profilinin okuma eğilimleri bağlamında incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(14), 165-190.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169), 277-296.
- Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bulut, M., Orhan, S. ve Kırbaş, A. (2012). Okuma eğitimi üzerine bir kaynakça denemesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 19-36.

- Coşkun, E. (2002). *Lise II. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balci, A. (2011). *Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması* (Sözlü Bildiri). 4. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, Sakarya, Türkiye.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çocuk Vakfı (2006). Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi. <https://cocukvakfi.org.tr> sitesinden erişilmiştir.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi* (Yayımlanmamış bilim uzmanlığı tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dilekçi, A., ve Çiçek, S. (2023). Velilere göre çocuklarının kitap tercihleri ve okuma alışkanlıkları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 56(3), 1013-1066.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 115-132.
- Er, Z. ve Arıcı, A. F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-21.
- Fırat, H. ve Coşkun, M. V. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma kültürü: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research*, 7(1), 145-162.
- Göksel, A. (2022a). Bireylerin okuma tercihleri ve okuma araştırmalarında eğilimler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(3), 2149-3871.
- Göksel, A. (2022b). Okumayı etkileyen psikolojik faktörler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (8), 946-962.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- İnce Samur, A. Ö. (2016). *Okuma kültürü nasıl kazandırılır* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İpek Eğilmez, N. ve Özşavli G. (2018). Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 13(11), 727-744.
- Karatay, H., ve Dilekçi, A. (2020). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine göre okuma alışkanlığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1269-1290.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Katrancı, M., ve Yetgin, A. (2019). Ebeveynlerin, çocukların okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile çocuk kütüphanesine yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(3), 1817-1839.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar (TSA) Dergisi*, 19(3), 53-70.
- Maraşlı, A. (2005). *Okumayı sevdirmeye yolları* (1. Baskı). İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). PIRLS 2021 Broşürü.
- Merriam, S. B. (2018) *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için rehber*. (S. Turan Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri* (2. Baskı). İstanbul: Öncü Kitap.

- Sancı, D. (2002). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, kültürel ve ekonomik durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, A., ve Ergül, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırma stratejileri: bir olgubilim çalışması. *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 19-43.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum*, 11(6), 30-39
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türkben, T. (2019). Çocuk kütüphanelerinin okuma alışkanlığı üzerindeki etkilerinin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (77), 363-388.
- Ülper, H. (2006). Türkçe öğretiminin amaçları bağlamında yabancı dille eğitim olgusuna eleştirel bir bakış. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(24), 185-195.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 941-960.
- Ünlü, S. ve İpek Eğilmez, N. (2021). Okuma kültürünün oluşması sürecinde Türkçe öğretmenlerinin yeri ve önemi. *Turkish Studies*, 16(4), 1365-1404.
- Yalınkılıç, K. (2017). Öğrencilerin okumaya karşı güdüleyici etmenlerle karşılaşma durumları ve okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşleri. *Researcher*, 5(4), 423-434, 2017.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. ve Keskin, H. (2016). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin dijital ve matbu okumaya karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 344-361.
- Yılmaz, B. (1990). *Okuma alışkanlığı ve yeni mahalle ilçe halk kütüphanesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M., ve Darıcan, A. (2015). Okumaya hazıroluğunun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarına etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, (Özel Sayı), 97-110.

Extended Abstract

Introduction

A love of reading developed in childhood and became a habit can only be achieved through a positive attitude and strong motivation/desire. Today, choosing books, having a reading environment, and quality and entertaining practices/activities have become essential in encouraging students to read more willingly (Ateş, Çetinkaya & Yıldırım, 2012).

The literature offers various recommendations for teachers to help students gain reading habits. Some of these suggestions include “arranging author-student meetings at schools; taking students to book fairs, exhibitions, and book signings, thus giving them the opportunity to meet important poets and authors; organizing reading competitions, etc. In addition, enriching school and classroom libraries, organizing visits to libraries; ensuring that libraries include books suitable for reading tendencies of children and young people and that can attract their attention, and making libraries attractive in terms of space/environment are essential. Thus, these opportunities will help children to develop positive emotions for reading, enhance their reading skills, and achieve the competence to choose their own books (Firat and Coşkun, 2017; Göksel, 2022a; Temizkan, 2009). Therefore, activities such as author-student meetings have the potential to positively affect students’ reading desire and habits. If reading is considered a communication activity between the individual and environment, communication and interaction between students and authors through their meetings play an active role in fostering children's love of reading, habits and culture.

This research evaluates author-student meetings from the perspective of stakeholders and the role of these events in fostering reading motivation based on the opinions of both the authors and students.

Method

This is a qualitative study, aiming to reveal the opinions of authors and students about the place of author-student meetings in increasing children's reading motivation. The study was used a phenomenology design. The study group consists of secondary school students studying in the urban area of Muğla province of Turkey and participating in author-student meetings and children's literature authors who participated in this event. The study group was formed with snowball sampling method. The interview data were examined using content analysis.

Result and Discussion

The opinions of both authors and students indicated that "author-student meeting activities positively affect students' reading desire/motivation and habits." These activities offer students the opportunity to ask the author directly about the book they are reading, allowing them to experience the excitement of communicating with the author, to gain communication skills, and to boost their self-confidence. While nearly all students (90%) believed that author-student meetings had a positive impact on promoting children's desire and habits of reading, seven authors (58%) suggested a positive impact. This suggests that students attach more importance to these activities than the authors do. This difference can be attributed to the fact that students generally meet and are influenced by a few authors whose books they enjoy throughout the year. Also, the authors come together with a large number of students who have not developed reading habits and share similar characteristics.

The study data indicated that author-student meetings are considered important by nearly all participants. The main reasons students find the activity important are that it positively impacts their reading habits, brings them happiness allowing them to meet the authors who have influenced them, and provides them the opportunity to get to know the authors. Considering the reasons why the authors find the event important, seven authors stated that these activities help children to instill the habit and desire to read, enabling them to bond with or take ownership of books. Three authors stated that asking questions and sharing their thoughts boosts children's self-confidence, while three authors noted that, as role models, inspire a desire to write in children. Two authors emphasized that meeting the author removes the feeling of inaccessibility. Given the rates, both students and authors found these activities important for their contribution to students in general.

Given the participants' thoughts, the most important contribution of this activity to the development of students is that it "encourages (enthuses/incentives/motivates) children to read and contributes to their reading habits and skills." Because this activity is essentially a conversational environment aimed at reading, understanding and interpreting reading, the student's involvement in an active communication environment can foster a sense of interest and curiosity, which develops a positive attitude towards reading. In this respect, the participants viewed this event as particularly important.



Bazen Çocukları Konuşturmak Çok Zor!: Okul Öncesi Eğitimde Karşılıklı Konuşmalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

*Aslı TEMİZ ÇAĞLAR**
*İlkay ULUTAŞ***

Öz

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin karşılıklı konuşma uygulamaları ve ihtiyaçları derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın yönteminde nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubu Samsun ilinde görev yapan 10 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemi türlerinden kartopu örnekleme kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde öğretmenlerle yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak bulgular; çocukların sözel etkileşim becerilerine ilişkin görüşler, öğretmen dili özelliklerine ilişkin görüşler, karşılıklı konuşmaları destekleyen çalışmalar, kelime bilgisini destekleyen çalışmalar ve mesleki gelişim ihtiyaçları temaları altında sunulmuştur. Öğretmenler çocukların sözel etkileşim becerilerinde geçmişe kıyasla değişimler olduğunu, çocukların ihtiyaçlarının çok çeşitli olduğunu, karşılıklı konuşmaları ve kelime bilgisini desteklemek için dil etkinliklerinde kullanılan yöntemlerden yararlandıklarını ve bu konuda eğitimlere ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır. Bulgulardan hareketle çocukların sözel etkileşim becerilerine yönelik bireysel farklılıkları temel alan bir desteğe ve öğretmenlerin ise bilimsel dayanaklı karşılıklı konuşma uygulamaları konusunda bir eğitime ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, sözel dil gelişimi, öğretmen dili, karşılıklı konuşma

Sometimes It's Very Difficult to Get Children to Talk!: Teachers' Views on Conversations in Preschool Education

Abstract

This study aimed to examine in depth the needs of preschool teachers related to language-supportive conversations in preschool education settings. A case study based on qualitative research was used, involving 10 preschool teachers in Samsun province, selected by a type of purposive sampling known as snowball sampling. Data were collected through face-to-face semi-structured interviews with the teachers. Content analysis was used in the analysis of data. The findings are presented under the following themes: views on children's verbal interaction skills, views on teachers' language features, practices supporting conversations, practices supporting vocabulary development, and professional development needs. Teachers referred to changes in children's verbal interaction skills over recent years, highlighted the diverse needs of children, and reported using a variety of methods to support conversations and vocabulary development and emphasized that they needed trainings regarding this issue. The findings suggest that children need support based on individual differences in their verbal interaction skills, and that teachers require training on scientifically based conversation practices.

Keywords: Preschool education, oral language development, teacher language, conversation

* Öğr. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun MYO, Çocuk Gelişimi, Samsun, asli.temiz@omu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7533-0651>

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, Ankara, uilkay@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2234-0773>

Giriş

Erken çocukluk döneminde dil gelişimi için karşılıklı konuşma deneyimleri kritik bir öneme sahiptir. Dil, sosyal bilişsel süreçlerle kazanılır ve karşılıklı konuşmalar çocuğun dili edinmesi için uygun bir bağlam yaratır. Dil edinimini açıklayan etkileşimci (Tomasello, 2000) yaklaşımlarla birlikte konuşma tanıma teknolojisinin (Gilkerson vd., 2017; Swanson vd., 2019) ve beyin görüntüleme yöntemlerinin (Merz vd., 2020; Romeo vd., 2018a) kullanıldığı gelişim araştırmaları karşılıklı konuşmalardaki paylaşımlı süreçlere özel bir vurgu yapmaktadır. Çocuğun hem nicelik hem de nitelik açısından kaliteli bir dil girdisine maruz kalması oldukça gereklidir. Ancak bununla birlikte karşılıklı konuşmaların dil edinimini kolaylaştırıcı özelliği, çok dönüşlü/karşılıklı olması ve çocuğa sözce üretme fırsatları tanımasıdır (Rowe ve Snow, 2020). Çocukların yetişkinlerle karşılıklı konuşma etkileşimlerinin giyilebilir konuşma tanıma teknolojisi araçlarıyla doğrudan kaydedildiği birçok araştırma sonucunu inceleyen bir meta-analiz çalışması çocukların erken dönemde maruz kaldıkları karşılıklı konuşmaların dil gelişimi ile ilişkisini ortaya koymaktadır (Wang vd., 2020). Ayrıca Nöro görüntülemenin kullanıldığı kolerasyonel (Merz vd., 2020; Romeo vd., 2018a, Romeo vd., 2018b) ve deneysel (Romeo vd., 2021) araştırmalar yetişkin ve çocuk arasında geçen çok dönüşlü karşılıklı konuşmaların beyinin dil işlemlemeyle ilgili broca alanındaki aktivasyonla ilişkili olduğunu ve bu bölgedeki kortikal büyümeyi etkileyebileceğini işaret etmektedir. Benzer şekilde Weiss vd. (2022) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada çocukların maruz kaldıkları çok dönüşlü karşılıklı konuşmaların beyin yapısında özellikle beyaz madde gelişimini etkileyebileceğini ve bu gelişimin çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri ile bağlantılı olduğunu göstermiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde çocukların maruz kaldıkları ebeveyn konuşmalarının dil becerilerinin yanı sıra erken okuryazarlık (Hirsh-Pasek ve diğerleri, 2015; Hindman vd., 2014; Rowe, 2012), bilişsel (Burchinal vd., 2008) yürütücü işlevler (Daneri, Blair ve Kuhn, 2019), matematik (Levine, Suriyakham, Rowe, Huttenlocher ve Gunderson, 2010) ve sosyal becerilerle (Gómez ve Strasser, 2021) de ilişkili olduğu görülmektedir. Ek olarak çocuğun dil gelişiminde etkili olduğu genel olarak kabul gören çevresel faktörlerden biri olan sosyo ekonomik durum ve dil becerileri arasındaki ilişkiye ebeveyn dil girdisinin aracılık ettiği vurgulanmaktadır (Hoff, 2003). Benzer şekilde Daneri, Blair ve Kuhn, (2019) tarafından yapılan bir araştırma ise sosyo ekonomik düzey ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkiye ebeveyn dil girdisinin aracılık ettiği ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda karşılıklı konuşmaların, gelişimi desteklemede kilit bir rolü olduğu ve karşılıklı konuşmaları zenginleştirmenin bilimsel veriler ışığında düşünülmesi gerektiği vurgulanabilir (Grifenhagen vd., 2017).

Her çocuk ev ortamında karşılıklı konuşma deneyimleri açısından eşit fırsatlara sahip değildir. Birçok araştırmaya göre sosyo ekonomik düzey ailelerin dil girdi kalitesiyle ilişkilidir (Dailey ve Bergerson, 2022). Özellikle düşük sosyo ekonomik düzeye sahip olan çocukların yüksek sosyo ekonomik koşullara sahip olan akranlarına göre dezavantajlı oldukları belirtilmektedir (Hart ve Risley, 1995; Rowe, 2008). Ayrıca günümüzde erken yıllarda kullanımı giderek artan ekran maruziyetinin de ebeveyn çocuk karşılıklı konuşmalarının önündeki en büyük engellerden biri olduğuna dikkat çeken araştırmalar bulunmaktadır (Christakis vd., 2009; Brushe vd., 2024). Örneğin Christakis vd., (2009) tarafından yapılan bir araştırmada televizyon izleme süresinin çocuklar ve ebeveynleri arasındaki konuşma etkileşimlerini sınırlandırdığı ortaya koyulmuştur. Günümüzde televizyonun yanı sıra telefon, tablet ve bilgisayar gibi cihazlarda çocukların günlük yaşantılarına girmiştir. Bu bağlamda Brushe vd., (2024) tarafından yapılan boylamsal bir araştırmada 12-36 aylar arasında ekran kullanım süresinin giderek artmasının çocukların ebeveynleriyle karşılıklı konuşma etkileşimlerindeki azalmayla ilişkisi olduğu ortaya koyulmuştur. Dolayısıyla ekran kullanımının da dil gelişimine yansımalarının söz konusu olduğu söylenebilir. Dil gelişimi risk altında olan çocuklar için gerekli önlemlerin alınarak müdahale çalışmalarının planlanması önemlidir (Justice vd., 2008). Bu nedenle ev ortamındaki karşılıklı konuşmalarda zengin dil girdisine maruz kalamayan çocuklar için okul öncesi eğitim ortamları önemli fırsatlar içerebilir (Hindman, Wasik ve Snell, 2016). Dickinson ve Porche, (2011) tarafından yapılan boylamsal bir araştırmada destekleyici okul öncesi sınıf dil ortamının çocukların dördüncü sınıftaki dil ve okuma becerilerini yordadığı bulunmuştur.

Okul başarısında gerekli olan üst düzey bilişsel ve sosyal beceriler için eğitimin para biriminin dil olduğuna işaret edilmiştir (Cocking ve Mestre, 1998). Okuldaki akademik dilin ve taleplerin

Bazen çocukları konuşturmak çok zor!: Okul öncesi eğitimde karşılıklı konuşmalara yönelik öğretmen görüşleri

anlaşılması çocuğun okul başarısı için ön koşullardan biridir. Oysa erken yıllarda zengin karşılıklı konuşmaları deneyimleyemeyen çocukların dil becerileri açısından dezavantajlı olabileceği belirtilmektedir (Van Kleeck, 2014). Bu nedenle okul öncesi eğitimin dil gelişimini desteklemede ve dil becerilerinden kaynaklı yaşanabilecek dezavantajı azaltmada önemli bir rolü vardır (Dickinson ve Porche, 2011; Justice vd., 2008). Çocuklar okula başladıklarında evde maruz kaldıkları dilden daha farklı bir dile maruz kalır. Günlük iletişimi sağlayan konuşmaların yanı sıra nadir kelime kullanımını, karmaşık sözdizimini ve bağlamdışı söylemi içeren akademik dili deneyimler. Okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler hem günlük hem akademik dili modellemek ve çocukları konuşmaya teşvik etmek için birçok bilimsel dayanaklı strateji ve uygulama kullanabilir (Hadley vd., 2022; Van Kleeck, 2014). Birçok araştırma okul öncesi öğretmenlerinin karşılıklı konuşmalar sırasında kullandıkları soruların, yorumların, geribildirimlerin (Dickinson ve Poche, 2011; Wasik, Bond ve Hindman, 2006) ve hatta sözdizimsel karmaşıklığın (Farrow, Wasik ve Hindman, 2020; Huttenlocher vd., 2002) çocukların dil gelişiminde rolü olduğunu ortaya koymuştur. Karşılıklı konuşmada etkileşimi teşvik eden, dili modelleyen ve kavramsal bilgi oluşturan stratejilerle (Hadley vd., 2022) birlikte etkileşimli kitap okuma, rehberli oyun, hikaye diktesi, arkadaş okuması gibi uygulamalar sınıf dil ortamını zenginleştirmekte ve çocuğun dil gelişimine katkı sağlamaktadır (Silverman ve Hartranft, 2014).

Okul öncesi eğitim sınıflarında sunulan dil etkileşimlerinin önemli olmasına karşın çoğu zaman öğretmenlerin sunduğu dil desteği istenilen düzeyde değildir (Grinfenhausen vd., 2017). İlgili alanyazın incelendiğinde okul öncesi sınıflarda öğretmenlerin karşılıklı konuşma fırsatlarını yeterince değerlendiremediği anlaşılmaktadır. Yabancı alanyazında yer alan birçok araştırma, öğretmenlerin konuşmalarının daha çok çocukların konuşma ve düşünme fırsatlarını sınırlayan yönergelere, kapalı uçlu sorulara ve bilişsel olarak zorlayıcı olmayan konuşmalara dayandığını göstermektedir (Chen ve Kim, 2014; Durden ve Dangel, 2008; Gest vd., 2006; Hindman, Wasik ve Bradley, 2019; Massey, Pence, Justice ve Bowles, 2008; Turnbull, Anthony, Justice, Bowles, 2009). Yakın zamanlı bir araştırmada (Bustamante, Hindman ve Wasik, 2018) öğretmenlerin çember zamanı sohbetleri sırasında daha fazla konuştuğu, ileri geri konuşma dönüşlerini teşvik etmede ve açık uçlu soru kullanmada eksikleri olduğu bildirilmiştir. Ayrıca birçok araştırma okul öncesi öğretmenlerinin kelime desteği sunmaya veya kelimeler hakkında tartışmaya da yeterli zamanı ayırmadıklarını belirtmektedir (Wright, 2011; Wright ve Neuman, 2014). Oysa Neugebauer vd., (2017) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin kelimeler hakkında konuşmaları- çocukların yeni kelime kullanımını motive etmek, kişisel deneyimlerle bağlantı kurmak, yeni kelime kullanımıyla ilgili geri bildirim vermek- çocukların kelime bilgisindeki kazanımlarla olumlu yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte araştırmacılar tarafından sınıf ortamında kelime bilgisini desteklemenin çok çeşitli ve çocuk dostu yolları önerilmiştir (Scott, Skobel ve Wells, 2016; Silverman ve Hartranft, 2014).

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin sınıf ortamındaki konuşmalarının müdahaleci etkileşim örüntüleri içerdiğine (Başalev ve Soysal, 2020), öğretmenlerin daha çok düşük düzey sorular kullandıklarına, bekleme süresini etkili kullanamadıklarına (Günay-Bilaloğlu, Aktaş Arnas ve Yaşar, 2017) ve karşılıklı konuşma için önemli fırsatlar içeren kitap okuma sürecinde sınırlı düzeyde etkileşime girdiklerine işaret edilmektedir (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015). Erdoğan ve Akay (2015) tarafından 16 okul öncesi öğretmeni ile yapılan araştırmada Türkçe etkinliklerine sınırlı zaman ayrıldığı, okuma etkinliklerinin çoğunlukla etkileşimsiz olduğu ve kapalı uçlu soruların daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Demiriz ve Başaran (2021) tarafından yapılan bir araştırmada ise okul öncesi eğitim sınıflarında uygulama yapan öğretmen adaylarının çocuklarla etkileşimi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kapalı uçlu soruları daha fazla kullandığı ve çocuklara sundukları 10 geri bildirimlerden birinin sınıf yönetimi amaçlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin dil destekleyici stratejiler ve uygulamalarla karşılıklı konuşmaları pedagojik amaçları doğrultusunda kullanabilmesi mesleki gelişim çalışmalarıyla mümkündür (Cabel vd., 2015; Piasta vd., 2012). Ancak öncelikle öğretmenlerin dil destekleyici karşılıklı konuşmalarla ilgili mevcut uygulamalarının ve ihtiyaçlarının ortaya koyulmasının gerekli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin karşılıklı konuşmayı destekleyici uygulamalarının derinlemesine incelenmesi ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmeye çalışılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin karşılıklı konuşma uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması bir olgu ya da durumu ortaya çıkarttığı gerçek yaşam bağlamında derinlemesine inceleme amacıyla kullanılır. Bu yolla çalışmada odaklanılan durum tanımlanarak yorumlanabilir. Böylece ele alınan durumun bağlamı, boyutları, ilişkili olduğu unsurlar ve benzeri hakkında derinlemesine bir anlayış elde edilir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, durum çalışması benimsenerek okul öncesi öğretmenlerinin karşılıklı konuşmaları destekleyen uygulamalarına ve ihtiyaçlarına ilişkin derinlemesine bilgi toplamaya çalışılmıştır.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırma, Samsun İli okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yoluyla belirlenen 10 okul öncesi öğretmeni ile yapılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi, araştırmacının öncelikle belirli bir örneklem grubundan başlayarak, daha sonra bu grubun içinde yer alan diğer bireyleri veya olayları dahil ettiği bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2014). Bu doğrultuda başlangıçta gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin önerileriyle örneklem büyütülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 9'u kadın 1'i erkektir. Öğretmenlerin 4'ü 4 yaş grubuyla ve 6'sı 5 yaş grubuyla çalışmaktadır. Öğretmenlerin 3'ünün 40-45 yaş aralığında, 6'sının 35-39 yaş aralığında ve 1'inin 30 yaşında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 5'inin 0-15 yıl, diğer 5'inin ise 16-31 yıl aralığında mesleki deneyime sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin tamamı dil becerilerini destekleyici uygulamalar hakkında bir mesleki gelişim programına katılmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, mesleki deneyimi vb. hakkında soruları içermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise öğretmenlerin karşılıklı konuşmaları desteklemek için yaptıkları çalışmalar hakkında açık uçlu sorular yer almaktadır (Örneğin; Karşılıklı konuşmaları desteklemek için neler yapıyorsunuz? a. Karşılıklı konuşmaları desteklemek için hangi özel stratejileri ya da uygulamaları kullanıyorsunuz? b. Geçen haftayı göz önünde bulundurarak, sınıfınızdaki karşılıklı konuşmaları destekleyen uygulamalarınızı anlatın). Sorular hazırlanırken araştırmanın amaçları doğrultusunda ve ilgili alanyazın incelenerek yönlendirici olmayan sorular sorulmaya çalışılmıştır. Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınarak düzenlenmiş ve pilot uygulaması yapılmıştır. Veri kaybını önlemek amacıyla katılımcılarla yapılan görüşmeler, katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Daha sonra kaydedilen veriler transkript edilmiştir. Görüşme öncesinde öğretmenlere hem sözlü hem yazılı olarak araştırmayla ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve izinleri alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Görüşme, nitel çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden biridir. Araştırmacıların amaçları doğrultusunda katılımcıların tutumlarını, bakış açılarını ve deneyimlerini derinlemesine incelemesine fırsat verir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin karşılıklı konuşmaları desteklemeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenlerle yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri toplamaya başlamadan önce etik ve yasal prosedürler izlenerek gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilerek gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılmaları konusunda izinleri alınmıştır. Katılımcı öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmek için tarihe ve zamana ilişkin ortak planlama yapılmıştır. Görüşmeler; öğretmenlerin mesai saati dışında, çalıştıkları anaokullarında bulunan sessiz bir odada gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 30-60 dakika arasında sürmüştür. Görüşme başlangıcında araştırmanın amacıyla ilgili bilgi verilerek katılımcıların oluru alınmıştır. Ayrıca görüşme sürecinde ses kaydı almak için izinleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin karşılıklı konuşma uygulamalarına yönelik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı verilerin kavramsallaştırılması ve tanımlayıcı kategorilerin ortaya çıkarılmasıdır. Bu doğrultuda görüşmelerde elde edilen veriler kodlanmış ve kodlardan kategorilere, kategorilerden temalara ulaşılmıştır.

Görüşme sırasında alınan ses kayıtları ve tutulan notlar Microsoft Word programında çeviri yazıya dönüştürülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin her birine kod numarası (K1, K2, K3...) verilmiştir. Analiz sürecinde MAXQDA 2022 programı kullanılmıştır. İçerik analizi sürecinde veriler önce kodlanmış, kodlanan verilerin kategorileri oluşturup oluşturmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Oluşturulan kategoriler, görsel şekiller kullanılarak sunulmuştur. Şekillerdeki çizgi kalınlığı kodun vurgulanma sıklığını göstermek için kullanılmıştır. Bulgular öğretmen ifadelerinden örnekler verilerek desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik için inandırıcılığın, aktarılabilirliğin, teyit edilebilirliğin ve tutarlılığın sağlanmasına yönelik önlemlerin alınması gerektiği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda araştırmada; inandırıcılığı sağlamak için katılımcılarla etkileşim kurulmaya çalışılmış, katılımcıların onayı alınmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşmeleri gerçekleştiren araştırmacı etkileşim sağlamak için öğretmenlerle önceden tanışarak okullarında zaman geçirmiş ve sınıflarındaki etkinlikleri kısa süre gözlemlemiştir. Görüşme sürecinde veri kaybını önlemek amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelerden sonra ses kayıtları çeviri yazıya dönüştürülmüş ve katılımcıların onayı alınmıştır. Veriler analiz edildikten sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Aktarılabilirliği sağlamak için detaylı betimlemeler yapılmış ve öğretmenlerin ifadelerinden örnekler sunulmuştur. Teyit edilebilirliğin sağlanması veri analizinde ortaya çıkan kodlar, kategoriler ve temalar için görüş birliği alınmıştır. Bulguların son hali uzman incelemesine gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. Son olarak araştırmada tutarlılığı sağlamak için araştırmacılar veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması aşamalarında tutarlı olup olmadıklarını kontrol etmişlerdir.

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

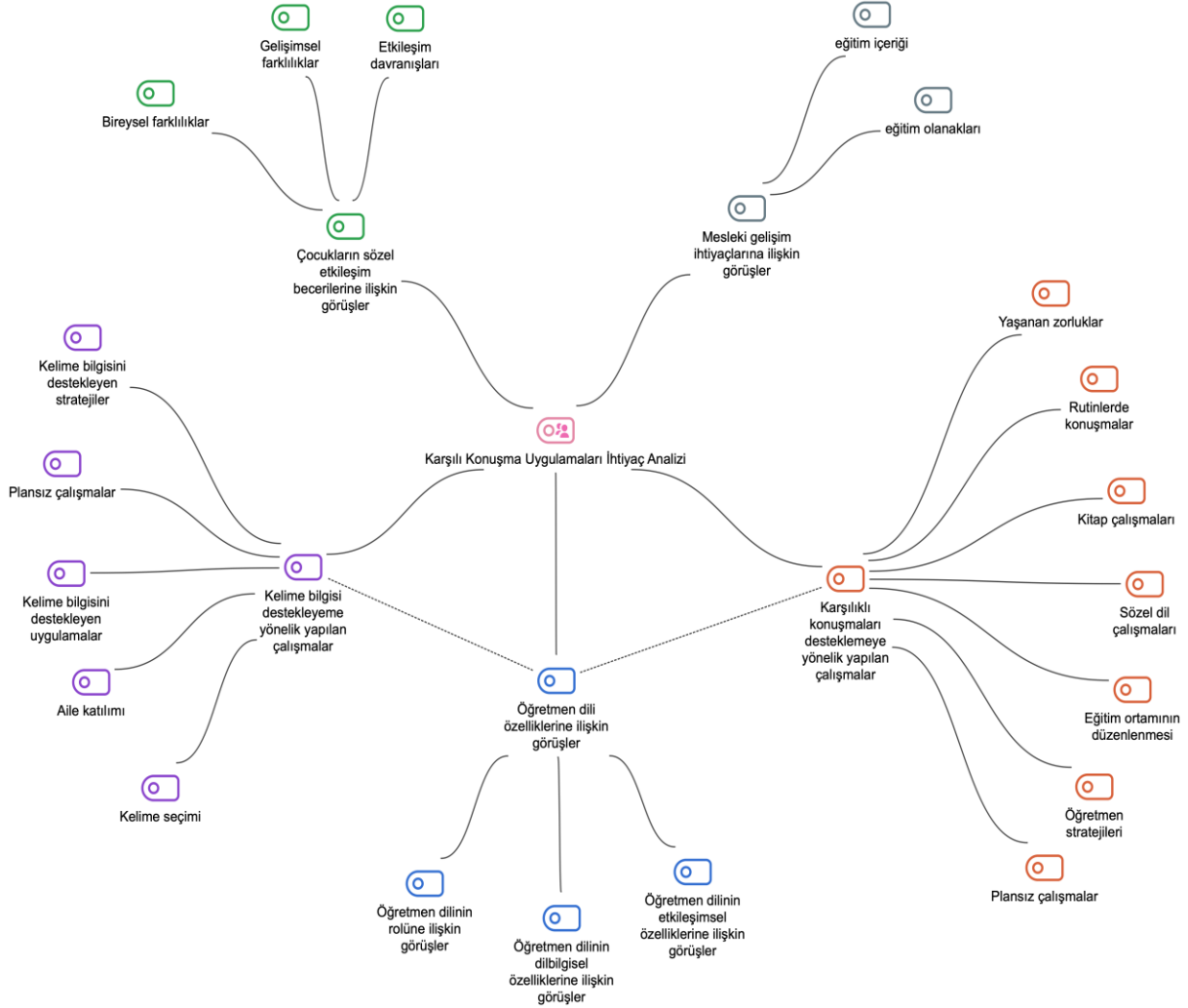
Kurul adı = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 02.08.2023

Belge sayı numarası= E-77082166-302.08.01-712461

Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin karşılıklı konuşma uygulamalarının ve ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması amacıyla elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda beş temaya ve 20 alt temaya ulaşılmıştır. Şekil 1’de temalar ve alt temalar sunulmuştur.



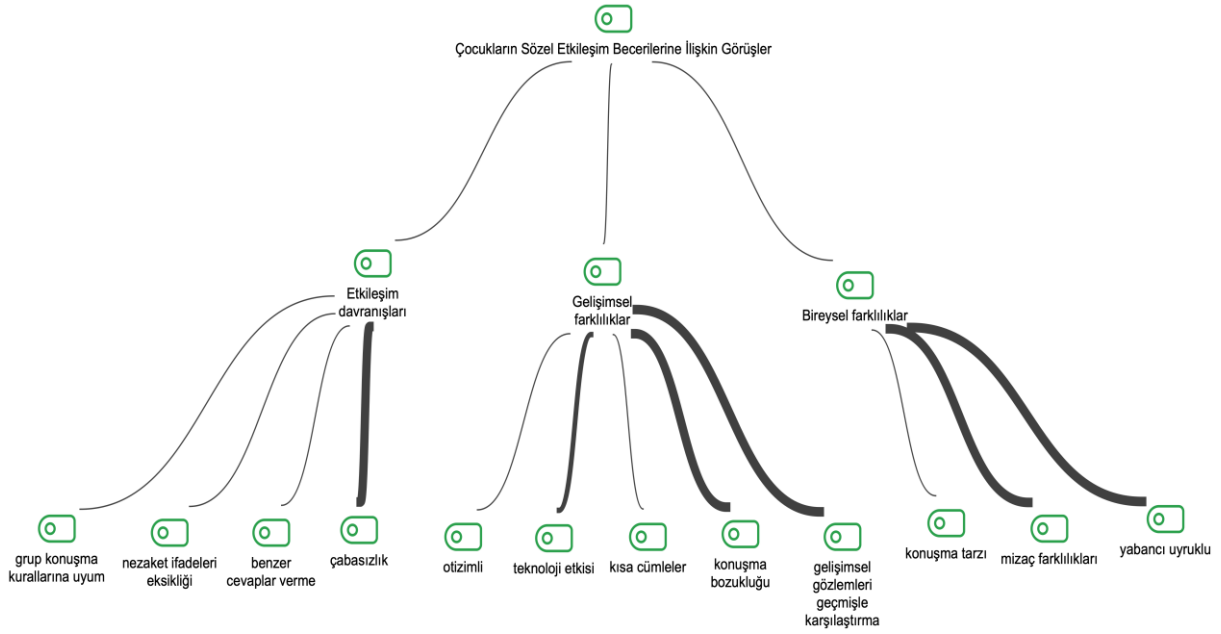
Şekil 1. Karşılıklı Konuşma Uygulamaları İhtiyaç Analizi

Şekil 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen veriler “Çocukların Sözel Etkileşim Becerilerine İlişkin Görüşler”, “Öğretmen Dili Özelliklerine İlişkin Görüşler”, “Karşılıklı Konuşmaları Destekleme Çalışmaları”, “Kelime Bilgisini Destekleme Çalışmaları” ve “Mesleki Gelişim İhtiyaçları” temaları altında toplanmıştır. Bununla birlikte Karşılıklı Konuşmaları Desteklemeye Yönelik Yapılan Çalışmaların ve Kelime Bilgisini Desteklemeye Yönelik Yapılan Çalışmaların bir yönünün öğretmenin dil kullanımı olması nedeniyle bu iki temanın Öğretmen Dili Özelliklerine İlişkin Görüşler temasıyla bağlantılı olduğu düşünülmüştür. Bulgular temalara ve kategorilere göre açıklanmış ve örnek öğretmen ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur. Bu bağlamda ilk olarak “Çocukların Sözel Etkileşim Becerilerine İlişkin Görüşler”, ikinci olarak “Öğretmen Dili Özelliklerine İlişkin Görüşler”, üçüncü olarak “Karşılıklı Konuşmaları Destekleme Çalışmaları”, dördüncü olarak “Kelime Bilgisini Destekleme Çalışmaları” ve beşinci olarak “Mesleki Gelişim İhtiyaçları” temaları kategorileri ve kodlarıyla birlikte açıklanmıştır.

Bazen çocukları konuşturmak çok zor!: Okul öncesi eğitimde karşılıklı konuşmalara yönelik öğretmen görüşleri

Çocukların Sözel Etkileşim Becerilerine İlişkin Görüşler

Şekil 2’de çocukların sözel etkileşim becerilerine yönelik görüşler teması altında bulunan kategoriler ve kodlar yer almaktadır.



Şekil 2. Çocukların Sözel Etkileşim Becerilerine İlişkin Görüşler

Şekil 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden 3 kategoriye -Gelişimsel farklılıklar, Bireysel farklılıklar, Etkileşim davranışları- ulaşıldığı görülmektedir. Buna göre teknolojinin dil gelişimine etkisi, geçmişten günümüze gelişimsel gözlemlerin karşılaştırılması, konuşma bozukluklarının artışı, otizimli çocuklar, kısa cümleler kullanma gibi kodlar Gelişimsel farklılıklar kategorisinde açıklanmıştır. Konuşma tarzı, mizaç farklılıkları, yabancı uyruklu çocuklar gibi kodlar Bireysel farklılıklar kategorisinde yer almıştır. Grup konuşma kurallarına uyum, nezaket ifadeleri eksikliği, sorulan sorulara benzer cevaplar verme ve konuşmak için çaba göstermeme gibi kodlar Etkileşim davranışları kategorisi ile anlamlandırılmıştır. Bulgularda özellikle öğretmenlerin konuşma bozukluklarının artmasına, çocukların dil gelişimlerini geçmişle karşılaştırmaya ve teknolojinin etkisine yönelik vurgunun fazla olmasının dikkat çekici olduğu söylenebilir. Öğretmenler son yıllarda çocukların dil gelişim düzeyinde geçmişe göre düşüş olduğunu gözlemlediklerini bildirmişlerdir. Bunun nedeni olarak bazı öğretmenler teknolojinin etkisini gösteren yorumlarda bulunmuştur. Ayrıca çocukların kendilerini ifade etmek için çaba göstermeden jestleri kullanma veya kısa cümlelerle konuşma eğiliminde olduğunu ve akranlarıyla iletişime geçme konusunda da öğretmen yönlendirmesine ihtiyaç duyduklarını bildiren öğretmen ifadeleri düşündürücüdür. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Eskiden daha severek yürüttüğüm küçük yaş grubu bu sene beni ciddi anlamda yordu. Çocukların yaşı aynı olmasına rağmen gelişimleri maalesef ki daha farklı. Yani geri demeyeyim de tembellik artmış. Konuşma tembelliği... Tabi ki bu aile ile alakalı, maruz bırakıldıkları elektronik cihazlarla alakalı. Bir sürü etken var. Bir tanesi mesela şey diyor. Adını söyleyerek telaffuz ediyor. İsmi vermeyeyim mesela “Ayşe bunu yaptı.” “Anneanne verdi.” gibi cümleler kuruyor. Baktığınızda bu yaşa uygun cümleler, cümle yapıları değil. İşte kısa konuşup, karşısındaki anlamasını bekliyorlar. Evde çünkü ne denilirse anlaşıldığı için artık öyle bir tembellik var.” (K3)

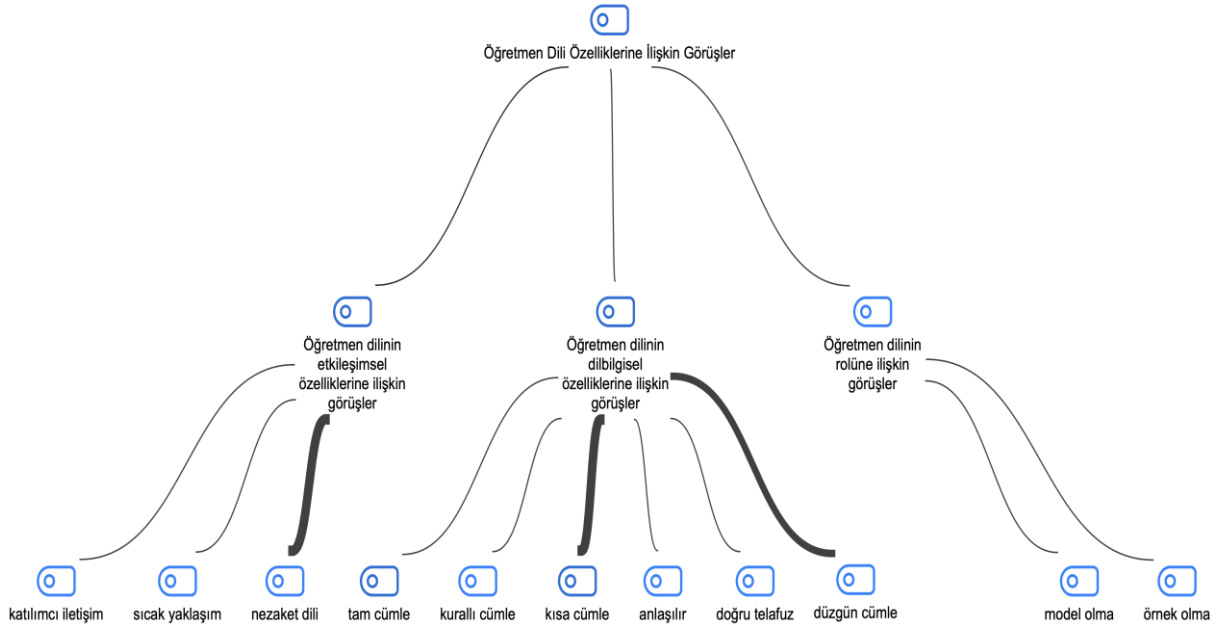
“Ben daha önce de küçük yaş gruplarıyla çalıştım. Biraz bence gerilik var. Eski yıllara göre diye düşünüyorum. Yani kendi gözlemlerim sonuçta... “Çişim geldi.” (diyor) mesela. “Öğretmenim tuvalete gidebilir miyim?” değil. 2 ayımız oldu, 2 ay geçti ve artık bu cümleyi kurmaları gerekiyor. Teşekkür yok. Sınıfa girdiğinde günaydın yok ki bunları sürekli öğretmeye

çalışıyorum. Özür dilerim yok. Temel basit yani resmen yaşamı kurtaracak kadar cümleler, eskisi gibi değil.” (K7)

“Son yıllarda ben gözlemlediğim bir şey söyleyeyim. Bunu da ben kitle iletişim araçlarının çok fazla kullanılmasına bağlıyorum... Mesela son yıllarda dil ve konuşma bozukluklarında artış gözlemliyorum son yıllardaki öğrencilerimden. Geçen yıl da çok ciddi aşamada olan öğrencim vardı, işte dil terapistine devam eden, bu yıl da var. Aynı şekilde önceden sadece belli harfleri çıkaramama durumu vardı. Şimdi mesela bu kelime boyutunda daha ciddi boyutta. Mesela 1,2 harfi söyleyemezdi öğrenci şimdi daha fazla, daha çok. Böyle bir artikülasyon problemi, dil problemi daha fazlalaştı gibi... Bir kere iletişime geçme konusunda eski öğrencilerimiz daha kolay iletişime geçiyordu. Çok uzun yıllardır işin içinde olduğum için söyleyebiliyorum. Şimdi biraz daha bizim yönlendirmemizle akranla iletişim, akranla konuşma.” (K8)

Öğretmen Dili Özelliklerine İlişkin Görüşler

Şekil 3’te öğretmen dili özelliklerine ilişkin görüşler temasına ait kodlar ve kategoriler görülmektedir.



Şekil 3. Öğretmen Dili Özelliklerine İlişkin Görüşler

Şekil 3’ten anlaşılabacağı üzere öğretmen dili özelliklerine ilişkin görüşler temasında 3 kategori - öğretmen dilinin dilbilgisel özellikleri, öğretmen dilinin etkileşimsel özellikler ve öğretmen dilinin rolü” bulunmaktadır. Tam cümle, düzgün cümle, kısa cümle, kurallı cümle, doğru telaffuz gibi noktalara işaret edilmesi Öğretmen dilinin dilbilgisel özelliği kategorisi ile açıklanmıştır. Öğretmenin dil kullanımıyla örnek olmasına ve model olmasına yönelik ifadeler Öğretmen dilinin rolü kategorisiyle açıklanmıştır. Öğretmenlerin katılımcı iletişime, nezaket diline ve sıcak yaklaşıma yaptıkları vurgu Öğretmen dilinin etkileşimsel özellikleri kategorisiyle açıklanmıştır. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Tam bir cümle kurmaya çalışıyorum çünkü çocuklarda cümle kurmayıp sadece bir kelimeyle cevap veriyor. Onlara örnek olmak adına konuşurken özellikle tam bir cümle kurmaya çalışıyorum.” (K5)

“Zaten biz örnek bir klavuz olduğumuz için çocuklardaki konuşmayı geliştirmek istiyorsak aynı cümleleri kurmamız gerekiyor. Yani kurallı, düzgün, anlaşılır kelimeler. Çünkü çocuk model alarak öğrendiği için biz de olabildiğince çocuğa bu şekilde klavuz olmalıyız diye düşünüyorum.” (K2)

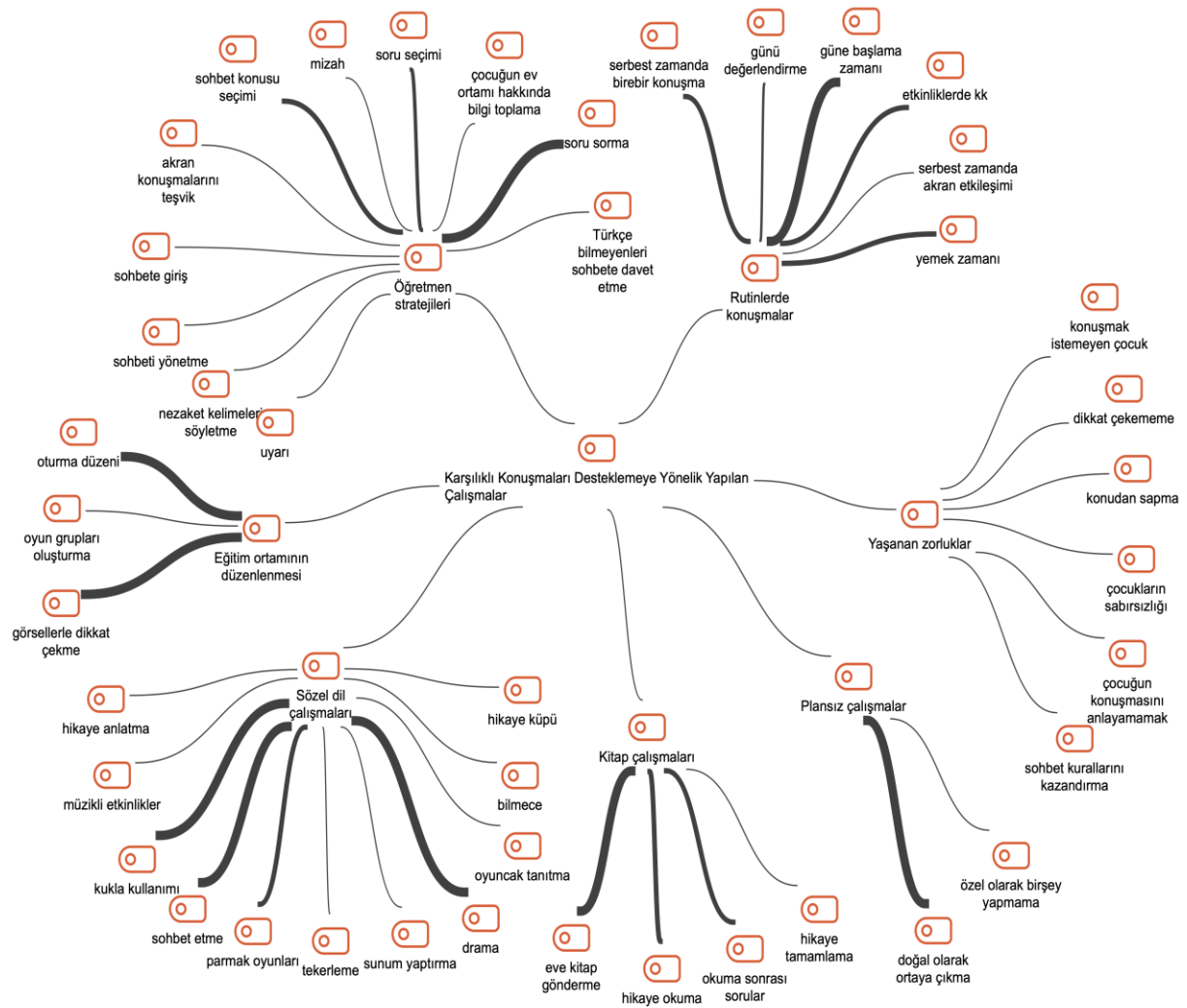
Bazen çocukları konuşturmak çok zor!: Okul öncesi eğitimde karşılıklı konuşmalara yönelik öğretmen görüşleri

“Karışık cümleler kurmuyoruz zaten onların anlayabileceği düzeyde. Yani dediğim gibi örnek veriyorum. Kağıdın, defterin bana gelmesini istiyorsam “Bunu tamamlayıp bana getirirsen çok sevinirim” ya da “Bunu tamamlayıp getirdiğini görmek istiyorum” gibi net kısa cümleler yani çok böyle ayrıntılı kelimeleri gerek duymuyorum.” (K10)

“Her zaman kibar. Çocuklara işte rica ediyorum. Her konuda bir şey olduğu zaman “Yapabilir misin?” Onlara örnek olmak adına bu dili kullanmayı tercih ediyorum. Açıkçası kullandığım kelimeleri de çok düzgün seçmeye çalışıyorum. Düzgün cümleler kurmaya çalışıyorum çünkü siz böyleyseniz çocuğunuz da aynı şekilde oluyor. Rica benim için çok önemli. Çocuklara da bunu söylüyorum.” (K9)

Karşılıklı Konuşmaları Desteklemeye Yönelik Yapılan Çalışmalar

Şekil 4’te öğretmenlerin karşılıklı konuşmaları desteklemeye yönelik çalışmaları temasına ilişkin analizler sunulmuştur.



Şekil 4. Karşılıklı Konuşmaları Desteklemeye Yönelik Yapılan Çalışmalar

Şekil 4’te temaya ait kategorilerin; sözel dil çalışmaları, kitap çalışmaları, rutinlerde karşılıklı konuşmalar, öğretmen stratejileri, yaşanan zorluklar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde hikaye anlatma, sohbet etme, müzikli etkinlikler, tekerleme, parmak oyunları, bilmece, sunum yaptırma, hikaye küpü, oyuncak tanıtırma, sohbet etme, kukla oynatma, drama gibi sözel dil çalışmalarının yapıldığı bildirilmiştir. Hikaye okuma, hikaye tamamlama, okuma sonrası soru sorma, eve kitap gönderme gibi kitap çalışmalarının yapıldığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin karşılıklı

konuşmayı desteklemek için kullandıklarını belirttikleri çalışmaların okul öncesi sınıflarda klasik olarak gerçekleştirilen dil etkinlikleri olduğu söylenebilir. Bununla birlikte çocuğun ev ortamı hakkında bilgi toplama, sohbet konusu seçimi, soru sorma, soru seçme, mizah kullanma, sohbe girişte edebi türlerden yararlanma, akran konuşmalarını teşvik gibi çocuk odaklı stratejiler ve sohbeti yönetme, konuşmaları düzeltmek için uyarma ve nezaket sözcükleri söyletme gibi öğretmen merkezli stratejiler kullandıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler serbest zamanda birebir konuşma ve akran konuşmasını teşvik etme, güne başlama zamanında sohbet etme, etkinlik zamanlarında ve yemek zamanında sohbet gibi rutinlerde karşılıklı konuşmalara vurgu yapmıştır. Ancak öğretmenlerin ifadelerinde özellikle etkinlik zamanında ve yemek zamanında sohbet etmeyi sınırlandıran yaklaşımlarda ortaya çıkmıştır. Ek olarak karşılıklı konuşmaların desteklenmesi sürecinde çocuğun konuşmasını anlayamama, sohbet kurallarını kazandırma, konudan sapma, çocukların sabırsızlığı, konuşmak istemeyen çocukları teşvik etme, dikkat çekememe gibi zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu temaya ilişkin örnek öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Yani mesela şunu da söyleyebilirim, masa düzeninde de çocukları oturtacağım zaman her gün herkesi farklı şekilde oturtuyorum. Zaten ruh hallerine göre ve arkadaş ilişkilerine göre değişiyor. Hem herkesle daha iyi iletişim kursunlar hem de sakin olan öğrencileri hareketli öğrenciler açsın, kendini iyi ifade etsin, sohbe dahil olsun diye bu şekilde de onları dahil ediyorum. Oturma düzeninde de bunu kullanıyorum açıkçası çok. (K3)”

“Bazı çocuklar konuşmayı tercih etmiyorlar. Bazen çocukları konuşturmak çok zor oluyor. Parmak kaldırmayan çok çocuk oluyor. Etkinliklere katılmak istemeyenler olabiliyor. Onları biraz dahil etmek zor oluyor. Anlatıyorsunuz söylüyorsunuz ama çocuk yapmak istemiyorsa yapacak bir şey yok.” (K4)

“Ses tonunu ayarlamaları için mutlaka uyarıyorum. Kimi çok kısık konuşuyor kimi çok yüksek gibi işte onları mutlaka uyarıyorum.” (K7)

“(Günü değerlendirme zamanında) O gün içerisinde neler yaptık işte onlarla ilgili sorular betimleyici sorular işte genel sorular. Geri dönüşleri almaya çalışıyorum, ne kadarını hatırlıyorlar, ne öğrendik?” (K8)

“Ya şöyle söyleyebilirim, dediğim gibi stratejim şu soru soruyorum onlara “şöyle mi idi, acaba bunu mu demek istedin” gibi ya da onların çok daha bilebileceği sorulardan gidiyorum...İyi bir soru, bence çocuğun anlayabileceği bir soru olmalı. Çok karmaşık sorular zaten küçük yaş grubu için çok uygun değil. Sormak istediğinizi net bir şekilde kısa cümlelerle çocuğun bilmediği kelimeler kullanmadan onları biraz daha kelime dağarcığını evet geliştirmemiz önemli ama hiç bilmediği bir şekilde konuşmak da çok anlamlı gelmiyor.” (K9)

belirlediklerini ve hafta boyunca boyama yapma, tekerleme oluşturma gibi çalışmalar yaptıklarını bildirmiştir. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

“Görsellerden de gidebiliyorum. Bazen bazı deniz canlıları çok farklı en son onu yapmıştım. O geldi aklıma. Onun görselini bulup gösterip akıllarında tutup eve gidip tarif ederek veliye önceden bilgisini veriyorum. Okuldan aklında ne kalmış onu evde de devam ettirmesini istiyorum. Bir de bu kelimelerle ilgili. Evle gitmeye çalışıyorum ki orada daha çok sohbet zamanları var.” (K2)

“Şimdi kelime ağacı çiziyoruz. Ağaç bomboş tabi her haftaya bir kelime olacak şekilde o hafta öğretmen bir kelime belirliyor. O kelimeyi velilere yönlendiriyor. Whatsapp grubundan yazıyoruz. Bu haftaki kelimemiz bu gibi. İlk ya da ikinci gün boyama veriyoruz. Bu nesnenin karşılığı bu. Öğretiyoruz. Ödev olarak onu boyuyor, getiriyor, ikinci gün varsa görselini kendisi getiriyor. Evde varsa ya da işte gördüyse fotoğraf vesaire gibi. Daha sonra onunla ilgili çocuklarla birlikte artık kullanım amacını da öğrendiği için birlikte tekerleme üretmeye çalışıyoruz. Doğaçlama bu şekilde pekiştiriyoruz.” (K3)

“Özel olarak yaptığım bir şey yok ama şu var mesela hikaye okurken mesela çocukların nadir karşılaştıkları bir kelime ise işte “bu kelimeyi daha önce duymuş muydunuz? Bu işte şu demek” diye açıklayabiliyorum” (K5)

“Kelime dağarcığını hikayeler bu konuda çok kolaylaştıran hikaye etkinliğimiz var.” (K6)

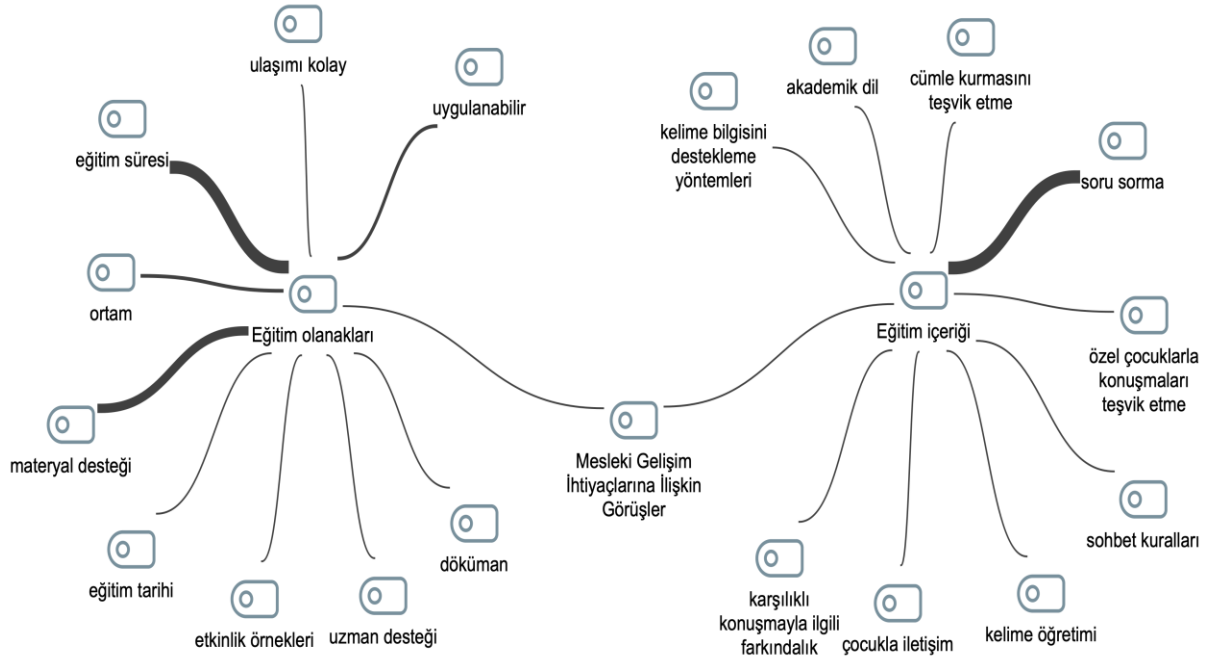
“Bire bir kelime öğretimimiz yok zaten ama etkinlik arasında çocuğun merak ettiği ya da herhangi bir dönüş yaptığı bir şey olursa onunla ilgili açıklama yapıyorum işte. Bu ne demek dediklerinde ama birebir kelime öğretimi olmadığı için açıkçası zorlandığım bir konuda yok.” (K10)

“İşte bilmedikleri bir kelime çıkabiliyor karşılıklarına işte. En son neydi? Mutfakla ilgili şef. Mesela şef deyince aklınıza ne geliyor? Çocukların çoğu her halde master chef izliyorlar. Master şef dediler. Dedim ki bir işi iyi yapan, en iyi yapan kişilere, o toplulukta şef denir. Mesela başka şef kime denir?. Mesela işte televizyonda izlediğiniz gibi master chef orada en iyi olanı seçiyorlar, ona da şef diyorlar ya da oradaki seçenler de birer şef diye bahsettim. Bir de ne vardır orkestra şefi. Yani cümleler içinde kullandık örnekler vermeye çalıştık. Bu şekilde desteklemeye çalışıyorum.” (K7)

Bazen çocukları konuşturmak çok zor!: Okul öncesi eğitimde karşılıklı konuşmalara yönelik öğretmen görüşleri

Mesleki Gelişim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşler

Şekil 6'da mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin görüşler temasına ait analizler sunulmuştur.



Şekil 6. Mesleki Gelişim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşler

Şekil 6'da öğretmenlerin ihtiyaçlarının eğitim içeriği ve eğitim olanakları kategorilerini içerdiği görülmektedir. Buna göre öğretmenler içerik olarak soru sorma, kelime bilgisini destekleme yöntemleri, çocukla iletişim, sohbet kurallarını kazandırma, özel çocuklarla konuşma, cümle kurmayı teşvik etme, akademik dil gibi konulara odaklanan eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Ayrıca bu konuyla ilgili farkındalığı olmadığı için eksiklerini de bilmediğini belirten bir öğretmen ifadesi de bulunmaktadır. Bununla birlikte eğitimin süresinin kısa olmasını, eğitim verilecek yere ulaşımın kolay olmasını, ortamın fiziksel koşullarının uygun olmasını, eğitimde doküman ve etkinlik paylaşımının yapılmasını, uzman desteğinin sağlanmasını, materyal desteği verilmesini talep edebileceklerini bildirmeleri eğitim olanakları başlığı ile açıklanmıştır. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

"Önce bir derdini veya kendini anlatabilmesi için hangi sorularla kendini anlatmasını sağlayabilirim. Nasıl soruların sorulabileceği konusunda eğitim almak isterdim. Onda mesela yeni bir bebek gibiler hani bu diyor ama derdini bana anlatmıyor. Mesela çocuk onu çimdikledi mi mesela bunu bana anlatmıyor gösteriyor sadece. Ama bunu öğretebilmek o kadar zor ki. Yani yeni nesil çocukların sorunu bu işte. Yani hiçbir şekilde cümle kurmadan." (K7)

"Konuşmaya çalışıyorum ama dediğim gibi bazı şeyler spontane geliyor. Bu noktada muhakkak hani eksiklikler, farklılıklar olabilir ama önce bunları da belirleyebilmek lazım. Hani şunları içeriyor veya şunu talep ederim demekten ziyade o eksiklerinde neler olduğunu bile bilmem lazım ki ona göre ben de bir yol alayım." (K6)

"Mesela farklı kelimelerin hangi yöntemle nasıl verilir? Yani yöntem çeşitliliği nasıl sağlanır? böyle bir eğitimde de yer almak isterim." (K8)

"Materyaller olabilir. Belki görsel materyaller kelimeleri anlatmak açısından resimlerle birlikte desteklemek kartlar belki." (K4)

"Cümlelerimi nasıl seçmem gerekiyor? Onlarla ilgili ayrıntılı bilgi almak isterdim" (K10)

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi eğitimde oyun, kitap okuma veya etkinlikler sırasında çocuklarla karşılıklı konuşmalar yapma gelişimi desteklemenin en pratik yollarından biridir (Curenton, 2016; Wasik ve Hindman, 2023). Karşılıklı konuşmalar sırasında konuşmayı başlatma ve sürdürme stratejileri kullanarak çocukların ihtiyacına göre destek sunulabilir (Bredenkamp, 2015). Çocuğun liderliği izlenerek konuşmaların çok dönüşlü olmasına fırsat verilebilir. Ayrıca çocukların nitelikli bir dil girdisine maruz kalması ve konuşma pratiği yapması sağlanabilir (Girolametto, Weitzman ve Greenberg, 2006).

Bu çalışma okul öncesi eğitim ortamlarında dil destekleyici karşılıklı konuşmalarla ilgili ihtiyaçları derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen veriler analiz edilerek çocukların sözel etkileşim becerilerine, öğretmenlerin kullandıkları dilin özelliklerine, konuşma ve kelime destekleme çalışmalarına ve mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik temalara ulaşılmıştır. Öğretmenler çocukların sözel etkileşim becerilerine yönelik olarak son yıllarda geçmişe kıyasla değişiklikler gözlemlediklerini ve bu durumu teknoloji kullanımıyla ilişkilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinin, çocuğun maruz kaldığı ekran süresi ile dil gelişimi arasındaki negatif ilişkiyi ortaya koyan birçok çalışmayla tutarlı olduğu söylenebilir (Massaroni vd., 2024; Mustonen, Torppa ve Stolt, 2022). Amerikan Pediatri Akademisi (2016) de ekran kullanımının gelişimsel zararlarına vurgu yapmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin; çocukların konuşma bozuklarında artış olduğunu, kendilerini ifade ederken kısa cümleler kullandıklarını, çaba göstermek istemediklerini, akranlarıyla etkileşime girmek için öğretmen yönlendirmesine ihtiyaç duyduklarını ifade etmeleri dikkat çekici bulgular arasındadır. Bununla birlikte özel gereksinimli çocukların ve Türkçe bilmeyen çocukların sözel becerilerine vurgu yapan öğretmen ifadeleri de vardır. Öğretmen gözlemlerine göre çocukların sınıf ortamındaki sözel etkileşim becerileri profili etkileşimsel, gelişimsel ve bireysel farklılıkları içermektedir. Bu doğrultuda okul öncesi sınıflardaki çocukların sözel etkileşim becerilerine yönelik ihtiyaçlarının da çeşitlilik içerdiği düşünülebilir. Tüm çocukların gelişimsel ilerlemesini sağlamak için çocukların bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran amaçlı planlamalar ve öğretmen desteği önemlidir (Bredenkamp, 2015).

Sınıf dil ortamının önemli bir boyutu öğretmenin kullandığı dildir (Justice, Jiang ve Strasser, 2018). Bu bağlamda araştırmada öğretmenlerin kullandığı dilin özellikleri sorgulanmıştır. Katılımcılar, öğretmenin dil kullanımıyla çocuklara model olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle kısa, tam, düzgün, anlaşılır cümlelere vurgu yapmıştır. Diğer taraftan birçok araştırma öğretmenlerin konuşurken kısa ve basit cümleler yerine açıklayıcı yan cümleler içeren karmaşık sözdizimi kullanmasının dil gelişimiyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Farrow, Wasik ve Hindman, 2020; Huttenlocher vd., 2002). Lane ve Allen (2010) öğretmenlerin dili basitleştirme eğiliminin çocukların maruz kaldığı sofistike sözcük çeşitliliğini sınırlandırabileceğini belirtmektedir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenler özellikle nezaket kelimeleri kullanmaya dikkat ettiklerini bildirmiştir. Burdelski (2011)'ye göre öğretmenlerin nezaket ifadelerini sınıfta modellemeleri ve çocukların kullanmaları için aracılık etmeleri dil sosyalizasyonu açısından önemlidir. Ancak öğretmenlerin nadir sözcük kullanımıyla ilgili bir görüş bildirmemeleri de dikkat çekicidir. Oysa çocukların kelime bilgisi gelişimi için karşılıklı konuşmalarda nadir kelimelere maruz kalmalarının önemine işaret eden araştırmalar vardır (Kelley ve Poholik, 2023; Weizman ve Snow, 2001). Bu doğrultuda öğretmenlerin dil kullanımıyla ilgili farkındalık konusunda desteklenmeye ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir.

Okul öncesi sınıflarda öğretmenlerin çocuklarla yaptıkları çok dönüşlü karşılıklı konuşmalar dil gelişimini desteklemek için pedagojik olarak etkili bir araçtır (Curenton ve Zucker, 2013; Grifenhagen vd., 2017). Son 10 yılda yapılan araştırmalarla nitelikli öğretmen konuşmalarının özellikleri ve çocuğun dil gelişimine etkisiyle ilgili kanıtlar artmıştır (Cabel vd., 2015; Justice vd., 2018). Bu çalışmada öğretmenler karşılıklı konuşmaları desteklemek için çeşitli sözel dil ve kitap etkinlikleri yaptıklarını bildirmiştir. Bu uygulamaların birçoğu (parmak oyunu, tekerleme, bilmece, sunum, oyuncak tanıtma, hikaye küpü, hikaye anlatma vb.) dil gelişimini desteklemek için kullanılan etkili yöntemler olmasına rağmen çok dönüşlü karşılıklı konuşma fırsatları sağlamayabilir. Nitelikli bir karşılıklı konuşma için öğretmenin etkileşimi teşvik etmesi, dilbilgisel ve kavramsal yönden zengin bir dil girdisi sunması gerekir (Rowe ve Snow, 2020). Öğretmenler bilimsel dayanaklı dil destekleyici stratejilerden yararlanarak karşılıklı konuşmaların niteliğini arttırabilir ve konuşmaların çok dönüşlü olmasını

Bazen çocukları konuşturmak çok zor!: Okul öncesi eğitimde karşılıklı konuşmalara yönelik öğretmen görüşleri

sağlayabilir (Hadley, Newman ve Mock, 2020; Grifenhagen vd., 2017). Karşılıklı konuşmaların ortaya çıkmasını kolaylaştıran küçük grup çalışmaları, etkileşimli kitap okuma ve rehberli oyun (Hadley, Barnes ve Hwang, 2023; Wasik ve Campell, 2012) gibi uygulamalardan veya konuşma hamlelerinden (van der Wilt, Bouver ve van der Veen, 2022) yararlanabilir. Öğretmenlerin görüşmeler sırasında bilimsel dayanaklı stratejilere ve uygulamalara değinmemesinin bu konudaki bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmüştür.

MEB (2023) programında yer alan önemli kazanımlardan biri sözcük dağarcığını geliştirmeye ilgilidir. Çocukların sözcük bilgilerini genişletebilmeleri ve derinleştirmeleri için amaçlı karşılıklı konuşmalara maruz kalmaları gereklidir. Karşılıklı konuşmaların çocuklar için yeni sözcüklerle amaçlı olarak zenginleştirilmesi nitelikli bir dil girdisi oluşturmayı kolaylaştırabilir (Wasik ve Campell, 2012). Bu çalışmada öğretmenlerin kelime seçiminde dikkat ettikleri noktalar, kelime bilgisini desteklemek için kullandıkları stratejiler, uygulamalar ve aile katılım çalışmaları ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte bazı öğretmenler kelime bilgisini desteklemek için planlama yapmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin kelime seçimi yaparken özellikle somut ve görselleştirilebilir kelimeler seçtiklerini vurgulaması ve gelişim düzeylerine uygun soyut kelimelere, nadir kelimelere, kavramsal olarak ilişkili kelimelere hiç değinmemesi dikkat çekicidir. Bu durum öğretmenin bilgi ve farkındalık eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir. Okul öncesi dönem çocukları için kelime seçimi uzmanlık bilgisi gerektiren bir süreçtir. Öğretmenler çocukların kelime bilgisi gelişimini temel almalı, bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalı ve amaçlı planlamalar yapmalıdır. Sadece somut, görselleştirilebilir veya günlük yaşamda yaygın olarak kullanılan kelimelere odaklanmak çocukların öğrenme fırsatlarını sınırlandırabilir. Dolayısıyla planlama yaparken somut, soyut, nadir ve kavramsal olarak ilişkili kelimelere dengeli bir şekilde yer vermek önemlidir (Hadley ve Mendez, 2021). Ayrıca öğretmenlerin amaçlı bir şekilde kelime bilgisini desteklemenin çok çeşitli yollarını bilmeleri de önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin kelime bilgisini desteklemek için yaptıkları çalışmaların genel bir resmi çizilmeye çalışılmıştır. Diğer taraftan alan yazında kelime bilgisini desteklemenin farklı yolları da olduğu görülmektedir (Scott, vd., 2016; Silverman ve Hartranft, 2014). Bu doğrultuda öğretmenlerin bu konudaki pedagojik repertuvarlarını genişletebilmeleri için mesleki gelişim çalışmalarına ihtiyaçları olduğu düşünülebilir.

Okul öncesi eğitimde nitelikli bir karşılıklı konuşma ortamı için öğretmenlerin mesleki gelişimi dönüştürücü olabilir (Curenton, vd., 2021; Cabel vd., 2015; Piasta vd., 2012). Araştırmaya katılan öğretmenler dil odaklı bir mesleki gelişim eğitimine katılmadıklarını ve karşılıklı konuşma ile kelime bilgisini destekleme konularında eğitim ihtiyaçları olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca araştırmada elde edilen diğer bulgular; çocukların sözel etkileşim ihtiyaçlarının çok çeşitli olduğunu, öğretmenlerin dil gelişimini desteklemek için geleneksel yöntemlerden yararlandıklarını hatta bazı öğretmenlerin amaçlı planlamalar yapmadıklarını göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin karşılıklı konuşmaları zenginleştirmek için desteğe ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bununla birlikte çalışmada ortaya çıkan bulguların sınıf ortamında karşılıklı konuşma kalitesini arttırmak isteyen uygulayıcılara ve araştırmacılara yol gösterici olabileceği ifade edilebilir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin karşılıklı konuşmalarla ilgili görüşleri ve uygulamaları ortaya koyulmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin gerçekçi bilgiler verdiği varsayılmıştır. Ayrıca çalışmada ulaşılan bulgular öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen verilerin analiziyle sınırlıdır. Tek bir veri toplama yönteminin kullanılması bu çalışmanın sınırlılığı olarak belirtilebilir. Gelecekte yapılacak araştırmalar gözlem yapma ve konuşma kaydı alma gibi veri toplama yollarını kullanarak yöntem çeşitlemesi yapılabilir. Ayrıca nitel araştırmaların yanı sıra nicel ve karma araştırma yöntemleriyle öğretmen-çocuk karşılıklı konuşmaları incelenebilir.

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 = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 02.08.2023

Belge sayı numarası= E-77082166-302.08.01-712461

Yazarların Katkı Oranı

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde, birinci yazarın makaleye katkı oranı %60 iken, ikinci yazarın makaleye katkı oranı da %40’dır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar açısından çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ya da ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Başalev, S., & Soysal, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşim örüntülerinin incelenmesi: sınıf söylemi analizi yaklaşımı. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(2), 111-127.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. H. Z. İnan & T. İnan. (Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
- Brushe, M. E., Haag, D. G., Melhuish, E. C., Reilly, S., & Gregory, T. (2024). Screen time and parent- child talk when children are aged 12 to 36 months. *JAMA pediatrics*, 178(4), 369-375.
- Burchinal, M., Vernon-Feagans, L., Cox, M., & Key Family Life Project Investigators. (2008). Cumulative social risk, parenting, and infant development in rural low-income communities. *Parenting: Science and Practice*, 8(1), 41-69.
- Burdelski, M. (2011). *Language socialization and politeness routines*. The handbook of language socialization, 275-295.
- Bustamante, A. S., Hindman, A. H., Champagne, C. R., & Wasik, B. A. (2018). Circle time revisited: How do preschool classrooms use this part of the day?. *The elementary school journal*, 118(4), 610-631.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80-92.
- Chen, J. J., & Kim, S. (2014). The quality of teachers' interactive conversations with preschool children from low-income families during small-group and large-group activities. *Early Years*, 34(3), 271-288. doi:10.1080/09575146.2014.912203
- Christakis, D. A., Gilkerson, J., Richards, J. A., Zimmerman, F. J., Garrison, M. M., Xu, D., ... & Yapanel, U. (2009). Audible television and decreased adult words, infant vocalizations, and conversational turns: A population-based study. *Archives of pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(6), 554-558.
- Cocking, R., & Mestre, J. (1988). Introduction: Considerations of language mediators of mathematics learning. In R. Cocking & J. Mestre (Eds.), *Linguistic and cultural influences on learning mathematics* (pp. 3-16). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Creswell, W.J. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (1. baskı). (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Curenton, S. M. (2016). *Conversation compass: a teacher's guide to high-quality language learning in young children*. Redleaf Press.
- Curenton, S. M., & Zucker, T. (2013). Instructional conversations in early childhood classrooms: policy suggestions for curriculum standards and professional development. *Creative Education*, 4(7), 60.
- Curenton, S. M., Rochester, S. E., Syed, Y. M., & Gardner, S. L. (2021). Conversations in early childhood classrooms: Preliminary findings from a professional development intervention. In *Advancing*

- knowledge and building capacity for early childhood research* (pp. 103-118). American Educational Research Association.
- Dailey, S., & Bergelson, E. (2022). Language input to infants of different socioeconomic statuses: A quantitative meta-analysis. *Developmental Science*, 25(3), e13192.
- Daneri, M. P., Blair, C., Kuhn, L. J., FLP Key Investigators, Vernon-Feagans, L., Greenberg, M., ... & Mills-Koonce, R. (2019). Maternal language and child vocabulary mediate relations between socioeconomic status and executive function during early childhood. *Child Development*, 90(6), 2001-2018.
- Demiriz, S., & Başaran, M. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmen adayları ve çocukların diyalogları. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 180-208.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child development*, 82(3), 870-886.
- Durden, T., & Dangel, J. R. (2008). Teacher-involved conversations with young children during small group activity. *Early Years*, 28(3), 251-266.
- Erdoğan, N. I., & Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikaye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619.
- Farrow, J., Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2020). Exploring the unique contributions of teachers' syntax to preschoolers' and kindergarteners' vocabulary learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 178-190.
- Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L., & Gill, S. (2006). Language development subcontexts in Head Start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime, and book reading. *Early Education and Development*, 17(2), 293-315.
- Gilkerson, J., Richards, J. A., Warren, S. F., Montgomery, J. K., Greenwood, C. R., Kimbrough Oller, D., ... & Paul, T. D. (2017). Mapping the early language environment using all-day recordings and automated analysis. *American journal of speech-language pathology*, 26(2), 248-265.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2006). Facilitating language skills: Inservice education for early childhood educators and preschool teachers. *Infants & Young Children*, 19(1), 36-46.
- Gómez, E., & Strasser, K. (2021). Language and socioemotional development in early childhood: The role of conversational turns. *Developmental Science*, 24(5), e13109.
- Grifenhagen, J. F., Barnes, E. M., Collins, M. F., & Dickinson, D. K. (2017). Talking the talk: Translating research to practice. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 509-526.
- Günay Bilaloğlu, R., Aktaş Arnas, Y., & Yaşar, M. (2017). Question types and wait-time during science related activities in Turkish preschools. *Teachers and Teaching*, 23(2), 211-226.
- Hadley, E. B., & Mendez, K. Z. (2021). A systematic review of word selection in early childhood vocabulary instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 44-59.
- Hadley, E. B., Barnes, E. M., & Hwang, H. (2023). Purposes, places, and participants: A systematic review of teacher language practices and child oral language outcomes in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, 34(4), 862-884.
- Hadley, E. B., Barnes, E. M., Wiernik, B. M., & Raghavan, M. (2022). A meta-analysis of teacher language practices in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 186-202.
- Hadley, E. B., Newman, K. M., & Mock, J. (2020). Setting the stage for TALK: Strategies for encouraging language-building conversations. *The Reading Teacher*, 74(1), 39-48.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing*, 27, 287-313.

- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Bradley, D. E. (2019). How classroom conversations unfold: Exploring teacher–child exchanges during shared book reading. *Early Education and Development*, 30(4), 478-495.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Snell, E. K. (2016). Closing the 30 million word gap: Next steps in designing research to inform practice. *Child Development Perspectives*, 10(2), 134-139.
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., ... & Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological science*, 26(7), 1071-1083.
- Hoff E. (2003) The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368-1378.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-374.
- Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth?. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92.
- Justice, L., Mashburn, A., Pence, K., & Wiggins, A. (2008). Experimental evaluation of a preschool language curriculum: Influence on children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 983-1001.
- Kelley, E. S., & Pohlík, O. (2023). Big words for little kids: rare vocabulary use by preschool children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 32(4), 1705-1713.
- Lane, H. B., & Allen, S. A. (2010). The vocabulary-rich classroom: Modeling sophisticated word use to promote word consciousness and vocabulary growth. *The reading teacher*, 63(5), 362-370.
- Levine, S. C., Suriyakham, L. W., Rowe, M. L., Huttenlocher, J., & Gunderson, E. A. (2010). What counts in the development of young children's number knowledge?. *Developmental Psychology*, 46(5), 1309-1319.
- Massaroni, V., Delle Donne, V., Marra, C., Arcangeli, V., & Chieffo, D. P. R. (2023). The relationship between language and technology: How screen time affects language development in early life—a systematic review. *Brain Sciences*, 14(1), 27.
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M., & Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education and Development*, 19(2), 340-360.
- Merz, E. C., Maskus, E. A., Melvin, S. A., He, X., & Noble, K. G. (2020). Socioeconomic disparities in language input are associated with children's language-related brain structure and reading skills. *Child development*, 91(3), 846-860.
- Mustonen, R., Torppa, R., & Stolt, S. (2022). Screen time of preschool-aged children and their mothers, and children's language development. *Children*, 9(10), 1577.
- Neugebauer, S. R., Ellis, E., & Coyne, M. (2022). Making personal connections to words to increase early childhood vocabulary learning. *The Reading Teacher*, 75(4), 403-412.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P., & Curenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 387-400.
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Grotzinger, H. M., Robinson, S. T., Takada, M. E., Mackey, A. P., ... & Gabrieli, J. D. (2021). Neuroplasticity associated with changes in conversational turn-taking following a family-based intervention. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 49, 100967.
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. (2018a). Beyond the 30-million-word gap: Children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological Science*, 29(5), 700-710.
- Romeo, R. R., Segaran, J., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., ... & Gabrieli, J. D. (2018b). Language exposure relates to structural neural connectivity in childhood. *Journal of Neuroscience*, 38(36), 7870-7877.

- Rowe, M. L. (2008) Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35, 185-205.
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774.
- Rowe, M. L., & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5-21.
- Scott, J. A., Skobel, B. J., & Wells, J. W. (2008). *The word-conscious classroom: Building the vocabulary readers and writers need*. New York, NY: Scholastic.
- Silverman, R. D., & Hartranft, A. M. (2014). *Developing vocabulary and oral language in young children*. Guilford Publications.
- Swanson, M. R., Donovan, K., Paterson, S., Wolff, J. J., Parish-Morris, J., Meera, S. S., ... & IBIS Network. (2019). Early language exposure supports later language skills in infants with and without autism. *Autism Research*, 12(12), 1784-1795.
- Tomasello, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 11(1/2), 61-82.
- Turnbull, K. P., Anthony, A. B., Justice, L., & Bowles, R. (2009). Preschoolers' exposure to language stimulation in classrooms serving at-risk children: The contribution of group size and activity context. *Early Education and Development*, 20(1), 53-79.
- van der Wilt, F., Bouwer, R., & van der Veen, C. (2022). Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence. *Learning and Instruction*, 77, 101522.
- Van Kleeck, A. (2014). Distinguishing between casual talk and academic talk beginning in the preschool years: An important consideration for speech-language pathologists. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 724-741.
- Wang, Y., Williams, R., Dilley, L., & Houston, D. M. (2020). A meta-analysis of the predictability of LENA™ automated measures for child language development. *Developmental Review*, 57, 100921.
- Wasik, B. A., & Campbell, C. (2012). Developing vocabulary through purposeful, strategic conversations. *The Reading Teacher*, 66(4), 321-332.
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2023). Story talk: Using strategies from an evidence-based program to improve young children's vocabulary. *The Reading Teacher*, 76(4), 429-438.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74.
- Weiss, Y., Huber, E., Ferjan Ramírez, N., Corrigan, N. M., Yarnykh, V. L., & Kuhl, P. K. (2022). Language input in late infancy scaffolds emergent literacy skills and predicts reading related white matter development. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, 922552.
- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265.
- Wright, T. S. (2011). *What classroom observations reveal about oral vocabulary instruction in kindergarten* (Doctoral dissertation). University of Michigan.
- Wright, T. S., & Neuman, S. B. (2014). Paucity and disparity in kindergarten oral vocabulary instruction. *Journal of Literacy Research*, 46(3), 330-357.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

This study aimed to examine in depth the needs of preschool teachers related to language-supportive conversations in preschool education settings. Many studies have demonstrated that the questions, comments, and feedback used by preschool teachers during conversations, as well as the syntactic complexity of their speech, play a significant role in children's language development (Dickinson and Poche, 2011; Hindman et al., 2012; Farrow et al., 2020; Huttenlocher et al., 2002).

Strategies that encourage interaction, model language, and build conceptual knowledge, along with practices such as interactive book reading, guided play, story dictation, and peer reading, enrich the classroom environment and contribute to language development (Hadley et al., 2022; Scott et al., 2016).

However, despite this importance of language interactions in preschool classrooms, the language support offered by teachers is not always up to the required levels (Grinfenhagen et al., 2016). A review of the relevant literature reveals that preschool teachers often do not adequately utilize opportunities for conversation (Chen and Kim, 2014; Durden and Dangel, 2008; Gest et al., 2006; Hindman et al., 2019; Massey et al., 2008; Turnbull et al., 2009), making it urgent to examine current practices and needs of teachers regarding language-supportive conversations. Accordingly, this study aims to examine in depth the practices of preschool teachers that support conversations, and to identify their educational needs.

Method

A qualitative data-based case study was used for this research, since a case-study approach is particularly suitable to examine a phenomenon or situation in depth in a real context. The study group consisted of 10 preschool teachers working in Samsun province. A purposive sampling method known as snowball sampling was used to select the study group. Semi-structured interviews were conducted face-to-face with the teachers during the data collection process. Content analysis was then used to analyze the data.

Results and Discussion

Data obtained from semi-structured interviews were analyzed to identify themes related to children's verbal interaction skills, the characteristics of the language used by teachers, speech and vocabulary support activities, and professional development needs. Teachers reported a change in children's verbal interaction skills over recent years, and attributed this to the increased influence of technology. These views were consistent with several studies indicating a negative relationship between the amount of screen time to which children are exposed and their language development (Massaroni et al., 2024; Mustonen et al., 2022). The teachers also noted an increase in speech disorders, children's increased use of short sentences when expressing themselves, their reluctance to make an effort, and their need for teacher guidance in order to interact with their peers. They also highlighted challenges arising from the verbal skills of children with special needs and children who do not speak Turkish.

An important dimension of the classroom environment is the language used by the teacher (Justice et al., 2018). Participants reported that they modelled language for children through their own use of language, emphasizing short, complete, clear, and understandable sentences. However, many studies have shown that using more complex syntax, with explanatory subordinate clauses rather than short and simple sentences, supports more effective language development (Farrow et al., 2020; Huttenlocher et al., 2002).

Teachers reported conducting various verbal language and book activities to support conversations. While many of these practices (finger plays, rhymes, riddles, presentations, toy introductions, story cubes, storytelling, etc.) are generally effective methods for supporting language development, they may not provide opportunities for multi-turn conversations. For a quality conversation, the teacher needs to encourage interaction and provide linguistically and conceptually rich language input (Rowe and Snow, 2020). In contrast, the limited range of supporting strategies and practices identified in the interviews was possibly due to lack of knowledge on the topic.

The study also revealed points to which teachers paid attention (word choice, strategies, practices, and family involvement activities) in order to support vocabulary development. But some of them claimed that they did not prepare specific plans to support vocabulary development. Rather, they emphasized choosing especially concrete and visualizable words in preference to abstract words, rare words, or conceptually related words suitable for developmental levels. This choice may arise from the teachers' lack of knowledge and awareness. Those participating in the study stated that they

Bazen çocukları konuşturmak çok zor!: Okul öncesi eğitimde karşılıklı konuşmalara yönelik öğretmen görüşleri

had not attended any language-focused professional development training and that they lacked education about supporting conversations and vocabulary development.

Other significant findings obtained in the research indicated (1) that children's verbal interaction needs are very diverse, (2) that teachers tend to rely on traditional methods of supporting language development, and (3) that some teachers do not work from clear development plans. Based on these findings, it can be concluded that teachers need specific support and training to enrich classroom conversation.



İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Performanslarının Farklı Tekniklerle Karşılaştırılması*

Mustafa KOCAARSLAN**

Zehra ÇELİK***

Kübra Nur YILDIRIM****

Öz

Bu araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular ile ölçülen okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanlarının cinsiyet, okuma ortamı tercihi, evde kitaplığa sahip olma ve okunan kitap sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak bütün okuduğunu anlama ölçümleri arasında düşük düzeyden yüksek düzeye kadar pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Kızlar erkeklere göre tüm okuduğunu anlama ölçümlerinde daha üstün performans göstermiştir. Ayrıca okuma ortamı açısından bütün testlerde basılı okumayı tercih edenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Evinde kitaplık bulunan öğrencilerin olmayanlara göre yalnızca yeniden anlatma puanları anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Aylık daha fazla kitap okuyan öğrenciler yalnızca cümle doğrulama testinde yüksek performans elde etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlamayı değerlendirme, cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, açık-uçlu sorular, yeniden anlatma

Comparison of Reading Comprehension Performance of Fourth Grade Primary School Students through Different Techniques

Abstract

This study examined the relationships among fourth-graders' reading comprehension scores measured by a sentence verification test, cloze test, retelling, and open-ended questions. The study also examined whether the students' reading comprehension scores measured in multiple ways differed according to gender, reading media preference, availability of a bookshelf at home, and the number of books read was also investigated. The findings indicated positive and significant relationships between all reading comprehension measurements from low to high levels. Females performed better than males in all reading comprehension measures. In addition, a significant difference was found in favor of those who preferred reading printed materials in all tests regarding the reading media. Students with a bookshelf at home had significantly higher retelling scores than those without. Students who read more books per month achieved high performance only in the sentence verification test.

Keywords: Reading comprehension assessment, sentence verification test, cloze test, open-ended questions, retelling

* Bu çalışma birinci yazarın danışmanlığındaki 1919B012310953 Nolu TUBİTAK 2209/A projesi kapsamında desteklenmiştir.

** Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bartın, mustafakocaarslan@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-3918-6589

*** Öğrenci, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bartın, zzehracelik02@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0009-0000-7842-4725

**** Öğrenci, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bartın, kbrnryldrm1@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0009-0003-8031-2441

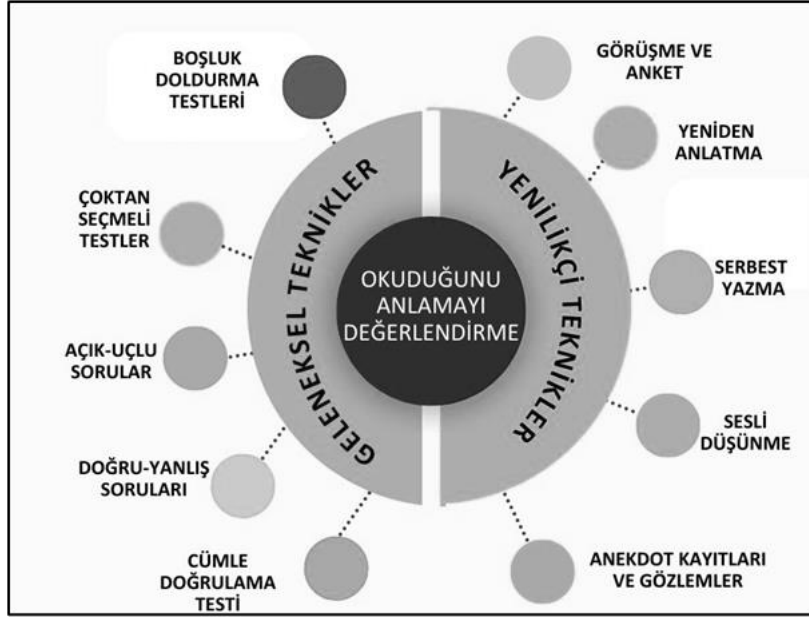
Giriş

Son yıllarda okuma alanında yapılan araştırmalar arasında okuduğunu anlama ve değerlendirilmesi oldukça ilgi uyandırmış ve şüphesiz en etkili çalışma konularından biri olmuştur (Aloqaili, 2012; Brüggemann vd., 2023; Calet vd., 2020; Kendeou vd., 2016; McMaster ve Kendeou, 2023; Mézière vd., 2023). Ulusal Okuma Paneli raporunda (National Reading Panel, 2000), okuma öğretiminin en önemli beş bileşeninden birinin okuduğunu anlama olarak belirtilmesi, bu dikkati daha da artırmıştır. Bununla birlikte alandaki önemli araştırmacıların okuduğunu anlamayı “okumanın özü” olarak nitelendirmesi bu kavramı nerdeyse okuma eğitiminin nihai hedefi haline getirmiştir (Durkin, 1993; Nation, 2005).

Okuduğunu anlama, okunan basılı veya dijital materyallerden eş zamanlı anlamı çıkarma ve onu yapılandırmak amacıyla birçok dilsel ve bilişsel becerilerin kullanılmasını gerektiren karmaşık bir beceridir. RAND Reading Study Group (2002), okuduğunu anlamının çok boyutlu doğasını vurgulamak amacıyla üç önemli faktörün (okuyucu, metin ve okuma eylemi) anlamı ortaya çıkarabilmek için etkileşimsel olarak sürece dahil olduğunu belirtmektedir. Okuduğunu anlamayı açıklamada en yaygın kullanılan kuramsal çerçevelerden biri olan yapılandırma-bütünleştirme modeline (construction-integration model) (Kintsch, 1988) göre anlama süreçleri, okuyucunun verilen metnin dil ile ilgili girdilerini kullanarak ilk metin temelli zihinsel temsilleri oluşturduğu bir anlam yapılandırma sürecini ve daha sonra ilk önermelerin çıkarımsal süreçler yoluyla tutarlı bir bütün haline getirildiği bir bütünleştirme sürecini içermektedir. Diğer bir ifadeyle okuduğunu anlama hem otomatik hem de çaba gerektiren yapılandırma, çıkarım ve anlam bütünleştirme süreçlerini kapsamaktadır. Bu nedenle, okuduğunu anlama ölçümleri söz konusu bu süreçleri ve metinle ilgili zihinsel temsilleri- açıkça ifade edilen bilgilerin ve çıkarılan bilgilerin zihinsel temsilleri- doğru bir şekilde yakalamalıdır (Cao ve Kim, 2021).

Okuduğunu anlamayı değerlendirme hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için okuduğunu anlama sürecinin en önemli aşamalarından biri olarak kabul edilmektedir (Akyol, 2011; Caine ve Oakhill, 2006). Nitekim okuduğunu anlamayı değerlendirmede gerekli olan dilsel ve bilişsel becerilerin değerlendirilmesinin zor bir görev olduğu kabul edilmektedir (Paris vd., 2005). Klinger’ e (2004) göre öğrencilerin gelişimini izlemek ve öğretimsel kararlar almada yardımcı olabilecek kullanışlı bilgiler sağlamak amacıyla okuduğunu anlama becerileri süreç içerisinde sıklıkla değerlendirilmelidir. Benzer şekilde Cain ve Oakhill (2006); ilerlemeyi izlemek, okuma güçlüklerini tespit ve teşhis etmek, okuma gelişimi ve bozukluklarının temelini oluşturan bilişsel becerilere ilişkin psikolojik teorileri test etmek gibi gerekçelerle, okuma ve anlama becerisinin doğru bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini bildirmektedir.

Alanyazın incelendiğinde karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olan okuduğunu anlamının değerlendirilmesinde çok farklı teknikler kullanıldığı göze çarpmaktadır (Cain ve Oakhill, 2006; Klinger, 2004; Royer, 2001). Şekil 1’de gösterilen sınıflandırmaya göre; boşluk doldurma testleri, açık-uçlu sorular, çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış soruları, cümle doğrulama testi okuduğunu anlamayı değerlendirmede geleneksel teknikler olarak ele alınmaktadır. Diğer taraftan; görüşme ve anket, anekdot kayıtları ve gözlemler, yeniden anlatma, serbest yazma, sesli düşünme ise yenilikçi teknikler başlığı altında yer almaktadır. Bu araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin yeniden anlatma, cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi ve açık-uçlu sorular ölçülen okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişkilere odaklanılmıştır. Dolayısıyla aşağıda söz konusu bu tekniklere ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir.



Şekil 1. Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmede Kullanılan Teknikler (Royer, 2001; Klinger, 2004; Cain ve Oakhill, 2006'dan uyarlanmıştır.)

Yeniden Anlatma

Yeniden anlatma nedensel olarak ilişkili olayların sözlü olarak sunulması olarak tanımlanmakta (Peterson, 1990) ve okuduğunu anlamamanın bir ölçütü olarak yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Shapiro vd., 2014). Diehl ve diğerlerine (2006, s.88) göre, "Bir hikâyeyi yeniden anlatma süreci, hikâyeyi anlamayı, hikâyeyi hafızada tutmayı ve yeniden anlatımı dinleyici tarafından anlaşılabilir bir şekilde inşa etmeyi içerir. Genel olarak, insanlar yeniden anlatımlarını organize etmek için en büyük, en genel çerçeveyi kullanır ve hikayeleri ortamlar, olaylar ve bölümlerle halinde şemalarına yerleştirirler".

Tipik gelişim gösteren çocuklarla yapılan çalışmalarda genellikle yeniden anlatma becerisinin birincil ölçütü olarak anlatı uzunluğunu ve/veya hikâye hafızasını kullanılmaktadır. Kavramsal olarak hem bir hikâyeye ilişkin hafıza hem de anlatı unsurlarının anlaşılması (yani anlatı kalitesi) okuduğunu anlama ve akıcılık için önemlidir. Anlatı kalitesi genel olarak öğrencilerin okuduklarını sözlü olarak anlatırken kullandıkları ifadelerin öyküleyici metinde yer alan yapı unsurlarını (olay, karakter, zaman, tema vb.) ne düzeyde içerdiğiyle belirlenmektedir. Temel düzeyde, bireylerin okuduğunu anlatabilmesi için öncelikle metnin hatırlanması gerekmektedir. Diğer taraftan okuyucuların bir hikâyeyi daha ileri bir seviyede anlatabilmeleri, karakterleri ve bağlamı hafızalarında tutmalarına ve hikâyenin ana fikrini çıkarma yeteneklerine bağlıdır (Reese vd., 2010).

Cümle Doğrulama Testi

Okuduğunu anlamamanın değerlendirilmesinde kullanılan diğer bir teknik ise cümle doğrulama testidir (Ulusoy ve Çetinkaya, 2012). Öğrencilerden bir metni okumaları ve ardından her bir soruyu (yani, ifade veya cümleyi) "evet" veya "hayır" kararı vererek yanıtlamaları istenmektedir. Örneğin, kök ifade metindekiyle aynı içeriğe (ya da farklı içeriğe) sahipse, sınava girenlerin bunun yanına "evet" (ya da "hayır") işareti koymaları beklenmektedir (Cao ve Kim, 2021). Genel olarak, ifadeler/cümleler dört tipe ayrılır. Royer (2001) bu cümle çeşitlerini : (a) *metinden alınan orijinal cümle*; (b) kelimelerin çoğunu değiştiren, ancak orijinal cümle ile aynı anlamı koruyan *yeniden ifade edilmiş bir cümle*; (c) orijinal cümlelerin çoğunu koruyan, ancak cümlelerin orijinal cümleden anlam bakımından farklı olmasını sağlayacak kadar kelimeyi değiştiren, *anlamı değiştirilmiş bir cümle* ve (d) metin temasıyla uyumlu olan ve benzer yapıyı koruyan (örn., sözdizimi) ancak herhangi bir metin cümlesiyle ilişkili olmayan *yeni bir cümle* şeklinde sınıflandırmıştır. Puanlama sürecinde testin iki seçenekli ve şans faktörü ile %50 doğru cevap vermenin mümkün olması faktörleri dikkate alınarak, %70 ve aşağısındaki doğru cevaplar zayıf

anlamayı, %71-%79 arasındaki başarı orta düzeydeki anlamayı ve %80'in üzerindeki doğru cevaplar ise iyi düzeydeki anlamayı göstermektedir.

Yapılan bir araştırmada cümle doğrulama testi ile standartlaştırılmış bir okuduğunu anlama testi arasında güçlü şekilde ilişki bulunmuş ve bu testin iyi okuyucularla zayıf okuyucuları birbirinden ayırabildiği ifade edilmiştir (Marcotte ve Hintze, 2009). Diğer taraftan Cain ve Oakhill (2006) bu tekniğin tımdengelsel akıl yürütme ve çıkarımsal anlamayı bir dereceye kadar kısıtladığını ileri sürerek eleştiride bulunmaktadır.

Boşluk Tamamlama Testi

Boşluk tamamlama tekniği okuduğunu anlama becerisini ölçmek için yaygın olarak kullanılmaktadır (Gellert ve Elbro, 2013). Boşluk tamamlama testi uygulanırken öncelikle sınıf düzeyine uygun bir metin seçilir ve satırlar arasında çift boşluk olacak şekilde kelime işlemciler kullanılarak düzenlenir. Metindeki ilk ve son cümleler aynen yazılır. İlk cümleden sonraki her 5., 6., 7., 8., 9. veya 10. kelime silinir. Eğer beşinci kelime isim ise o kelime atlanır ve bir sonraki kelime silinir. Metnin uzunluğuna göre metinden çıkarılan toplam kelime sayısı 20 ile 50 arasında değişebilir. Bu noktada öğrencilerin yeterlilikleri ve bilişsel seviyeleri göz önünde bulundurulur. Sadece silinen kelime ile birebir aynı olan cevaplar doğru olarak kabul edilir (Ulusoy, 2008; Akyol vd., 2014).

Alanyazında okuduğunu anlamayı değerlendirmede boşluk tamamlama testlerinin kullanımına ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Yaygın olarak kabul edilen görüş, boşluk tamamlama testlerinin okumayla ilgili bir içeriğin hızlı bir ölçümünü sağlamada etkili olduğu ancak cümle sınırlarının ötesindeki fikirlerin anlaşılmasının değerlendirilmesi için uygun olmadığı yönündedir (Gellert ve Elbro, 2013). Bazı çalışmalar (örn., Francis vd., 2005; Keenan vd., 2008; Nation ve Snowling, 1997; Spear-Swerling, 2004), boşluk tamamlama testlerinin geleneksel soru-cevap testlerine kıyasla kelime çözümlemedeki bireysel farklılıklara çok daha duyarlı olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan boşluk tamamlama testleri, bilginin üst düzey şekilde bütünleştirilmesine veya çıkarımsal anlamaya dayanmadığı gerekçeleriyle eleştirilmektedir (Nation ve Snowling, 1997; Parker vd., 1992).

Açık-uçlu Sorular

Okuduğunu anlama sürecinde okuyucu ile metin etkileşimini sağlayan en önemli araçlardan biri de iyi tasarlanmış anlamaya yönelik açık-uçlu sorulardır (Day ve Park, 2005). Metin temelli oluşturulan açık-uçlu sorular okuduğunu anlama değerlendirmelerinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Cao ve Kim, 2021). Badger ve Thomas (1992) okuduğunu anlamının değerlendirilmesinde açık-uçlu sorulardan yararlanmanın oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. Açık- uçlu sorular, çoktan seçmeli ve boşluk doldurma gibi testlere göre öğrencilerin okuduğunu anlamalarında daha üst düzey düşünme becerilerini gerektirmektedir. Applegate, Quinn ve Applegate (2002), okuduğunu anlama açısından soruları değerlendirdikleri çalışmalarında, açık-uçlu soruların öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerini değerlendirmede seçip işaretlemeye dayalı sorulardan çok daha etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Açık-uçlu sorular genellikle yüzeysel ve derinlemesine anlamayı ölçmeye yönelik hazırlanmaktadır. Basit anlama süreci, metinde doğrudan ifade edilen fikirlere ve bilgiye odaklanmaktadır. Derinlemesine (çıkarımsal) anlama ise, metinde açık bir şekilde ifade edilen fikirleri veya bilgileri kullanarak sezgilere ve kişisel deneyimlere dayalı olarak tahminler yapmayı ve hipotezler oluşturmayı içermektedir (Yıldırım, 2012). Fuchs ve diğerlerinin (1988) yaptığı araştırmada açık-uçlu sorular ile diğer teknikler (örn. yeniden anlatma, boşluk tamamlama) arasındaki korelasyonların orta ila yüksek düzey arasında olduğu gösterilmiştir. Ozuru ve diğerleri (2013) açık-uçlu sorular ve çoktan seçmeli sorularla oluşturulan test performansını karşılaştırdıkları araştırmalarında, açık-uçlu sorulardaki performansın kişisel açıklamaların kalitesiyle, çoktan seçmeli sorulardaki performansın ise metinle ilgili ön bilgi düzeyiyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlar, açık-uçlu ve çoktan seçmeli soruların anlama süreçlerinin farklı yönlerini ölçtüğünü göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

Karmaşık bir beceri olan okuduğunu anlamayı değerlendirme süreci, kullanılan tekniğe göre farklılaşmakta ve çeşitli görevlerin farklı anlama süreçlerine ne ölçüde etki ettiği öğrencilerin performansını etkilemektedir (Cao ve Kim, 2021; Cutting ve Scarborough, 2006; Francis vd., 2006; Fuchs vd., 1988; Keenan vd., 2008, 2016). Diğer taraftan sesli düşünme yöntemlerini kullanarak okuduğunu anlama süreçlerini değerlendiren araştırmacılar, farklı anlama becerisi seviyelerindeki okuyucular arasında bireysel işlem farklılıkları olduğunu tespit etmişlerdir (McMaster vd., 2012; Rapp vd., 2007). Bu noktadan hareketle hem değerlendirme hem de okuma öğretimi sürecini geliştirmek için okuduğunu anlama ölçümlerinde farklı tekniklerin kullanılması ve nasıl çalıştıklarının ortaya çıkarılması önem arz etmektedir. Bununla birlikte hem Türkiye’de hem de yurt dışında çoktan seçmeli testler uygulama ve değerlendirme sürecindeki avantajları nedeniyle sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak çoktan seçmeli sorular, sadece yüzeysel öğrenmeyi ve bilgilerin tekrarını test ettiği için eleştirilmektedir (Pampllett ve Farnill, 1995). Üstüner ve Şengül (2004), Türkçe öğretiminde kullanılan çoktan seçmeli testlerin, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ve düşüncüklerini yazılı ve sözlü olarak ifade etme yeteneklerini olumsuz yönde etkilediğini belirlemiştir.

Alanyazın incelendiğinde cinsiyetin (Coles ve Hall, 2002; Merisuo-Storm, 2006; Mullis vd., 2007) okuma ortamının dijital veya basılı olmasının (Støle vd., 2020), okunan kitap sayısının (Ecalte ve Magnan, 2008; Harlaar vd., 2007; Mol ve Bus, 2011; Schiefele vd., 2012) ve ev içi okuryazarlık deneyimlerinin (Altun vd., 2018; Kim vd., 2015; De Jong ve Leseman, 2001) okuma ve anlama süreci üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ancak şu ana kadar söz konusu bu değişkenler açısından öğrencilerin farklı okuduğunu anlama teknikleriyle elde edilen okuduğunu anlama performanslarının karşılaştırıldığı herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın ilgili alana katkı sunacağı ve sözü edilen sorulara ışık tutacağına inanılmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

S(1): İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanları (cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

S(2): İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanları (cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

S(3): İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanları (cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlusorular) okuma ortamı tercihinin (ekran veya basılı okuma) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

S(4): İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanları (cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular) evde kitaplık bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

S(5): İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanları (cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular) aylık okunan ortalama kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, dördüncü sınıf öğrencilerinin cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular yoluyla ölçülen okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla nicel araştırma türlerinden ilişkisel model kullanılmıştır. İlişkisel model iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Cohen vd., s.265). Bu modelle yapılan araştırmalarda iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiler manipüle edilmeden çalışılır (Fraenkel vd., 2012, s.331).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir ildeki amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen üç farklı ilkokuldan tesadüfi yolla seçilen 127 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen üç devlet okulu; fiziksel ortam, sınıf büyüklüğü, öğrencilerin

sosyo-ekonomik düzeyi ve ebeveyn eğitim açısından benzer özelliklere sahiptir. Öğrencilerin 69'u (%54.3) kız, 58'i (%45.7) ise erkektir. Dil ve konuşma becerilerinde güçlük yaşayan öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir. Tablo 1'de çalışma grubuna ilişkin detaylı bilgiler gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	<i>f</i>	%
<i>Okul</i>		
A	35	27.6
B	36	28.3
C	56	44.1
Toplam	127	100.0
<i>Cinsiyet</i>		
Kız	69	54.3
Erkek	58	45.7
Toplam	127	100.0
<i>Evde Kitaplık Durumu</i>		
Evet	83	65.4
Hayır	44	34.6
Toplam	127	100.0
<i>Tercih Edilen Okuma Türü</i>		
Basılı	111	87.4
Ekrandan	16	12.6
Toplam	127	100.0
<i>Kitap Sayısı (Aylık)</i>		
0-5 kitap	27	21.3
5-10 kitap	31	24.4
10 kitap ve +	69	54.3
Toplam	127	100.0

Veri Toplama Araçları***Cümle Doğrulama Testi***

Cümle doğrulama testi araştırmacılar tarafından Royer'ın (2001) çalışmasındaki prosedürler izlenerek geliştirilmiştir. Test geliştirilirken geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan dördüncü sınıf düzeyindeki 236 kelimeden oluşan bir öyküleyici metin kullanılmıştır. Metnin T-birim sayısı 32 ve T-birimlerin ortalama uzunluğu 7.37'dir (Karasu vd., 2013). Bu veriler metinlerin sınıf düzeyine göre okunabilir olduğunu göstermektedir. Metin belirlendikten sonra sınıf düzeyine uygun olarak 12 cümle halinde yeniden düzenlenmiştir (Yıldırım vd., 2014). Daha sonra testte yer alacak cümleler dört farklı türde oluşturulmuştur: (a) metinden alınan orijinal cümle; (b) kelimelerin çoğunu değiştiren, ancak orijinal cümle ile aynı anlamı koruyan yeniden ifade edilmiş bir cümle; (c) orijinal cümlelerin çoğunu koruyan, ancak cümlelerin orijinal cümleden anlam bakımından farklı olmasını sağlayacak kadar kelimeyi değiştiren, anlamı değiştirilmiş bir cümle ve (d) metin temasıyla uyumlu olan ve benzer yapıyı koruyan ancak herhangi bir metin cümlesiyle ilişkili olmayan yeni bir cümle. Bu sorular karışık şekilde evet hayır şeklinde hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuş ve nihai form oluşturulmuştur. Test uygulanmadan önce 40 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır. Çalışmayan ifadeler yeniden gözden geçirilerek revize edilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin testi cevaplamadan önce metni iki kere okuması sağlanmıştır. Son olarak metin öğrencilerden alınarak test formatı uygulanmıştır. Testin puanlanması Royer'ın (2001) önerdiği şekilde doğru cevaplar 1 puan, yanlış cevaplar ise 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Testten alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek ise 12'dir. Testin Kuder-Richardson (KR-20) güvenirliği .90 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin iç tutarlılığının yeterli olduğunu göstermektedir.

Boşluk Tamamlama Testi

Boşluk tamamlama testi araştırmacılar tarafından Ulusoy'un (2008) çalışmasındaki prosedürlere uygun şekilde hazırlanmıştır. Metin etkisini ortadan kaldırmak amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan dördüncü sınıf düzeyindeki benzer okunabilirlik özelliklerine sahip 235 kelimedenden oluşan bir öyküleyici metin tercih edilmiştir. Metnin T-birim sayısı 32 ve T-birimlerin ortalama uzunluğu 7.34'tür (Karasu vd., 2013). Bu veriler metinlerin sınıf düzeyine göre okunabilir olduğunu göstermektedir. Testin hazırlanma sürecinde öncelikle Word programı aracılığıyla metnin ilk ve son cümlesi dışında her 6. Kelime silinmiştir. Toplamda 40 kelime silinmiş ve satırlar çift aralıklı olacak şekilde düzenlenmiştir. Silinecek kelime özel isimse bir sonraki kelime silinmiştir. Daha sonra uzman görüşü alınarak forma son hali verilmiştir. Hazırlanan test uygulanmadan önce 40 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır. Çalışmayan ifadeler yeniden gözden geçirilerek revize edilmiştir. Doğru cevaplar 1 puan, yanlış cevaplar ise 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Yalnızca metinde yer alan cevaplar doğru olarak kabul edilmiştir. Testten alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek ise 40'dır. Öğrencileri yanıltmaması amacıyla boşluklar eşit uzunlukta düzenlenmiştir. Testin KR-20 güvenirlik değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin iç tutarlılığının yeterli olduğunu göstermektedir.

Yeniden Anlatma Görevi

Yeniden veya okuduğunu anlatmayı değerlendirmek amacıyla Karasu ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen yeniden anlatmayı değerlendirme rubriği kullanılmıştır. Dördüncü sınıf düzeyindeki 236 kelimedenden oluşan bir öyküleyici metin kullanılmıştır. Metnin T-birim sayısı 32 ve T-birimlerin ortalama uzunluğu 7.37'dir. Bu araştırmada öğrencilerin yeniden anlatımları değerlendirilirken hikâye hafızası esas alınmıştır. Metindeki karakterler, ana olaylar ve detaylar olarak gruplandırılarak puanlandırılmıştır. Rubrikte hikâyenin yeniden anlatımını puanlandırmak için üç boyut kullanılmaktadır: karakterler, ana olaylar ve ayrıntılar. Karakterler 25 puan, ana olaylar 50 puan ve ayrıntılar ise 25 puan değerindedir. Öğrencilerin yeniden anlatımları toplamda 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Uygulama sürecinde öğrencilerden metni dikkatlice okumaları söylenmiş ve ardından sözlü olarak anlatımları sağlanmıştır. Öğrencilerin sözlü anlatımları ses kayıt cihazına kaydedilerek daha sonra rubrik üzerinden puanlanmıştır. Değerlendirici yanlılığını en aza indirmek için tüm sözlü yeniden anlatım kayıtları iki değerlendirici tarafından incelenmiş ve değerlendiriciler arası uyum, sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) kullanılarak ölçülmüştür. Toplam puan için hesaplanan ortalama ICC değeri .98'dir (ICC= .98 [.97-.99] ve %95 güven aralığı, $F(126, 126) = 96.430, p < .001$). Bu değer değerlendiriciler arası uyumun yüksek olduğunu göstermektedir (Cicchetti, 1994).

Açık-uçlu Sorulardan Oluşan Okuduğunu Anlama Testi

Açık-uçlu sorular araştırmacılar tarafından altı aşamadan oluşan (basit anlama, yeniden organize etme, çıkarımsal anlama, tahmin yürütme, değerlendirme ve kişisel tepki) Day ve Park'ın (2005) Okuduğunu Anlama Taksonomisi 'ne göre geliştirilmiştir. Bu taksonomide basit anlama, metinsel bilginin hatırlanması ve geri getirilmesini içermektedir. Yeniden organize etme temel olarak basit anlamaya dayansa da metnin farklı yerlerindeki bilgi parçalarını kullanmayı ve bazen ek anlamlar yüklenerek onların birleştirmesini gerektirmektedir. Çıkarıma dayalı anlama, basit anlamadan fazlasıdır ve bu anlama düzeyinde öğrenciler metinsel bilgi ile kendi bilgi ve sezgilerini bir arada kullanırlar. Tahmin yürütme soruları genellikle okuma öncesi ve sonrası kullanılmaktadır. Öğrencilerin metinle ilgili neler olabileceğine dair olası yanıtlarını içermektedir. Değerlendirme düzeyinde öğrencilerden metni bazı yönlerine ilişkin daha evrensel veya kapsamlı bir şekilde yargılarda bulunmaları beklenmektedir. Son olarak kişisel tepki düzeyinde ise okuyucuların metne ve karakterlere ilişkin hislerini ortaya koymaları amaçlanır.

Açık-uçlu sorular oluşturulurken geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan dördüncü sınıf düzeyinde geçerlik ve güvenirliği sağlanmış bir öyküleyici metin tercih edilmiştir (Karasu vd. 2013). Daha sonra Day ve Park'ın (2005) anlama düzeylerine uygun olarak sorular geliştirilmiştir. Hazırlanan örnek soru maddeleri anlama düzeyi, kelime bilgisi, cümle yapısı, gramer ve imla kuralları açısından değerlendirilmek üzere uzman görüşüne sunulmuş ve sonunda 5'i basit, 2'si yeniden organize etme,

1'i çıkarımsal anlama, 1'i tahmin yürütme, 1'i değerlendirme ve 1'i de kişisel tepki olmak üzere toplamda 11 açık-uçlu soru hazırlanmıştır. Pilot uygulama amacıyla 40 üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmış ve verilen cevaplara göre sorular yeniden düzenlenmiştir. Sorulara verilen cevapların değerlendirilmesinde; hiç cevaplanmayan sorular 0 puan, kısmi cevaplanan sorular 1 puan ve tam cevaplanan sorular ise 2 puan olarak değerlendirilmiştir (Akyol, 2011). Testten alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek ise 22'dir. Değerlendirici yanlılığını en aza indirmek için açık-uçlu sorular iki değerlendirici tarafından puanlanmış ve değerlendiriciler arası uyum için ICC kullanılmıştır. Toplam puan için hesaplanan ortalama ICC değeri .99'dur (ICC= .99 [.99-.99] ve %95 güven aralığı, $F(126, 126)=313.453$, $p<.001$). Bu değer değerlendiriciler arası uyumun yüksek olduğunu göstermektedir (Cicchetti, 1994). Ayrıca iç tutarlılık güvenirliği için Cronbach alpha (α) katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler açık-uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama testinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları, araştırmaya katılan tüm öğrencilere okul yönetiminin uygun gördüğü bir tarihte ve zamanda uygulanmıştır. Veri toplanmadan önce sınıf öğretmenlerinin yardımıyla veli onam formları elde edilmiştir. Her bir testin öncesinde gönüllü katılım ilkesi doğrultusunda öğrencilerin rızası alınmıştır. Veri toplama süreci iki farklı günde ve ayrı oturumlarla gerçekleştirilmiştir. Boşluk tamamlama testi ve açık-uçlu sorulardan oluşan test birinci gün, cümle doğrulama testi ve yeniden anlatma görevi ise ikinci gün uygulanmıştır. Boşluk tamamlama testi için 20 dakika, açık-uçlu sorular için 30 dakika, cümle doğrulama testi için 12 dakika verilmiştir. Yeniden anlatma görevi için süre sınırlandırılmasına gidilmemiş ve öğrencilerin hikâyeyi yeniden anlatmaları ortalama 1 ila 2 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veri analizi için IBM SPSS 25 istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normalliğini kontrol etmek amacıyla tüm ölçme araçlarına ilişkin merkezi eğilim ölçüleri, çarpıklık ve basıklık değerleri ayrı ayrı incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirine yakın olması ve aynı zamanda çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (George ve Mallery, 2003; Green ve Salkind, 2005).

Tablo 2.

Verilerin Normalliğine İlişkin İstatistiksel Değerler

Ölçümler	Ort.	Med.	Mod	Çarp.	Bask.
Cümle Doğrulama Testi	9.72	11.0	12.0	-1.63	2.22
Boşluk Tamamlama Testi	25.44	28.0	31.0	-1.13	.77
Okuduğunu Anlatma Görevi	53.12	58.0	-	-.560	-.66
Açık-uçlu Sorular	11.94	12.0	12.0	-.580	.18

Tablo 2 incelendiğinde bütün test puanlarına ilişkin merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın olduğu ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının yaklaşık -2 ile 2 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Ölçme araçlarının güvenirlik analizleri için KR-20, Cronbach alpha (α) ve ICC katsayıları hesaplanmıştır. Bununla birlikte araştırma sorularının analizi için betimsel istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r), Bağımsız Gruplar t-Testi (Independent Sample T-test), tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) ve LSD testi kullanılmıştır. Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r), mutlak değer olarak .0 ile .3 arasında ise düşük, .3 ile .7 arasında ise orta ve .7 ile 1.0 arasında ise yüksek düzeyde ilişkinin olduğunu göstermektedir (Pallant, 2007). İstatistiksel anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

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 = Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 30.01.2024

Belge sayı numarası= 2023-SBB-0850

Bulgular

Araştırmanın sorularına ilişkin analizlerden önce tüm ölçümlerden elde edilen puanların betimsel istatistikleri Tablo 3’te sunulmuştur. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin tüm anlama ölçümlerinde alınabilecek en yüksek puanın yarısından daha fazla puan aldığı görülmektedir. Ölçme araçlarından alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar açısından, öğrencilerin en yüksek ve en düşük ortalama değere sahip olduğu testler sırasıyla cümle doğrulama testi ve yeniden anlatma görevidir.

Tablo 3.

Okuduğunu Anlama Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçümler	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Cümle Doğrulama Testi	127	2.0	12.0	9.72	2.22
Boşluk Tamamlama Testi	127	0.0	39.0	25.44	.77
Okuduğunu Anlatma Görevi	127	0.0	95.0	53.12	-.66
Açık-uçlu Sorular	127	0.0	20.0	11.94	.18

Ölçme araçlarından alınabilecek minimum ve maksimum puanlar: Cümle Doğrulama Testi (0- 12); Boşluk Tamamlama Testi (0-40); Okuduğunu Anlatma Görevi (0-100); Açık-uçlu Sorular (0-22)

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanları (cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu sorusuna cevap bulmak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanları Arasındaki Korelasyonlar

Ölçümler	1.	2.	3.	4.
1.Cümle Doğrulama Testi	-	.34**	.76**	.22*
2.Boşluk Tamamlama Testi		-	.41**	.55**
3.Yeniden Anlatma Görevi			-	.24**
4.Açık-uçlu Sorular				-

* $p<.01$; ** $p<.05$

Tablo 4 incelendiğinde genel olarak bütün okuduğunu anlama ölçümleri arasında düşük düzeyden yüksek düzeye kadar ($r=.22-.76$, $p<.01$, $p<.05$) pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cümle doğrulama testi puanları sırasıyla boşluk tamamlama testi puanları ile orta düzeyde pozitif ($r=.34$, $p<.01$), yeniden anlatma görevi puanları ile yüksek düzeyde pozitif ($r=.76$, $p<.01$) ve açık-uçlu sorular ile düşük düzeyde pozitif ($r=.22$, $p<.05$) bir ilişkiye sahiptir. Bununla birlikte boşluk tamamlama testi puanları okuduğunu anlatma görevi ($r=.41$, $p<.01$) ve açık-uçlu anlama puanları ($r=.55$, $p<.01$) ile orta düzeyde pozitif bir ilişkiye sahiptir. Son olarak yeniden anlatma görevi puanları ile açık-uçlu soru puanları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($r=.24$, $p<.01$)

tespit edilmiştir. En yüksek ilişki cümle doğrulama testi puanları ile yeniden anlatma görevi puanları arasında ($r=.76, p<.01$), en düşük ilişki ise cümle doğrulama testi puanları ile açık-uçlu soru puanları arasında ($r=.22, p<.05$) görülmüştür.

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanları (cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu sorusuna ilişkin Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Puanlarının Karşılaştırılması

Okuduğunu Anlama Ölçümleri	Kız (N=69)		Erkek (N=58)		t(125)	p
	Ort.	SS	Ort.	SS		
Cümle Doğrulama Testi	10.13	2.31	9.24	2.87	1.927	.05*
Boşluk Tamamlama Testi	27.05	7.11	23.51	9.51	2.397	.01*
Yeniden Anlatma Görevi	57.16	24.48	48.32	27.10	1.930	.05*
Açık-uçlu Sorular	12.79	3.81	10.93	4.46	2.541	.01*

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin bütün okuduğunu ölçümleri açısından kızların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (cümle doğrulama testi: $t(125) = 1.481, p<.05$; boşluk tamamlama testi: $t(125) = 2.397, p<.05$; yeniden anlatma görevi: $t(125) = 1.930, p<.05$; açık-uçlu sorular: $t(125) = 2.541, p<.05$). Genel olarak değerlendirildiğinde kızlar erkeklere göre tüm okuduğunu anlama ölçümlerinde daha üstün performans göstermişlerdir.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanları (cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular) okuma ortamı tercihinin (ekran veya basılı okuma) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu sorusuna ilişkin Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Okuma Ortamı Tercihine Göre Okuduğunu Anlama Puanlarının Karşılaştırılması

Okuduğunu Anlama Ölçümleri	Ekran (N=16)		Basılı (N=111)		t(125)	p
	Ort.	SS	Ort.	SS		
Cümle Doğrulama Testi	7.56	3.03	10.03	2.41	-3.708	.00*
Boşluk Tamamlama Testi	17.62	9.92	26.56	7.62	-4.214	.00*
Okuduğunu Anlatma Görevi	32.96	27.21	56.03	24.59	-3.460	.00*
Açık-uçlu Sorular	9.43	4.74	12.30	4.02	-2.605	.01*

* $p < .01$

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bütün okuduğunu ölçümleri açısından basılı okumayı tercih edenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur [cümle doğrulama testi: $t(125) = -3.708, p<.01$; boşluk tamamlama testi: $t(125) = -4.214, p<.01$; yeniden anlatma görevi: $t(125) = -3.460, p<.01$; açık-uçlu sorular: $t(125) = -2.605, p<.01$]. Genel olarak değerlendirildiğinde okuma ortamı olarak basılı okumayı tercih eden öğrenciler, ekrandan okumayı tercih edenlere göre tüm okuduğunu anlama ölçümlerinde daha üstün performans göstermişlerdir.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanları (cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular) evde kitaplık bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu sorusuna ilişkin Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Evde Kitaplık Bulunma Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Puanlarının Karşılaştırılması

Okuduğunu Anlama Ölçümleri	Evet (N=83)		Hayır (N=44)		t(125)	p
	Ort.	SS	Ort.	SS		
Cümle Doğrulama Testi	9.98	2.54	9.22	2.70	-1.567	.12
Boşluk Tamamlama Testi	26.10	8.23	24.18	8.78	-1.226	.22
Yeniden Anlatma Görevi	56.46	25.57	46.84	25.88	-2.009	.04*
Açık-uçlu Sorular	12.12	4.20	11.61	4.24	-.644	.52

*p < .05

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin evinde kitaplık bulunma durumuna göre yalnızca yeniden anlatma görevi puanı açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre evinde kitaplık bulunan öğrenciler bulunmayanlara göre yeniden anlatma görevi puanlarında anlamlı olarak üstün performans göstermişlerdir (t(125)= -2.009, p<.05). Cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi ve açık-uçlu anlama puanlarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı tekniklerle ölçülen okuduğunu anlama puanları (cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular) aylık okunan ortalama kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu sorusuna ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Ayda Okunan Ortalama Kitap Sayısına Göre Okuduğunu Anlama Puanlarının Karşılaştırılması

Okuduğunu Anlama Ölçümleri	Kitap Sayısı	Ort.	SS	N	F	p	Farklılık (LSD)
Cümle Doğrulama Testi	1. 0-5 kitap	9.37	2.98	27	4.876	.009*	2<3
	2. 5-10 kitap	8.67	3.39	31			
	3. 10+ kitap	10.33	1.80	69			
Boşluk Tamamlama Testi	1. 0-5 kitap	22.40	8.84	27	2.324	.102	
	2. 5-10 kitap	25.80	8.81	31			
	3. 10+ kitap	26.46	7.95	69			
Yeniden Anlatma Görevi	1. 0-5 kitap	53.53	28.37	27	.451	.638	
	2. 5-10 kitap	49.33	28.97	31			
	3. 10+ kitap	54.67	23.75	69			
Açık-uçlu Sorular	1. 0-5 kitap	11.37	4.35	27	.701	.498	
	2. 5-10 kitap	11.54	4.87	31			
	3. 10+ kitap	12.34	3.84	69			

*p < .05

Tablo 8 incelendiğinde, tek yönlü ANOVA sonucunda aylık okunan ortalama kitap sayısına göre gruplar arasında yalnızca cümle doğrulama testi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F = 4.876, p < .05$). Gruplar arasındaki farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD testine göre, aylık 10 kitap ve üstü kitap okuyan öğrencilerin cümle doğrulama testi puan ortalamaları (Ort.=10.33, SS=1.80), 5-10 kitap okuyan öğrencilerden (Ort.=8.67, SS=3.39) anlamlı derecede yüksektir. Diğer okuduğunu anlama ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin cümle doğrulama testi, boşluk tamamlama testi, yeniden anlatma ve açık-uçlu sorular yoluyla ölçülen okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna ek olarak bazı değişkenler açısından (cinsiyet, okuma ortamı tercihi, evde kitaplık bulunma durumu ve okunan kitap sayısı) katılımcıların okuduğunu anlama puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmamızın temel sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında, öğrencilerin genel olarak bütün okuduğunu anlama ölçümlerine ilişkin puanları arasında düşük düzeyden yüksek düzeye kadar pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. En yüksek ilişki cümle doğrulama testi puanları ile yeniden anlatma görevi puanları arasında, en düşük ilişki ise cümle doğrulama testi puanları ile açık-uçlu soru puanları arasında görülmüştür. Ortaya çıkan bu bulgu okuduğunu anlama testlerinin aynı bilişsel süreçleri ölçmediğine ve katılımcıların okuma stratejilerini testlerin değişen görev taleplerine göre uyarladıklarını gösteren araştırmaları desteklemektedir (Calet vd., 2020; Collins vd., 2020; Keenan vd., 2008; Mézière vd., 2023). Nitekim testlerin bireysel özellikleri dikkate alındığında cümle doğrulama testi ve yeniden anlatma görevinde yanıtlama sürecinde metin öğrencilerden alındığından çalışan bellek performansı önemli bir faktör olabilmektedir. Diğer bir ifadeyle bu iki test performansında öğrencilerin bilgiyi belleklerinde tutma ve geri getirme kapasitesi önemli hale gelmektedir. Aynı şekilde cümle doğrulama testi ve açık-uçlu test formatında ise yine testlerin bireysel özellikleri ve gerektirdikleri bilişsel beceriler farklılaşmaktadır. Örneğin cümle doğrulama testinde metin hafızası belirleyici bir etken iken açık-uçlu sorularda ise öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve üst düzey düşünme becerileri kilit bir rol üstlenmiş olabilir.

Konuyla ilgili benzer çalışmalara bakıldığında örneğin İspanya’da beşinci ve altıncı sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin üç farklı okuduğunu anlama testi ile ölçülen puanları arasında düşük ve orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Ve daha da önemlisi öğrencilerin okuduğunu anlama profilleri kullanılan teste göre farklılaşmıştır (Calet vd., 2020). Bu bulgu, okuduğunu anlama düzeyini belirlerken, okuduğunu anlama testinin özelliklerine ilişkin bilginin ve çoklu test kullanımının kilit bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Collins ve diğerleri (2020) ABD’de dördüncü sınıflarla yaptıkları araştırmada, okuduğunu anlama değerlendirmelerinde performans farklılıkları üzerinde metin, etkinlik ve okuyucunun etkilerini incelemiştir. Çoktan seçmeli, açık-uçlu sorular ve yeniden anlatma ile ölçülen okuduğunu anlama performanslarında, farklı yanıt formatı biçimlerinin farklılığa katkıda bulunduğu ve test özelliğinin okuyucu yetenekleriyle olduğu kadar metinle de etkileşime girdiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç okuduğunu anlama sürecinin karmaşıklığını ve metin, okuma eylemi ve okuyucu arasındaki etkileşimi (RAND, 2002) göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Araştırmadan elde edilen ilginç bir bulgu da açık-uçlu soru ve yeniden anlatma ile ölçülen okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişkinin oldukça düşük çıkmasıdır. Bu bulgu sözlü dil becerilerinin ve kelime tanımanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin, okuduğunu anlamamanın nasıl ölçüldüğüyle doğrudan bağlantılı olmasını göstermesi açısından önemlidir (Cutting ve Scarborough, 2006; Francis vd., 2006; Fletcher, 2006). Nitekim yeniden anlatım performansında açık-uçlu test formatından farklı olarak öğrencilerin sözlü dil becerilerinin önemli olduğu bilinmektedir. Örneğin Ralli ve diğerlerinin (2020) tarafından yapılan güncel bir araştırmada; sözlü dil becerilerinin (morfolojik farkındalık, fonolojik farkındalık ve pragmatik dil kullanımı) bir çocuğun gelişiminin farklı noktalarında, bir hikâyeyi yeniden anlatma becerisini desteklemek için farklı örüntüler halinde kelime bilgisi becerileriyle eşgüdümlü bir şekilde devreye girdiği tespit edilmiştir. Ayrıca yukarıda ifade edildiği gibi açık-uçlu sorularda ise öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve üst düzey düşünme becerileri kilit bir rol

üstlenmiş olabilir. Genel olarak değerlendirildiğinde açık-uçlu soru ve yeniden anlatma tekniklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemede farklı bilişsel becerileri farklı oranlarda kullandığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu kızların erkeklere göre tüm okuduğunu anlama ölçümlerinde daha üstün performans göstermesidir. Alanyazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen pek çok araştırma mevcuttur (Coles ve Hall, 2002; Merisuo-Storm, 2006). Örneğin çok sayıda ülkeyi kapsayan uluslararası değerlendirmelerde 10 yaşındaki çocukların okuduğunu anlama becerileri incelenmiş ve her ülkede kızlar lehine cinsiyet farklılıkları bulunmuştur (Mullis vd., 2007). Alanyazında yer alan önceki çalışmalardan farklı olarak bu araştırma, dört farklı anlama ölçümünü içerdği için alana özgün katkı sunmakta ve daha önceki cinsiyetin okuma başarısı üzerindeki etkisini genişletmesi bakımından önem taşımaktadır. Bununla birlikte okumaya yönelik tutumlarda cinsiyet farklılığına ilişkin araştırmalar büyük oranda tutarlı kanıtlar sunmaktadır. Önceki araştırmalarda kızların erkeklere kıyasla okuma yönelik tutumlarında ve motivasyonlarında daha iyi olduğu belgelenmiştir (McKenna vd., 1995; Nootens vd., 2019; Wang ve Guthrie, 2004). Dolayısıyla kız öğrencilerin okumaya yönelik daha olumlu duygularının olması, okuduğunu anlama performanslarını açıklamada önemli bir faktör olabilir. Buna ek olarak erkek öğrencilerde okuma güçlüklerinin daha yaygın görülmesi (Rutter vd., 2004) kızların erkeklere kıyasla daha üstün performans sergilemelerini belirli ölçülerde destekler görülmektedir.

Araştırmada okuma ortamı açısından bütün testlerde basılı okumayı tercih edenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle basılı okuyanlar dijital okumayı tercihe edenlere göre okuduğunu anlamada daha üstün puanlar elde etmişlerdir. Ortamın (basılı veya dijital) veya medyanın okuma üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar farklı bulgulara sahip olmasına rağmen alanyazında birçok güncel meta analiz çalışması bu bulguyu desteklemektedir (Clinton, 2019; Delgado vd., 2018; Furenes vd., 2021). Bu çalışmalar genel olarak ekrandan okumanın kâğıttan okumaya kıyasla yetişkinler, öğrenciler ve ilkökul/ortaokul çağındaki çocuklar arasında daha düşük okuma performansı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Deneysel çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Örneğin Halamish ve Elbaz (2019) tarafından 5. sınıf İsraili öğrenciler ile yapılan çalışmada, öğrencilerin kâğıttan okuduklarını ekranlardan okuduklarından daha iyi anladıkları tespit edilmiştir. Benzer olarak Støle ve diğerlerinin (2020) Norveç'te yaptıkları araştırmada, 10 yaşındaki öğrenciler dijital testte kâğıt versiyona göre ortalama olarak daha düşük puanlar elde etmişler ve öğrencilerin neredeyse üçte biri kâğıt testte bilgisayar testine kıyasla daha iyi performans göstermiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde hem geleneksel hem de yenilikçi okuduğunu anlama ölçümlerini içeren bu çalışmanın, ortamının veya medyanın okuma çıktıları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaları güçlendirdiği belirtilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan biri de evinde kitaplık bulunan öğrencilerin olmayanlara göre yeniden anlatma puanlarının anlamlı derecede yüksek bulunmasıdır. Evde bir kitaplığa sahip olma ve farklı türde kitaplara erişim imkânının olması ev içi okuryazarlık ortamının daha nitelik olmasına yardımcı olmaktadır. Bu bulgu genel olarak ev içi okuryazarlık ortamının okuma ve anlama süreci üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırmalarla paralellik göstermektedir (Altun vd., 2018; Kim vd., 2015; De Jong ve Leseman, 2001). Ancak her iki grup arasındaki farkın yalnızca yeniden anlatma puanları üzerinde gerçekleşmesi dikkat çekicidir. Yeniden anlatma, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin yanı sıra hafıza ve dikkat gibi bir dizi yeteneği içeren karmaşık bir süreçtir. Daha özel olarak, dil becerileri fonoloji, kelime bilgisi, sözdizimi, anlambilim ve konuşma yapısını içermektedir (Allen vd., 2012; Ralli vd., 2021; Vandergrift, 2004). Dolayısıyla ev içinde nitelikli okuryazarlık ortamına sahip olan öğrencilerin sözlü dil becerilerini geliştirme noktasında avantaj sağladığı ifade edilebilir.

Araştırmada aylık daha fazla kitap okuyan öğrenciler daha az okuyanlara göre yalnızca cümle doğrulama testinde yüksek performans elde etmiştir. Genel olarak kitap okuyan öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin daha iyi olduğu rapor edilmektedir. Örneğin okunan kitap sayısının (Ecalte ve Magnan, 2008; Harlaar vd., 2007; Mol ve Bus, 2011; Schiefele vd., 2012) daha iyi okuma ve anlamayla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak farklı okuduğunu anlama testleriyle kitap okuma sayısını karşılaştıran herhangi bir araştırmaya ulaşılamadığından bu bulguyu yorumlamak güçleşmektedir. Diğer anlama ölçümlerinde anlamlı bir farklılığın çıkmaması okunan kitap sayısı ile ilgili bilgilerin öz bildirime dayalı elde edilmesiyle ilişkili olabilir. Bununla birlikte öğrencilerin genel bilişsel becerileri

(örn., yürütücü işlevler) ve sözlü dil yetkinlikleri, okudukları kitapların anlamaları üzerindeki rolünde düzenleyici bir etkiye sahip olmuş olabilir.

Elde edilen bulgular ışığında, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini değerlendirmede, tek başına bir testin ya da yöntemin güvenilir sonuçlar üretemeyeceği düşünülmekte ve değerlendiricilerin bu noktada çoklu yöntemler kullanmaları önerilmektedir. Hem öğretmenlerin hem de uzmanların bu konudaki farkındalık ve bilgi düzeylerinin artırılması bu bağlamda önem arz etmektedir. Bununla birlikte araştırmacılar tarafından gelecekte farklı okuduğunu anlama tekniklerini içeren okuduğunu anlama bataryalarının geliştirilmesi ve geniş örneklemeler üzerinde standardizasyonun gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Bu araştırma bazı yönleriyle sınırlılıklara sahiptir. Araştırmanın çalışma grubunda yalnızca dördüncü sınıf öğrencileri yer almıştır ve katılımcı sayısının nispeten düşük olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla elde edilen sonuçların daha genellenebilir olması için farklı sınıf düzeyleriyle ve daha büyük sayıda örneklemin kullanılması önerilmektedir. Okuduğunu anlama ölçümlerinde yalnızca öyküleyici metinler kullanılmıştır. Bilgilendirici metinlerin süreçte yer alması farklı sonuçlar üretebilir. Buna ek olarak okuduğunu anlamayı değerlendirmede sesli düşünme prosedürü gibi yenilikçi yaklaşımları içeren çoklu araçların kullanılması ve birbirleriyle karşılaştırılması ilgili alanyazına önemli katkılar sunabilir.

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 = Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi= 30.01.2024
Belge sayı numarası= 2023-SBB-0850

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %40, 2. yazar %40 ve 3. Yazar ise %20 oranında katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Bu araştırma 1919B012310953 Nolu 2209 A 2023 - 1 Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir. Bize bu imkânı veren TÜBİTAK’a teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Allen, M. M., Ukrainetz, T. A., & Carswell, A. L. (2012). The narrative language performance of three types of at-risk first-grade readers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(2), 205–221. Doi:10.1044/0161-1461(2011/11-0024)
- Aloqaili, A. S. (2012). The relationship between reading comprehension and critical thinking: A theoretical study. *Journal of King Saud University-Languages and Translation*, 24(1), 35-41. Doi:10.1016/j.jksult.2011.01.001
- Altun, D., Tantekin Erden, F., & Snow, C. E. (2018). A multilevel analysis of home and classroom literacy environments in relation to preschoolers’ early literacy development. *Psychology in the Schools*, 55(9), 1098-1120. Doi:10.1002/pits.22153

- Applegate, M. D., Quinn, K. B., & Applegate, A. J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher*, 56(2), 174-180.
- Badger, E., & Thomas, B. (1992). Open-ended questions in reading. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 3(4), 03-12.
- Brüggemann, T., Ludewig, U., Lorenz, R., & McElvany, N. (2023). Effects of mode and medium in reading comprehension tests on cognitive load. *Computers & Education*, 192, 104649. Doi:10.1016/j.compedu.2022.104649
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 697-708. Doi:10.1348/000709905X69807
- Calet, N., López-Reyes, R., & Jiménez-Fernández, G. (2020). Do reading comprehension assessment tests result in the same reading profile? A study of Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 98-115. Doi:10.1111/1467-9817.12292
- Cao, Y., & Kim, Y. G. (2021). Is retell a valid measure of reading comprehension?. *Educational Research Review*, 32, 100375. Doi:10.1016/j.edurev.2020.100375
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284-290. Doi:10.1037/1040-3590.6.4.284
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288-325. Doi:10.1111/1467-9817.12269
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.) New York, NY: Routledge Falmer.
- Coles, M., & Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 96-108. Doi:10.1111/1467-9817.00161.
- Collins, A. A., Compton, D. L., Lindstrom, E. R., & Gilbert, J. K. (2020). Performance variations across reading comprehension assessments: Examining the unique contributions of text, activity, and reader. *Reading and Writing*, 33(3), 605-634. Doi:10.1007/s11145-019-09972-5
- Cutting, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 277-299. Doi:10.1207/s1532799xssr1003_5
- Day, R. R., & Park, J. S. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- De Jong, P. F., & Leseman, P. P. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389-414. Doi:10.1016/S0022-4405(01)00080-2
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. Doi:10.1016/j.edurev.2018.09.003
- Diehl, J. J., Bennetto, L., & Young, E. C. (2006). Story recall and narrative coherence of high-functioning children with autism spectrum disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 87-102. Doi:10.1007/s10802-005-9003-x
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to reading*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2008). Relations between print exposure and literacy skills: New evidence from grade 1-5. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(4), 525-544. Doi:10.1348/026151007X267959.
- Fletcher, J. M. (2006). Measuring reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 323-330. Doi:10.1207/s1532799xssr1003_7
- Francis, D. J., Fletcher, J. M., Catts, H. W., & Tomblin, J. B. (2005). Dimensions affecting the assessment of reading comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 369-394). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Francis, D. J., Snow, C. E., August, D., Carlson, C. D., Miller, J., & Iglesias, A. (2006). Measures of reading comprehension: A latent variable analysis of the diagnostic assessment of reading

- comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 301-322. Doi:10.1207/s1532799xssr1003_6
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Maxwell, L. (1988). The validity of informal reading comprehension measures. *Remedial and Special Education*, 9(2), 20-28. Doi:10.1177/074193258800900206
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw Hill.
- Furenes, M. I., Kucirkova, N., & Bus, A. G. (2021). A comparison of children's reading on paper versus screen: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 483-517. Doi:10.3102/0034654321998074
- Gellert, A. S., & Elbro, C. (2013). Cloze tests may be quick, but are they dirty? Development and preliminary validation of a cloze test of reading comprehension. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(1), 16-28. Doi:10.1177/0734282912451971
- George D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn and Bacon.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Halamish, V., & Elbaz, E. (2020). Children's reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper. *Computers & Education*, 145, 103737. Doi:10.1016/j.compedu.2019.103737
- Harlaar, N., Dale, P.S., & Plomin, R. (2007). Reading exposure: A (largely) environmental risk factor with environmentally-mediated effects on reading performance in the primary school years. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1192-1199. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01798.x.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel.
- Keenan, J. M. (2016). Assessing the assessments reading comprehension tests. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(2), 17-21.
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12(3), 281-300. Doi:10.1080/10888430802132279.
- Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2016). Reading comprehension: Core components and processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 62-69. Doi:10.1177/2372732215624707
- Kim, S., Im, H., & Kwon, K. A. (2015). The role of home literacy environment in toddlerhood in development of vocabulary and decoding skills. *Child & Youth Care Forum*, 44(6), 835-852. Doi:10.1007/s10566-015-9309-y
- Klingner, J. K. (2004). Assessing reading comprehension. *Assessment for Effective Intervention*, 29(4), 59-70. Doi:10.1177/073724770402900408
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182. Doi:10.1037/0033-295X.95.2.163.
- Marcotte, A. M., & Hintze, J. M. (2009). Incremental and predictive utility of formative assessment methods of reading comprehension. *Journal of School Psychology*, 47(5), 315-335. Doi:10.1016/j.jsp.2009.04.003
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956. Doi:10.2307/748205
- McMaster, K. L., & Kendeou, P. (2023). Refocusing reading comprehension: Aligning theory with assessment and intervention. *Learning and Individual Differences*, 102, 102256. Doi:10.1016/j.lindif.2023.102256
- McMaster, K. L., van den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J., Rapp, D. N., Kendeou, P., BohnGettler, C. M., & Carlson, S. (2012). Making the right connections: Differential effects of reading intervention for subgroups of comprehenders. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 100-111. Doi:10.1016/j.lindif.2011.11.017.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125. Doi:10.1080/00313830600576039.

- Mézière, D. C., Yu, L., Reichle, E. D., von der Malsburg, T., & McArthur, G. (2023). Using eye-tracking measures to predict reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 58(3), 425-449. Doi:10.1002/rrq.498
- Mol, S.E., & Bus, A.G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296. Doi:10.1037/a0021890.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M. & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College. Retrieved from <http://timss.bc.edu/pirls2006/index.html>
- Nation, K. (2005). *Children's reading comprehension difficulties*. In M. J. Snowing and C. Hulme (Eds.). *The science of reading: A handbook* (pp. 248-266). Oxford: Blackwell.
- Nation, K., & Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 359-370. Doi:10.1111/j.2044-8279.1997.tb01250.x
- National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel-teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Nootens, P., Morin, M. F., Alamargot, D., Gonçalves, C., Venet, M., & Labrecque, A. M. (2019). Differences in attitudes toward reading: A survey of pupils in grades 5 to 8. *Frontiers in Psychology*, 9, 2773.
- Ozuru, Y., Briner, S., Kurby, C. A., & McNamara, D. S. (2013). Comparing comprehension measured by multiple-choice and open-ended questions. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 67(3), 215-227. Doi:10.1037/a0032918
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Maidenhead: Open University Press.
- Pamphlett, R., & Farnill, D. (1995). Effect of anxiety on performance in multiple choice examination. *Medical Education*, 29(4), 297-302.
- Paris, S. G., Carpenter, R. D., Paris, A. H., & Hamilton, E. E. (2005). Spurious and genuine correlates of children's reading comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.). *Children's reading comprehension and assesment* (pp. 131-160). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Parker, R., Hasbrouck, J. E., & Tindal, G. (1992). The maze as a classroom-based reading measure: Construction methods, reliability, and validity. *The Journal of Special Education*, 26(2), 195-218. <https://doi.org/10.1177/002246699202600205>
- Peterson, C. (1990). The who, when and where of early narratives. *Journal of Child Language*, 17(2), 433-455. <https://doi.org/10.1017/S0305000900013854>
- Ralli, A. M., Kazali, E., Kanellou, M., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2021). Oral language and story retelling during preschool and primary school years: developmental patterns and interrelationships. *Journal of Psycholinguistic Research*, 50(5), 949-965. Doi:10.1007/s10936-021-09758-3
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Rapp, D. N., van den Broek, P., McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higherorder comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 289-312. Doi:10.1080/10888430701530417
- Reese, E., Suggate, S., Long, J., & Schaughency, E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing*, 23, 627-644. Doi:10.1007/s11145-009-9175-9
- Royer, J.M. (2001). Developing reading and listening comprehension tests based on the sentence verification technique (SVT). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 30-41.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L. J., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T. E., Meltzer, H., & Carroll, J. (2004). Sex differences in developmental reading disability: New findings from 4 epidemiological studies. *JAMA*, 291(16), 2007-2012. Doi:10.1001/jama.291.16.2007

- Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, " J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427-463. Doi:10.1002/RRQ.030
- Shapiro, E. S., Fritschmann, N. S., Thomas, L. B., Hughes, C. L., & McDougal, J. (2014). Concurrent and predictive validity of reading retell as a brief measure of reading comprehension for narrative text. *Reading Psychology*, 35(7), 644-665. Doi:10.1080/02702711.2013.790328
- Spear-Swerling, L. (2004). Fourth graders' performance on a state-manadated assessment involving two different measures of reading comprehension. *Reading Psychology*, 25(2), 121-148. Doi:10.1080/02702710490435727
- Støle, H., Mangen, A., & Schwippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study. *Computers & Education*, 151, 103861. Doi:10.1016/j.compedu.2020.103861
- Ulusoy, M. (2008). Evaluating sixth graders' reading levels with different cloze test formats. *Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 115-133.
- Ulusoy, M., & Çetinkaya, Ç. (2012). Cümle doğrulama tekniğinin okuma ve dinlemenin ölçülmesinde kullanılması. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 43, 460-471.
- Üstüner, A., & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25. Doi:10.1017/S0267190504000017
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. Doi:10.1598/RRQ.39.2.2
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.

Extended Abstract

Introduction

In recent years, reading comprehension and its assessment have aroused considerable interest and have undoubtedly been one of the most influential topics of research in the field of literacy (Aloqaili, 2012; Brüggemann et al., 2023; Calet et al., 2020; Kendeou et al., 2016; McMaster & Kendeou, 2023; Mézière et al., 2023). Reading comprehension is a complex skill that requires the use of many linguistic and cognitive skills to extract and construct meaning simultaneously from the printed or digital materials. The RAND Reading Study Group (2002) stated that multiple factors, including reader, assessment and text features, were interactively involved in reading comprehension.

Reading comprehension assessment is considered one of the most critical stages of the reading comprehension process for practitioners and researchers (Akyol, 2005; Caine & Oakhill, 2006). Research on reading comprehension reveals that this process is a complex cognitive process and requires using memorisation and constructing meaning (Alfassi, 2004). According to Klinger (2004), reading comprehension skills should be assessed frequently throughout the process to monitor students' progress and provide helpful information to help make instructional decisions. Similarly, Cain and Oakhill (2006) report that reading and comprehension skills should be accurately assessed to monitor progress, detect and diagnose reading difficulties, and test psychological theories about the cognitive abilities underlying reading development and disorders.

In the literature, it is seen that there is a wide variety of tools for assessing students' comprehension levels. However, it should be remembered that more than these tools are needed to monitor students' reading comprehension skills and make instructional decisions. The most effective way to assess reading comprehension is to use multiple tools in this process (Cain & Oakhill, 2006; Keenan, 2016; Klinger, 2004). This study focused on the relationships between fourth graders' reading comprehension scores measured by retelling, sentence verification tests, cloze tests, and open-ended questions beyond multiple-choice tests.

The literature indicates that gender (Coles & Hall, 2002; Merisuo-Storm, 2006; Mullis et al., 2007), whether the reading media is digital or printed (Støle et al., 2020), the number of books read (Ecalte & Magnan, 2008; Harlaar et al., 2007; Mol & Bus, 2011; Schiefele et al., 2012) and domestic literacy experiences (Altun et al., 2018; Kim et al., 2015; De Jong & Leseman, 2001) affect the reading and comprehension process. However, to our knowledge, no research has examined students' reading comprehension performances using different reading comprehension techniques in terms of these variables. Therefore, this study is believed to contribute to the related field and answer the aforementioned questions. Accordingly, the following questions guided this study:

RQ(1): Is there a significant relationship between fourth graders' reading comprehension scores measured by different techniques (sentence verification test, cloze test, retelling, and open-ended questions)?

RQ(2): Do fourth graders' reading comprehension scores measured by different techniques (sentence verification test, cloze test, retelling, and open-ended questions) indicate a significant difference according to gender variable?

RQ(3): Do fourth graders' reading comprehension scores measured by different techniques (sentence verification test, cloze test, retelling, and open-ended questions) indicate a significant difference according to their reading media preference (screen or print)?

RQ(4): Do fourth graders' reading comprehension scores measured by different techniques (sentence verification test, cloze test, retelling, and open-ended questions) indicate a significant difference according to the availability of a bookshelf at home?

RQ(5): Do fourth graders' reading comprehension scores measured by different techniques (sentence verification test, cloze test, retelling, and open-ended questions) indicate a significant difference according to the average number of books read per month?

Method

This study used the correlational model, one of the quantitative research types, to determine the relationships among fourth-grade students' reading comprehension scores measured by a sentence verification test, cloze completion test, retelling, and open-ended questions. The study group of this research consisted of 127 fourth-grade students randomly selected from three different primary schools in the western Black Sea part. The three public schools included in this study had similar characteristics regarding the physical environment, class size, socio-economic level of students, and parental education. Of the students, 69 (54.3%) were female and 58 (45.7%) were male. Sentence verification test, cloze test, open-ended questions developed by researchers and retelling assessment rubrics developed by Karasu et al. (2013) were used as measurement tools in this study.

The data tools were administered to all students participating in this study on a date and at a time deemed appropriate by the school administration. Before data collection, parental consent forms were obtained with the help of classroom teachers. Before each test, the student's consent was obtained in line with the principle of voluntary participation. KR-20, Cronbach's alpha (α) and ICC coefficients were calculated for the reliability analysis of the measurement tools. In addition, descriptive statistics, Pearson Product Moment Correlation Coefficient (r), Independent Sample t-test and One-way Analysis of Variance (One-way ANOVA) were used to analyze the research questions.

Result and Discussion

The main findings of this study indicated that there were positive and significant relationships among the students' scores on all reading comprehension measures from low to high levels. The highest correlation was observed between the sentence verification test scores and the retelling task scores. In contrast, the lowest correlation between the sentence verification test scores and the open-ended question scores was observed. This finding supports research showing that reading comprehension tests do not measure the same cognitive processes and that participants adapt their reading strategies according to the changing task demands of the tests (Calet et al., 2020; Collins et al., 2020; Keenan et al., 2008; Mézière et al., 2023). An interesting finding of this study was that the correlation between reading comprehension scores measured by open-ended questions and retelling

was relatively low. This finding is essential in showing that the effect of oral language skills and word recognition on reading comprehension directly relates to measurement of reading comprehension (Cutting & Scarborough, 2006; Francis et al., 2006; Fletcher, 2006).

An additional finding of this study was that females outperformed males in all reading comprehension measures. Many studies support this finding in the literature (Coles & Hall, 2002; Merisuo-Storm, 2006). For example, in international assessments covering many countries, the reading comprehension skills of 10-year-old children were examined, and gender differences were found to favor females in every country (Mullis et al., 2003; Mullis et al., 2007).

A significant difference was found in favor of those who preferred reading printed materials in all tests regarding reading media preference. Many recent meta-analysis studies support this finding (Clinton, 2019; Delgado et al., 2018; Furenes et al., 2021). Students with bookshelves in their homes had significantly higher retelling scores than those without. This finding generally aligns with studies showing that the home literacy environment effectively affects the reading and comprehension process (Altun et al., 2018; Kim et al., 2015; De Jong & Leseman, 2001). Finally, students who read more books per month achieved high performance only in the sentence verification test. The findings suggest that a single test or method cannot produce reliable results in assessing students' reading comprehension levels, and it is recommended that evaluators use multiple tools in this context.

Ekler

1. Boşluk Tamamlama Testi Örnek Maddeler

(8).....fotoğraf makinesini alarak gezmeye başladı. Büyük (9)..... ağacın yanına gelince başım kaldırdı ve (10)..... dalları arasındaki kuşları görmeye çalıştı. Tam (11)..... sırada arkasından gelen bir ses duydu. (12)..... arkasına döndü. Yavru bir tilki ona (13)..... İpek ne yapacağını bilemedi. Bağırarak babasını (14)..... düşündü, ama babası buradan onun sesini (15)..... O sırada yanına orman bekçisi geldi:

2. Cümle Doğrulama Testi Örnek Maddeler

	DOĞRU	YANLIŞ
1) Arda yaz tatilinde anneannesine gitmişti.		
2) Balıkçı Arda'ya balık tutmanın zor olduğunu ve ilk olarak yemi oltaya güzelce takması gerektiğini söyledi.		

3. Açık-Uçlu Sorular Örnek Maddeler

- 8) İpek orman bekçisini dinlemeyip, yavru tilkiye dokunmaya çalışsaydı ne olurdu?
- 10) Size göre yazarın bu metni yazma amacı nedir?

4. Yeniden Anlatmayı Değerlendirme Rubriği (Karasu Vd., 2013)

Form B-öykü

Düzey: 4

Metnin başlığı: Arda Tatilde

Okuduğunu Anlatma

I. Karakterler: 25 p.

Arda	: 6 p.
Anneanne	: 2p.
Deniz kenarı	: 2p.
Arkadaşlar	: 1p.
Olta	: 2p.
Balık yemi	: 2p.
Balıkçılar	: 2p.
Balıklar	: 1p.
Yaşlı balıkçı	: 5p.
Balık	: 2p.

II. Ana Olaylar: 50 p.

1. Arda'nın yaz tatilinde anneannesine gitmesi	4p.
2. Arda'nın balık tutmayı istemesi	4p.
3. Arda'nın olta ve balık yemi alarak deniz kenarına gitmesi	4p.
4. Arda'nın oltaya yemi takması ve denize fırlatması	4p.
5. Arda'nın balık tutamaması	6p.
6. Arda'nın balık tutmak istediğini yaşlı balıkçıya söylemesi	4p.
7. Arda'nın oltayı sudan çıkartması, oltada yemin olmaması	6p.
8. Yaşlı balıkçının oltaya yemi takması	6p.
9. Arda'nın oltayı çekmesi ve kocaman bir balık tutması	6p.
10. Anneannesinin balığı pişirmesi, Arda'nın yemesi	6p.

III. Detaylar: 25p. (Her detay 2,5 puan)

1. Anneanneninin deniz kenarında yaşaması
2. Arda'nın oynaması, balıkçıları izlemesi
3. Arda'nın sürpriz yapmayı düşünmesi
4. Yaşlı balıkçının yanına kovayı bırakması
5. Balıkçıların balık tutmaları
6. Balıkçının Arda'ya oltaya yemi takmasını ve beklemesini söylemesi
7. Arda'nın şaşırması, yemi taktığını söylemesi
8. Balıkçının yemi güzel takmayınca balıkların onu yiyerek kaçtığını söylemesi
9. Arda'nın oltayı denize atması, oltanın ipinin kıpırdaması
10. Arda'nın balıkçıya teşekkür ederek eve gitmesi



Ana Dilinde Akademik Dinleme ve Okuma Sorunları: Lisans Öğrencileri Neden Anlamıyor?

*Efecan KARAGÖL**
*Canan TUNÇ ŞAHİN***

Öz

Bu araştırmanın amacı, lisans öğrencilerinin ana dilinde akademik dinleme ve okuma sorunlarını belirlemektir. Nitel yaklaşıma göre tasarlanan araştırmada kırk üç öğrenci ve beş akademisyenin görüşleri ile günlük ve gözlemler değerlendirilmiştir. Veriler, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenciler, akademisyenlerin slayt okuyarak ders anlatmalarının öğretim tarzlarını sıkıcı hâle getirdiğini vurgulamıştır. Ayrıca slaytlar hazır materyal olarak görüldüğünden öğrenciler sınıfta aktif dinlemeden kopmaktadır. Bunun yanı sıra dağınık ve çok sayıda bilgiyi sınıflandıramama ile not alma becerisinin yetersizliği de akademik dinlemede dikkat çeken bulgular arasındadır. Öğrenciler, akademik okumada akademik metinlere erişememe, metinlerin karmaşık dili ve metinlerde önemli bilgiyi belirleyememe gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunların giderilmesi için akademik dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik destekleyici eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akademik dinleme, akademik okuma, akademik dil, lisans eğitimi

Academic Listening and Reading Problems in the Mother Tongue: Why Don't Undergraduate Students Understand?

Abstract

This study aims to identify the academic listening and reading challenges undergraduate students face in their mother tongue. The study was designed following a qualitative approach, and the opinions of forty-three students and five faculty members, along with daily logs and observations, were evaluated. The data were analyzed using the content analysis technique. The findings indicate that students emphasized that faculty members' reliance on reading directly from slides makes their teaching styles monotonous. Moreover, since slides are perceived as pre-prepared materials, students tend to disengage from active listening in class. Additionally, difficulties in organizing large amounts of scattered information and deficiencies in note-taking skills emerged as notable challenges in academic listening. Regarding academic reading, students reported struggling with access to academic texts, the complex language of these texts, and identifying key information within them. As a solution to these issues, there is a need for supportive training to enhance students' academic listening and reading skills.

Keywords: Academic listening, academic reading, academic language, undergraduate education

Giriş

Akademik dil kavramı, yirminci yüzyılda üniversiteler başta olmak üzere çeşitli akademik ortamlarda anlama ve anlatmayı ifade eden bir disiplin olarak ortaya çıkmıştır. Akademik dil alanındaki bilgi üretimi ve bu alanı konu edinen araştırmaların uluslararası literatürde özellikle son yarım yüzyılda

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

** Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Zonguldak, canantuncsahin@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0997-2124

hem teori hem de uygulama zemininde giderek artan bir ivmeyle yaygınlaşma eğiliminde olduğu görülmektedir (Christison ve Krahnke, 1986; Hermida, 2009; Lopatovska ve Sessions, 2016; Lynch, 2011; Miller ve Merdian, 2020; Solomaon ve Rhodes, 1995; Shih, 1992). Özellikle Batı literatürünün bu kavrama dair sahip olduğu bilgi tabanının alana yön verdiği açıkça görülmektedir (Ferris, 1998; Gorzycki vd., 2016; Howard vd., 2018; McCulloch, 2013; Mizrachi, 2015; Qian, 2002). Bunun yanı sıra son on yılda akademik dili odağına alan araştırmaların varlığı (Jin vd., 2020; Karakoç vd., 2022; Kuzborska, 2015; Liu ve Read, 2020) bu konunun güncelliğini sürdürdüğünü göstermektedir ancak söz konusu güncelliğin ana dili olarak Türkçe açısından geçerli olduğu söylenemez. Bu nedenle lisans öğrencilerinin ana dilindeki akademik dinleme ve okuma problemlerini konu edinen araştırmalardaki sınırlılık (Liu ve Read, 2020), bu alandaki birinci araştırma boşluğuna işaret etmektedir. Yabancı dilin akademik kullanımını konu edinen araştırmaların daha çok yapılması, bu boşluğa neden olarak gösterilebilir (Ferris ve Tagg, 1996; Huang ve Su, 2013). Konuya ilişkin göz önünde bulundurulması gereken ikinci boşluk ise akademik dinleme ve okuma becerilerinde yaşanan sorunların birbiriyle ilişkili biçimde ele alınmamasıdır. Oysa her iki beceri de akademik anlamının iki ayrı zeminini oluşturmaktadır. Üçüncü eksiklik ise ana dilindeki öğrenci sorunlarını belirlemek amacıyla veri üçgenlemesine başvurulmuş nitel araştırmaların azlığıdır. Belirtilen boşluklardan hareketle bu çalışmanın odak noktasında ana dili Türkçe olan lisans öğrencilerinin akademik düzeydeki dinleme ve okuma sorunları yer almaktadır.

Akademik dinleme literatüründeki tanımlarda kavramın özelliğini belirtmeye ilişkin bilgiler baskındır. Bilgi tabanındaki tanımlarda öne çıkan özellikler şunlardır: Akademik dinleme üniversitelerde iletişimsel yeterliliğin temelidir (Flowerdew, 1994), temel dinlemenin aksine daha çok karmaşık özellikler taşımaktadır (Smith, 2006'dan aktaran Christian, 2018, s. 45), tek yönlü (ders veya konferans sunumu) ve iki yönlü (etkileşimli dersler ve öğrenci sunumları) olarak ele alınmalıdır (Lynch, 2011, s. 79). Öte yandan akademik dinleme literatürünün tarihsel arka planında bazı konular dikkat çekmektedir: "Not tutma" (Hamp-Lysons, 1983; Locke, 1977), "söylem belirleyicilerinin akademik dinlemeye etkisi" (Chaudron ve Richards, 1986), "ders notu içeriğinin sınav notlarıyla ilişkisi" (Dunkel, 1988), "öğrencilerin dinleme görevleri" (Benson, 1989), "ders kitaplarının akademik dinlemeye katkısı" (Flowerdew ve Miller, 1997), "akademisyen görüşlerince öğrencilerin akademik dinleme sorunları" (Ferris ve Tagg, 1996), "öğrencilerin akademik dinleme ihtiyaçları" (Ferris, 1998), "akademik dinleme güçlükleri" (Huang, 2005, 2006) ve "akademisyenlerin dil kullanımının dersi anlamaya etkisi" (Huang, 2004) bahsedilen arka planı oluşturmaktadır.

Son kırk yılda araştırmacılar, akademik dinlemeye odaklanan çalışmaları çeşitlendirmiştir ancak bu çalışmaların büyük ölçüde uluslararası öğrencilerin yabancı dildeki akademik dinleme becerilerini merkeze alan teorik ve ampirik yayınlar olduğu görülmektedir (Astika ve Kurniawan, 2010; Huang ve Su, 2013; Valera, 2019). Yabancı dildeki akademik dinleme konulu yakın tarihli bu araştırma külliyatı; akademik dinleme zorlukları, ihtiyaçları, dil kullanımı ve not tutmanın akademik dinlemeye etkileri üzerine yoğunlaşmıştır. Diğer taraftan ana dilindeki akademik dinleme sorunları literatürde sınırlıdır (bk. Şekil 1). Buna rağmen belirtilen bilgi tabanı, mevcut araştırma için iki önemli sonuç vermektedir. Birincisi akademik dil, akademik başarının odağındadır (Christian, 2018; Huang ve Su, 2013; Mehar Singh, 2019; Park, 2019). İkincisi, öğrenciler akademik dinleme becerileri bakımından çeşitli strateji ve materyallerle desteklenmelidir (Flowerdew ve Miller, 1997; Liu ve Chen, 2020; Park, 2019).

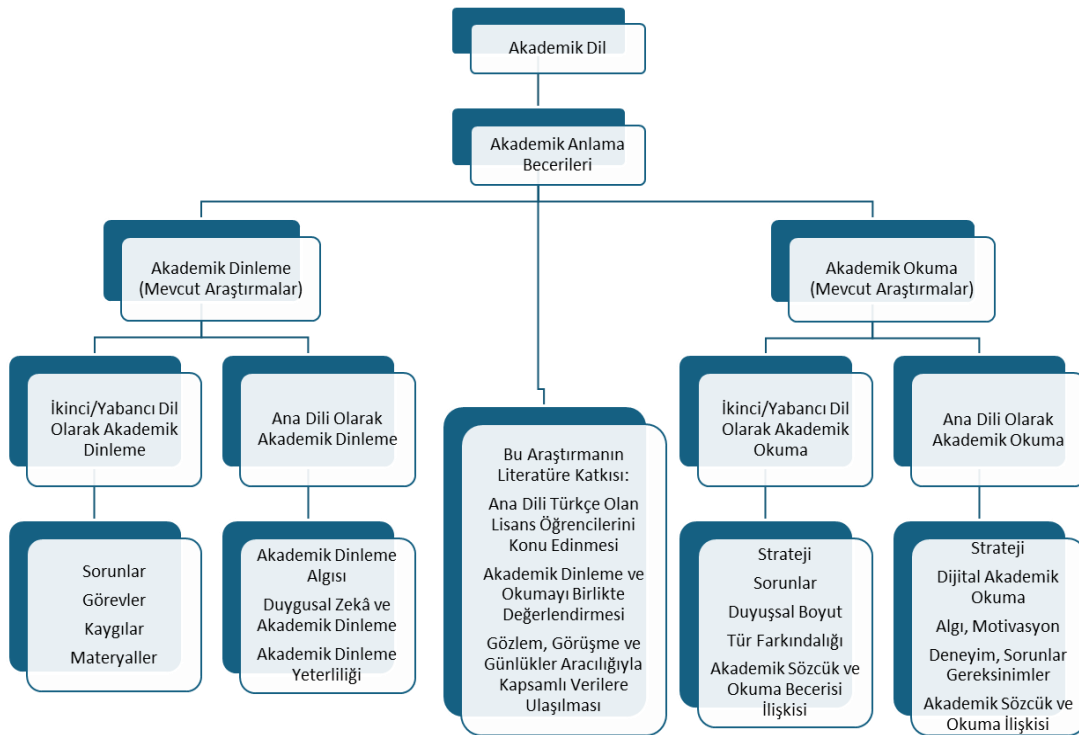
Mevcut literatürde akademik okumaya ilişkin tanım ve açıklamalar "bilgiyi aramak için okuma", "derin okuma" (Lopatovska ve Sessions, 2016), "derinlemesine ve öğrenme amaçlı okuma", "genel okumadan farklılık" (Shih, 1992), "zorlayıcı ifadeleri anlama ve disipline özgü okuma" (Sohail, 2015), "akademik metinlerle başa çıkma becerisi" (Levine vd., 2000), "amaçlı ve eleştirel okuma" (Sengupta, 2002), "öğrencilerin akademik metinlere alışma aracı" (Irmawati, 2012), "kişisel düşünceleri desteklemek için kanıt aramak" (Martiarini, 2018), "yükseköğretimde kaçınılmaz bir görev" (Yulia vd., 2020) ve "disipline özgü metinleri kavrama" (Hermida, 2009) gibi karakteristikleri öne çıkarmaktadır.

Akademik okuma literatüründeki ana dili odaklı araştırmalarda öne çıkan konular şunlardır: öğrencilerin akademik okuma stratejileri (Fitriana, 2018; Irmawati, 2012; Jin vd., 2020; Lopatovska ve Sessions, 2016; Poole, 2014; Sohail, 2015; Suraprajit, 2019), dijital akademik okuma (Khadawardi, 2021; Qayyum, 2018), akademik okumanın rolü ve işlevi (Miller ve Merdian, 2020), akademik okuma algısı ve motivasyonu (Howard vd., 2018; Munoz ve Valenzuela, 2020), akademik okuma sorunları

(Martiarini, 2018), akademik okuma deneyim ve tercihleri (Gorzycki vd., 2020; Karakoç vd., 2022; Liu ve Read, 2020; Mizrachi, 2015; Taillefer, 2005), akademik sözcük ve okuma ilişkisi (Lee ve Wong, 2020). Belirtilen araştırmalara rağmen yine de ana dilinde akademik okuma sorunlarına odaklanan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Martiarini, 2018).

Araştırmalar, yükseköğretimdeki öğrencilerin akademik okuma görevleriyle baş etmede güçlükler yaşadığını ortaya koymuştur. İçerik bilgisi eksikliği (Hirano, 2014), teknik ve akademik sözcüklerin bağlamdan tahmin edilememesi (McGrath vd., 2016), eleştirel okuyamama ve akademik bilgiyi yazılı ödevde yansıtamama (Karakoç vd., 2022), kısa ve ilgili notlar alamama, metnin yapısını anlayamama ve metni kendi sözcükleriyle açıklayamama (Hirvela ve Du, 2013; Martiarini, 2018), literatürü düzenleyememe ve sentezleyememe (Padagas ve Hajan, 2020) başlıca akademik okuma güçlükleridir. Ayrıca literatür, lisans eğitiminin öğrencileri yetkin akademik okuyucu yapması gerektiğini vurgulamaktadır (Howard vd., 2018; Irmawati 2012; Liu ve Read, 2020; Miller ve Merdian, 2020). Dahası, öğrencilerin araştırma makalelerini okuyarak bilimsel söylemi öğrenmelerinin lisansüstü düzeyde başarı için yararlı olabileceği söylenmektedir (Jackson vd., 2006). Diğer taraftan öğrencilerin lisans boyunca okuma becerilerini geliştiremedikleri ortaya konulmuştur (Gorzycki vd., 2016). Belirtilen durumun nedeni olarak akademik okumayı öğreten metinlerin azlığı gösterilebilir (McWhorter, 2006).

Akademik okuma literatüründeki bilgi tabanı, araştırmamızla ilgili bazı belirgin sonuçlar vermektedir: Birincisi, akademik okuma yüksek öğretimde akademik başarı için hayati bir beceridir. Bu becerinin eksikliği öğrenimi zorlaştırmaktadır. İkincisi, akademik okuma becerisinin lisans düzeyinde öğretiminin yapılması kritik bir öneme sahiptir.



Şekil 1. Mevcut Araştırmanın Akademik Dinleme ve Okuma Literatürüne Katkısı

Şekil 1'e göre akademik dinleme ve okuma, literatürde lisans düzeyindeki anlama gereksiniminin iki ayağı olacak biçimde birlikte ele alınmamıştır. Ayrıca ana dili Türkçe olan öğrencilerin her iki beceri bakımından sorunlarına odaklanılmamıştır. Bunun yanı sıra öğretici ile öğrenci görüşleri, günlük ve gözlem gibi çoklu veri kaynaklarıyla sorunları belirleyen araştırmalar mevcut değildir. Belirtilen eksikliklerden hareketle araştırma, birden fazla veri kaynağı ile her iki beceriyi ana dili bağlamında ele aldığı için bilgi tabanını desteklemektedir. Ayrıca bulgu, sonuç ve önerilerin araştırmacılar ile politika yapıcılara sağlayacağı veriler açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Gelişmekteki bir ülke olarak Türk eğitim sistemi son yıllarda eğitim reformları yapmaktadır. Buna rağmen PISA, PIAAC ve PIRLS gibi anlama becerilerini esas alan uluslararası sınavlarda Türkiye'nin mevcut durumu dikkate alındığında (PIAAC, 2016; PISA, 2018; PIRLS, 2021) öğrencilerin akademik anlama becerilerinin incelenmesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Avrupa Komisyonu'nun hayat boyu temel yeterlikler önerisi "okuryazarlık" bağlamında akademik düzeydeki dinleme ve okuma becerileriyle de ilgilidir. Dolayısıyla araştırmada öğrencilerin ana dilinde akademik dinleme ve okuma sorunlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine aşağıda yer verilmiştir:

1. Ana dili Türkçe olan öğrencilerin akademik dinleme sorunları nelerdir?
2. Ana dili Türkçe olan öğrencilerin akademik okuma sorunları nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama ve analiz süreçleri hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel yaklaşım ilkelerine göre yapılandırılmıştır. Nitel araştırma, insanların deneyim, algı, davranış ve inançlarına odaklanır (Given, 2021). Nitel araştırmaları etkileyen çeşitli paradigmlar vardır. Bu araştırmada bireylerin farklı bakış açılarını ortaya koymayı amaçlayan yapılandırmacı paradigma benimsenmiştir (Creswell, 2019). Bu çerçevede, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda ana dilindeki akademik dinleme ve okuma sorunları tespit edilmiştir. Yapılandırmacı paradigmda kullanılan türlerden biri de durum çalışmasıdır. Durum çalışması, özellikle karmaşık sosyal süreçleri ve bireylerin deneyimlerini anlamak için uygundur. Araştırmacılar, birden fazla veri kaynağı (görüşmeler, gözlemler, belgeler vb.) kullanarak zengin ve kapsamlı bir veri seti oluşturur. Bu yaklaşım, derinlemesine analiz yapma ve katılımcıların perspektiflerini ortaya koyma konusunda avantaj sağlar (Creswell, 2019).

Araştırma Grubu

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ve eğitim fakültesi akademisyenleriyle yapılmıştır. Çalışma grubuna Türkçe (24) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (19) bölümlerinden 43 öğretmen adayı katılmıştır. Beş akademisyenin görüşü alınmış, ayrıca öğrencilerin sınıf içi akademik dinleme ve okuma becerilerini gözlemlemek amacıyla iki farklı akademisyen de çalışma grubuna katılmıştır. Araştırmanın Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi olmak üzere iki farklı program olarak sınırlandırılmasının nedeni, bu bölümlerin dinleme ve okumayı içeren çeşitli sözel becerilere daha fazla gereksinim duymasıdır. Çalışma grubundaki öğrenci ve akademisyenlerin belirlenmesinde ölçüte dayalı örneklemeden yararlanılmıştır. Nitelikli verilere ulaşmak, çeşitlilik sağlamak ve derinlemesine bir nitel araştırma yapmak amacıyla bazı ölçütler belirlenmiştir: Görüşme yapılan öğrencilerde "Türkçe ve sosyal bilgiler eğitimi alanında lisans öğrencisi olmak, lisans genel not ortalaması 3,00'ın altında ve üstünde olan öğrencilere yer vermek ve cinsiyet dağılımının birbirine yakın olmasına dikkat etmek"; görüşme yapılan akademisyenlerde "Türkçe veya sosyal bilimler eğitimi öğrencilerinin derslerini yürütmek, en az dört yıl ders verme deneyimi taşımak ve akademik yayınlar üreten olmak"; akademik günlük tutan ve gözlem yapılan öğrenciler için de "En az üçüncü sınıf öğrencisi olmak, Türkçe ve sosyal bilimler eğitimi bölümü öğrencisi olmak" ölçütleri belirlenmiştir. Araştırmada öğrenciler için S1...S35, akademisyenler için A1...A5, günlükler için D1...D8 ve gözlemciler için O1...O2 kodları kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, görüşme, gözlem ve dokümanlarla (günlük) toplanmıştır. Kırk üç öğrenci ve beş akademisyenden görüşme yöntemiyle, iki akademisyenden ise yazılı gözlemleri aracılığıyla veriler toplanmıştır. Görüşme için araştırmacıların hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formdaki sorular dil uzmanları ile uzmanlık alanı ölçme-değerlendirme olan araştırmacılara gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlerden sonra ön uygulama yapılmış ve

sorulara son hâli verilmiştir. Veriler yüz yüze ve çevrim içi toplantıyla elde edilmiştir. Aşağıdaki tabloda veri toplama araçlarının gerekçeleri yer almaktadır:

Tablo 1.

Veri Toplama Araçları ve Gerekçeleri

Veri Toplama Araçları	Gerekçe
Görüşme	Öğrencilerin akademik dinleme ve okuma sorunları için görüşme yöntemi birincil kaynaktır.
Gözlem	Öğrencilerin akademik dinleme ve okuma sorunlarını farklı açılardan belirlemek için akademisyen görüşleri destekleyicidir.
Günlük (Doküman)	Öğrencilerin akademik dinleme ve okuma deneyimleri için tuttukları günlükler yaşadıkları sorunları detaylandırır.
	Gözlemler, görüşme ve günlüklerden elde edilen bulguları destekleyicidir.
	Belirtilen yöntemlerin bir arada kullanılması veri üçgenlemesini sağlamaktadır.

Araştırmada görüşme verilerini desteklemek ve bu verilerin doğruluğunun teyit etmek için gözleme başvurulmuştur. Bunun için öğrencilerin doğal ortamları olan sınıf tercih edilmiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik dinleme ve okuma becerileri, öğrencilerin bilgisi doğrultusunda iki aylık bir süre boyunca gözlemci akademisyenler tarafından takip edilmiş ve bu süreçte çeşitli gözlem notları alınmıştır. Araştırmada sekiz öğrenci akademik dinleme ve okuma zorluklarını süreç içinde daha iyi belirlemek için günlük tutmuştur. Öğrenciler iki ay boyunca yaşadıkları akademik dinleme ve okuma sorunlarını çeşitli boyutlarıyla kaydettikleri günlüklerini daha sonra araştırmacılarla paylaşmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmacılar, süreç ve örüntü kodlama (Saldaña, 2022) yoluyla kod, kategori ve temaları belirlemiştir. Veri analizi süreci için uygulanan işlemler şunlardır: Katılımcılardan sesli olarak elde edilen veriler kontrol edilerek Microsoft Office Word programına kaydedilmiştir. Kayıtlardan seçilen dört örnek bir Türkçe eğitimi alan uzmanına verilmiş ve kayıtların yazılı dökümlerle tutarlı olup olmadığı incelenmiştir. Ardından veriler dikkatlice okunmuş ve araştırmacıların dikkatini çeken konuyla ilgili anlamlı ifadeler süreç kodlama yoluyla kodlanmıştır. Araştırmacıların bu kodlama süreci birbirinden bağımsız olarak yapılmış olup kodlayıcılar arası uyumun hesaplanmasında Cohen'in Kappa analizi kullanılmıştır. İki değerlendirici arası uyum yüzdesi 0.90 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç Kappa analizine göre "çok iyi düzeyde uyum" anlamına gelmektedir (Kılıç, 2015). Süreç kodlamadan sonra Saldaña'nın (2022) belirttiği örüntü kodlama yapılmıştır. Kodlar birbiriyle ilişkisine göre kategori ve temalar altında toplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için bazı stratejiler kullanılmıştır: Sorular, yansız ve yönlendirme temelli dilden kaçınılarak oluşturulmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafsız bir duruş sergilemiştir. Görüşmecilere soruları yanıtlamaları için yeterli zaman verilmiştir. Araştırma süreci ayrıntılı biçimde rapora yansıtılmıştır. Ayrıca kodları destekleyecek biçimde katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmada veri üçgenlemesine özen gösterilmiştir. Bu araştırmada Given'in (2021) belirttiği şekilde yöntem, yer, kaynak ve katılımcı üçgenlemesi yapılmıştır. Yöntem üçgenlemesi için görüşme, gözlem ve doküman (günlük), yer üçgenlemesi için sınıf ortamı ve görüşme odası, kaynak üçgenlemesi için görüşme kayıtları ve günlükler, katılımcı üçgenlemesi için de öğrenci ve akademisyenler araştırmaya dâhil edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen kod ve temalar katılımcılara sunularak doğrulanmıştır. Ayrıca elde edilen kod, kategori ve temaların güvenilirliği için alan ve nitel araştırma bilgisine sahip birer akademisyen görüşlerine başvurularak araştırmacı üçgenlemesi de yapılmıştır (Patton, 2014). Araştırmacı üçgenlemesi aynı zamanda Creswell'in (2019) ifade ettiği dış denetçi/akran araştırması yöntemidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi: 28.03.2023

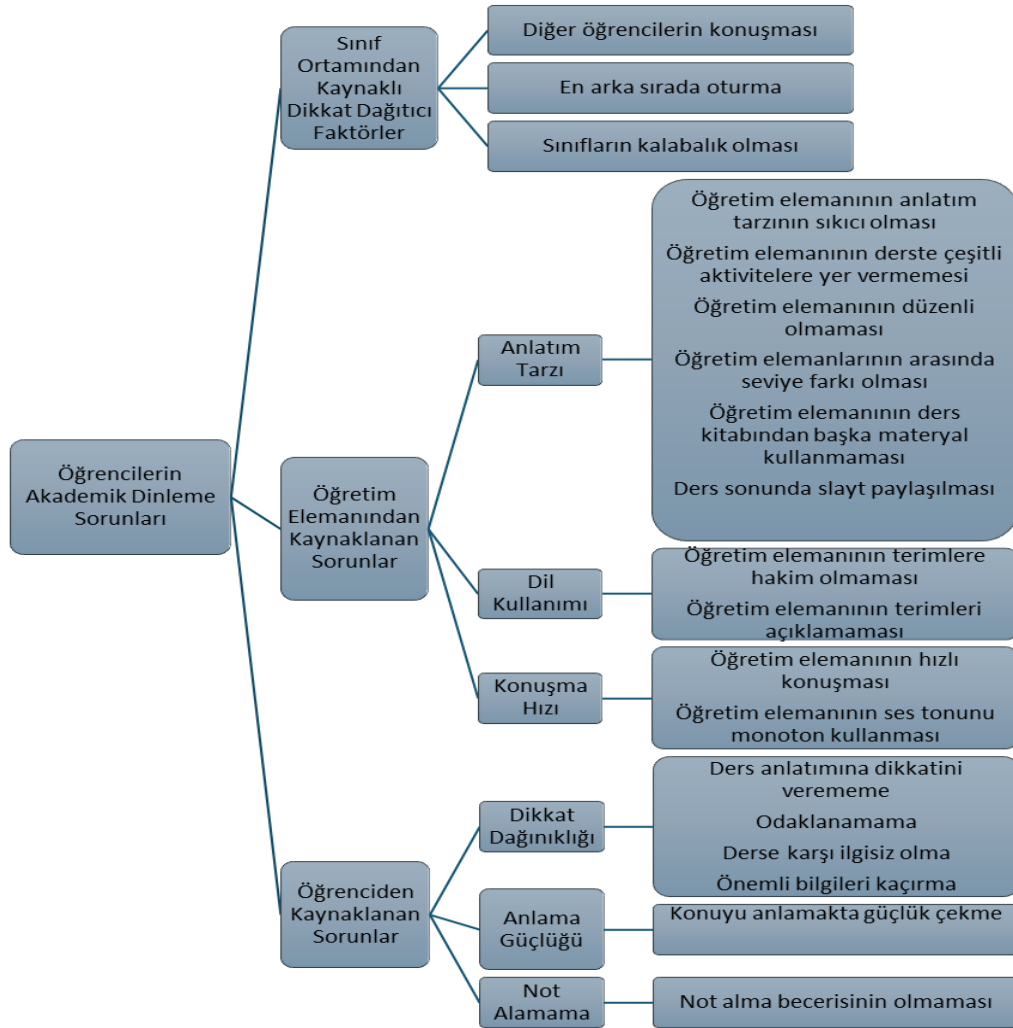
Belge sayı numarası: 291504

Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin ana dillerinde akademik dinleme ve okuma sorunlarına ilişkin yapılan içerik analizinin sonuçları tema, kategori ve kod olarak gösterilmektedir.

Akademik Dinleme Sorunları Temasıyla İlgili Bulgular

Öğrencilerin akademik dinleme sorunları, üç kategoriye ayrılmaktadır: dikkat dağıtıcı faktörler, öğretim elemanı kaynaklı sorunlar ve öğrenci kaynaklı sorunlar.



Şekil 2. Öğrencilerin Akademik Dinleme Sorunları

Sınıf Ortamından Kaynaklanan Dikkat Dağıtıcı Faktörler

Öğrenciler, akademik dinleme açısından sınıf ortamından kaynaklı dikkat dağıtıcı faktörlerle karşılaşmaktadırlar. S1 bununla ilgili “Kalabalık sınıf ve aynı yükseklikteki sıralar nedeniyle odaklanamıyorum ve tahtayı göremiyorum.” demiştir. Katılımcı akademisyenler de öğrencilerin ortamla ilgili sorunlarının dinlemelerini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. A1, “Sınıf ortamının yetersiz olması ve teknik aksaklıklar öğrencileri olumsuz etkiliyor.” diyerek dikkat dağıtıcı unsurları doğrulamıştır. Bazı öğrenciler sınıf ortamından kaynaklı dikkat dağınıklığı yaşadıklarını belirtmiştir. S7, “Arka sıralarda bulunmak ve sınıftakilerin sürekli konuşması benim için sorun oluyor. Ayrıca arkadaşlarımdan dersi dinlememeleri benim için dersin içeriğini önemsizleştiriyor.” demiştir. S7’yi destekler biçimde A2, öğrencilerin derse katılımlarının sınıf içindeki konumlarına göre değiştiğini fark etmiş ve özellikle arka sıralarda oturan öğrencilerin derse ilgi göstermediklerini gözlemlemiştir: “Arka sıralardaki öğrenciler derse katılmıyor. Yüz ifadelerinden beni dinlemediklerini anlayabiliyorum. Bu durum diğer öğrencileri de olumsuz etkiliyor.” diyerek gözlemini paylaşmıştır. Günlüklerde de öğrenci sayısının derse odaklanmayı etkileyen önemli bir faktör olduğu yer almaktadır. Örneğin, D1’de “Sınıftaki öğrenci sayısının çokluğu dinlememi olumsuz etkilemektedir.” görüşü mevcuttur.

Öğretim Elemanından Kaynaklanan Sorunlar

Katılımcı öğrenciler; akademisyenlerin anlatım tarzı, dil kullanımı ve konuşma hızı gibi faktörler nedeniyle sorun yaşamaktadır. Akademisyenlerin derslerini etkili kılacak yöntemler kullanmaması, sadece slayt üzerinden okuma yapması, anlatıcı odaklı olması, sıkıcı bir anlatım tarzı sergilemesi ve ders kitabı dışında materyal kullanmaması dinleme sürecini olumsuz etkilemektedir. S2, akademisyenin anlatım tarzından dolayı konunun önemli ve önemsiz kısımlarını ayırt edemediğinden yakınmaktadır. Benzer şekilde S15, akademisyenin sıkıcı ve monoton anlatması nedeniyle dersi dinleyemediğini ifade etmektedir. S28 ise akademisyenin konuyla ilgili yetersiz bilgisi, konuyu slayt üzerinden okuması, öğrencileri aktifleştirmemesi ve anlatıcı odaklı geleneksel bir yaklaşımla dersi işleminin dinlemeyi güçleştirdiğine vurgu yapmaktadır. S35 ise akademisyenlerin sunuları olduğu gibi aktarmasındansa öğrencilerin de akışa aktif olarak katılmak istediklerini söylemiştir. Akademisyenler bu konuda öğrencilerle aynı fikirdedir. A1, akademisyenin sadece kendi başına anlatması durumunda öğrencilerin sıkıldıklarını ve görsel unsurlar aradıklarını belirtmiştir. O1, bu hususla ilgili olarak slaytın derste görsellik sağladığını ve öğrencileri olumlu etkilediğini gözlemlemiştir. D2’de ise “Öğretmenin beyin fırtınası ve tartışma tekniği kullanması dinlememi destekliyor.” açıklaması mevcuttur. Benzer şekilde D3’te beyin fırtınasının dinlemeyi daha verimli yaptığı belirtilmiştir. Ek olarak O2, derste soru-cevap etkinliğinin öğrencileri olumlu etkilediğini gözlemlemiştir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin nitelikli dinlemelerinde akademisyenin yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin etkili olduğu söylenebilir. Öte yandan A2, öğrencilerin derslerin slayt üzerinden sunulmasını ve slaytların derste işlenmesi yerine dersin sonunda kendilerine verilmesini istediklerini ifade etmiştir. Günlüklerde de slayt paylaşımının öğrenci tarafından önemsendiğini gösteren ifadelerle rastlanmıştır. D1’deki “Akademisyenin dersle ilgili sunumunu bizimle paylaşması dersi kavramamı sağlamaktadır.” yargısı bu duruma örnektir ancak bu paylaşım bazı durumlarda öğrencileri kolaycılığa alıştırmaktadır. Nitekim O2, öğrencinin derste slaytı akademisyenden alacağını bilmesinin onları dersi dinlemekten uzaklaştırdığını ve pasifleştirdiğini gözlemlemiştir.

Bazı öğrenciler, akademisyenin terimlere hâkim olamadığından ve yabancı sözcük kullanmasından dolayı dinlemede sorun yaşadıklarını söylemiştir. Örneğin S34, “Akademisyenin bazı terim ve yabancı sözcüklere hâkim olmaması, onları yanlış kullanması sorun yaşamama neden olabiliyor. Çünkü terim ve sözcükler net açıklanamıyor.” demektedir. Ayrıca günlüklerde de bu durum görülmektedir. Örneğin, D4 de “Dersi dinlerken soyut kavramlar olduğu için pek anlayamıyorum ve bu durum dinlememi olumsuz etkiliyor.” ifadesi kullanılmıştır. D3 de “Akademisyen akademik dili yetkin bir şekilde kullanarak konuyu anlamamızı ve kavramamızı kolaylaştırdı.” diyerek bu durumu örneklendirmiştir. Bu nedenle, akademisyenin dil kullanımının öğrencilerin akademik dinlemeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin çoğu, akademisyenin hızlı konuşmasının dinleme ve odaklanma konusunda sorun yarattığını belirtmektedir. Bu durum S5 ve S31’in “Akademisyenin hızlı konuşması nedeniyle not

alamıyor, dersten kopuyor ve dikkat dağınıklığı yaşıyorum." biçimindeki ifadelerinde açıkça görülmektedir. S37 ise "Bazı akademisyenlerin ses tonunun hep aynı kalması, dersin çok fazla sohbet havasında olması uyku getiyor." diyerek dikkat çekici bir biçimde dinlemeyi olumsuz etkileyen farklı bir hususa değinmiştir. Günlüklerde de akademisyenlerin ses tonu, jest ve mimiklerinin dinleme açısından önemli olduğu belirtilmiştir. D2'de bulunan "Hocanın belirli bir ses tonuyla uzun soluklu ders anlatması benim dersi takip etmemi zorlaştırdı." açıklaması ile D5'teki "Hocanın ders anlatımında jest ve mimiklerini iyi kullanması dikkatimi artırdı." yargısı bu durumu örneklendirmektedir. Bu ifadelerden, akademisyenlerin konuşma hızı ve iletişim tekniğinin öğrencilerin dinleme becerisi üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar

Araştırmada öğrencilerin dinlemelerini etkileyen bireysel sorunların olduğu saptanmıştır. Öğrenciler, sınıfta akademisyeni dinlerken dikkat dağınıklığı, anlama güçlüğü ve not alamama gibi sorunlar yaşamaktadır. Örneğin S15'in "Akademisyeni dinlerken yaşadığım en belirgin sorun dikkatimi verememektir." ifadesi ve S35'in "Dikkatimi konuya tam verememek, hangi bilgilerin sınavda çıkabileceğini kavrayamamak en önemli sorunlarımdandır." açıklaması buna örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca akademisyenler de odaklanmaya bağlı dinleme sorunları olduğunu belirtmiştir. A5'in "Öğrencilerde odaklanma sorunu olduğunu gözlemliyorum, özellikle birinci sınıflarda." ifadesi bu durumu örneklemektedir. Benzer şekilde, A1'in "Öğrencinin güdülenmesiyle ilgili sorunlar oluyor. Güdülenme gerçekleştiğinde öğrenci dikkatini veriyor ve not tutuyor." açıklaması güdülenme ile dinleme arasındaki bağlantıya dikkat çekmektedir.

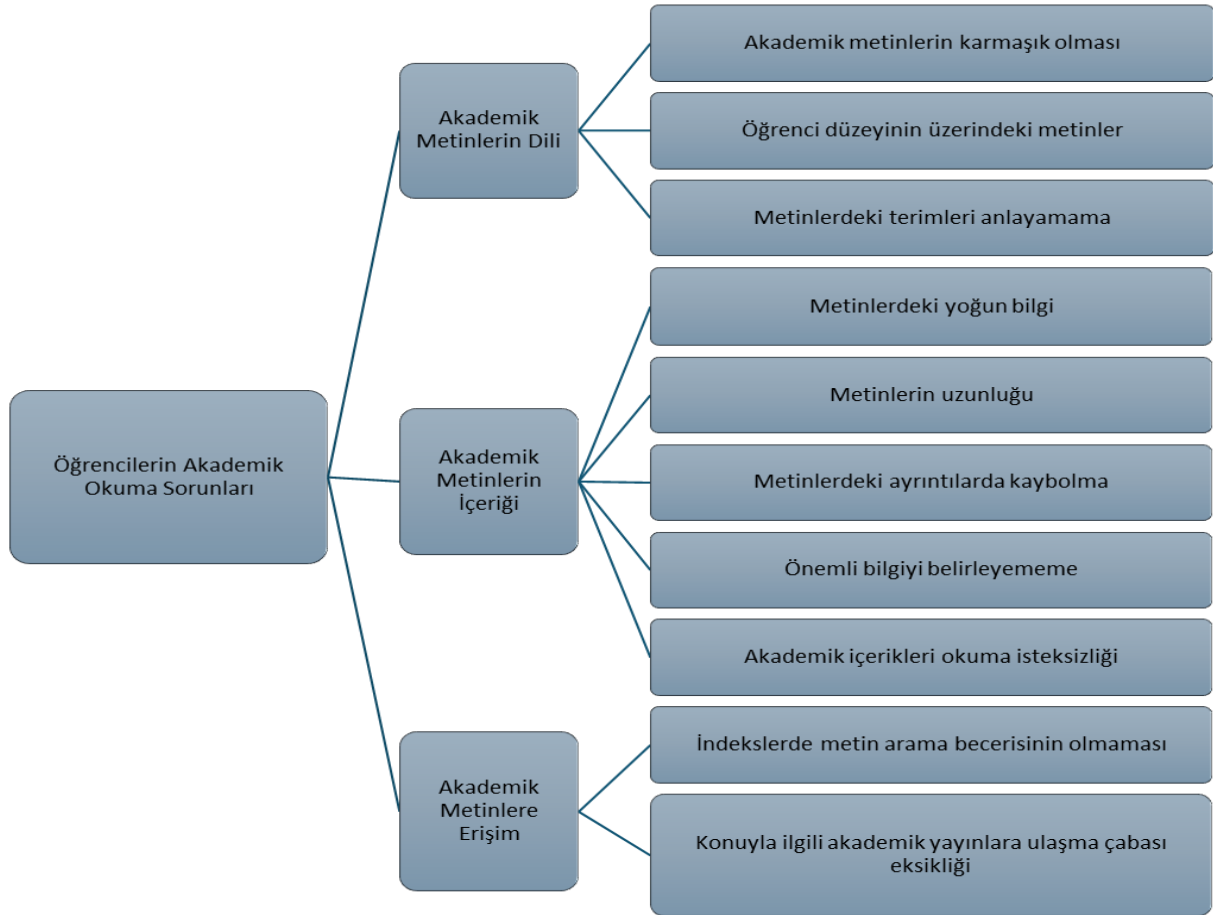
Akademisyenler öğrencilerin dersi karşı ilgisiz olduklarını ve bilinmeyen kavramların anlamlarını sormadıklarını belirtmiştir. A3, "Derslerimde kullandığım bazı kavramları öğrencinin sorması gerekiyor ancak böyle olmuyor. 'Az önce kullandığım bu kavramın ne olduğunu biliyor musunuz?' şeklinde biz onlara soruyoruz." açıklamasını yaparak öğrencilerin terimleri merak etmediklerini ve derslere ilgisiz olduklarını vurgulamıştır. Benzer biçimde A4, "Akademik dinleme sorunları daha çok atıflarla ya da kaynakça ile ilgili bilgi verdiğim zaman oluyor. Öğrenci merak edip bizden açıklama istemiyor." ifadesiyle, öğrencilerin akademik söylemi anlamadıklarını ve bu durumun ilgisizlikten kaynaklı akademik dinleme sorunlarına yol açtığını vurgulamaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin ilgisizlik ile terimlere hâkim olmamalarından kaynaklı dinleme sorunu yaşadıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin bazıları akademik anlatımdaki bilgi çokluğu arasından önemli bilgiyi belirleyememektedir. Örneğin, S10'un "Nerenin önemli olduğunu anlayamamam." ifadesi ve S32'nin "Dersi dinlerken önemli bilgiyi hoca vurgulamayınca anlayamıyorum." ifadesi buna örnek olarak verilebilir. Ayrıca öğrenciler not alamama durumlarını da bir dinleme sorunu olarak ifade etmiştir. S14 "Not alamamak, önemli bilgiyi anlayamamak ve dikkat dağınıklığı benim en önemli sorunlarım arasında yer alıyor." ifadesiyle not almayı diğer faktörlerle ilişkilendirmiştir. Benzer şekilde, S24'ün "Not almalarımız nadir olduğundan önemli kısımları kaçırmıyoruz." ifadesi not alma ve anlama arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Günlüklerde de benzer ifadeler bulunmaktadır. D2'deki "Ders esnasında not alıyorum, bu da benim daha sonra tekrar etmeme yardımcı oluyor." cümlesinde not alma ile konuyu pekiştirme arasındaki ilişki görülmektedir. Ek olarak günlüklerde akademisyenlerin önemli noktaları vurgulaması ve öğrencilere not almaları gerektiğini söylemesinin dinlemeyi etkilediği belirtilmiştir. D1'de akademisyenlerin "Kelimeye dikkat çekmek istiyorum, bazı önemli kavramlar söyleyeceğim, burası önemli, söylediklerimi not alın..." biçimindeki ikazlarının dinlemeyi pekiştirdiği ifade edilmektedir. Benzer biçimde O1, derslerdeki akademisyen ikazlarının öğrenciyi not almaya teşvik ettiğini gözlemlemiştir. Öte yandan akademisyenler, öğrencilerin not alma bakımından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Örneğin, A4'ün "Dinlerken herhangi şekilde not alma veya kayıt tutma çabaları yok." tespiti dikkat çekicidir. Ayrıca not almaya çalışırken dersi dinlemekte zorluk yaşayan öğrenciler mevcuttur. Örneğin, S14, "Not alma telaşı nedeniyle kaçırdığımız bilgiler oluyor." biçiminde diğer öğrencilerden farklı bir durum belirtmiştir. S35 ise "Slayt üzerinden işlenen derslerde sayfaların çok hızlı geçilmesi nedeniyle not alamıyorum." açıklamasıyla dinlemede yaşanan farklı bir sorunu

göstermiştir. Bu durum öğrencilerin dinlerken not alma becerisi bakımından desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Akademik Okuma Sorunları Temasıyla İlgili Bulgular

Öğrencilerin akademik okuma sorunları teması, akademik metinlerin dili, içerik ve erişim sorunları biçiminde üç kategoriye ayrılmaktadır:



Şekil 3. Öğrencilerin Akademik Okuma Sorunları

Akademik Metinlerin Dili

Öğrenciler, akademik okuma konusunda dil, içerik ve metinlere erişimde sorunlar yaşamaktadır. Metinlerin dilinin ağır ve karmaşık olması okuma güçlüğüne neden olmaktadır. Örneğin S35, "Okuduğumuz akademik metinlerin dilinin ağır olması anlamamızı zorlaştırıyor." demiştir. A4 ise "Öğrenciler, akademik metinlerin problemini oluşturan kavramları ve araştırma sonuçlarındaki yargıları anlamakta zorlanmaktadır." ifadesiyle öğrencilerin akademik terim ve dili anlamada sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde A5, "Eğer önerdiğimiz makale düzey olarak ağırsa bazı terimleri anlayamıyorlar. Bunları derste birlikte çözümlüyoruz ama temel sorunlarının terim bilgisi olduğunu düşünüyorum." diyerek A4 gibi terimlerin anlaşılmamasına vurgu yapmıştır. Bu durum, metinlerdeki söylemin öğrenciler için önemli bir unsur olduğunu göstermektedir ancak, S36, "Tezleri okurken zorluk yaşıyorum çünkü makalelere göre daha uzun. Bu da zaman kaybı oluşturuyor." açıklamasıyla metinlerin anlaşılmasının zaman kaybına yol açtığını belirtmiştir. Ayrıca günlüklerde, derste okutulan bazı akademik kaynakların faydalarından bahsedildiği görülmektedir. D5'te geçen "Okuduğumuz makale,

derste işlediğimiz bir konuyu ele aldığı için tekrar yapma fırsatı buldum.” yargısı buna örnektir. D5’i destekler biçimde O1, alt yapısına sahip olunan teorik bilginin daha iyi anlaşıldığını gözlemlemiştir. Bu durum, akademik okuma ile dinlemenin birbirini desteklediğini göstermektedir.

Akademik Metinlerin İçeriği

Metinlerin içeriğinde yaşanan sorunlar, yoğun bilgi, uzunluk, ayrıntılarda kaybolma, önemli bilgiyi belirleyememe ve akademik metinleri okuma isteksizliği olarak kodlanmıştır. Öğrenciler, metinlerin detaylı olduğunu ve akademik dinlemedeki gibi önemli bilgiyi anlamakta zorlandıklarını vurgulamışlardır. Örneğin, S2, “En büyük sorunum, gereksiz bilgilerin metinlerde çok olması nedeniyle önemli kısımları gözden kaçırabiliyorum. Bu da sınavlarda yanlış yapmama neden oluyor.” diyerek içerik sorunlarının sınav performansını etkilediğini vurgulamıştır. S22’nin “Okurken yazılar çok uzunsa dikkatim dağılıyor.” açıklaması ile S5’in “Makaleler detaylıysa zamanımı fazla alıyor.” ifadesi, metinlerin uzunluğunun dikkat dağınıklığına neden olarak okumayı güçleştirdiğini göstermektedir. S19, “Bazı kaynaklarda sürekli aynı bilgilerin tekrarı, okumayı olumsuz etkiliyor.” yargısıyla tekrar bilgilerle dolu içeriğin akademik okuma zorluğu yarattığına değinmektedir. Benzer olarak S37, “Cümlelerin gereksiz yere uzun olması ve her yerde ayrıntı bulunması...” ifadesiyle gereksiz ayrıntıların doğurduğu okuma zorluğunu göstermektedir. Günlüklerde de benzer ifadelerle rastlanmıştır. D1’deki “Metnin uzun ve detaylı olması kavramları anlamlandırmamı zorlaştırıyor.” ifadesi, içerik sorunlarına işaret etmektedir. O2, öğrencilerin metinlerin uzunluğu ve ayrıntısı karşısında yılgınlığa düştüklerini gözlemlemiştir. Farklı olarak A3, öğrencilerin okuma alışkanlığı eksikliği nedeniyle bahaneler ürettiklerini düşünmektedir ve “Bazıları dinleme gibi okumada da başarılı olabiliyorlar ancak okuma alışkanlığı olmadığı için çoğu başarısız. Bu başarısızlık öğrencilerin çeşitli bahanelere yönlendiriyor.” demektedir. Bu nedenle akademisyen, okuma ve dinleme becerilerinin üniversitede değil, üniversite öncesinde (ortaokul ve lise) alınacak eğitimle kazanılacağını belirtmektedir.

Akademik Metinlere Erişim

Öğrenciler, akademik metinlere erişemediklerini belirtmiştir. Örneğin, S34 “Bazen önerilen metinlere ulaşamadığım için zorluk yaşıyabiliyorum.” demiştir. S4 ise “İstenilen konularla ilgili makale bulmakta zorlanıyorum.” diyerek akademik okuma öğretiminde metne ulaşma becerisi eksikliğine işaret etmiştir. Akademisyenler de öğrencilerin metinleri nereden bulacakları konusunda eksik oldukları görüşündedir. A4’ün “Lisansüstü öğrenciler bile lisanstakiler gibi Google Scholar’ı bilmiyorlar.” şeklindeki görüşü bu durumu vurgulamaktadır. A4’ten farklı olarak A1, “Biz onlara yol gösterdiğimiz için veri tabanları ve dizinleri kullanabiliyorlar.” diyerek bu konuda öğrencilere rehberlik yaptığını belirtmiştir. O2 ise öğrencilerin bireysel çabalarıyla dersle ilgili ek okuma yapmadıklarını gözlemlemiştir. O1 ise öğrencilerin konuyla ilgili ek okuma ödevlerini yapmak istemediklerini ifade etmiştir. A1, O1 ve O2’nin tespitleri akademik okuma eğitiminin gerekliliğine işaret etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Akademik dinleme ve okuma sorunları son yıllarda uluslararası literatürde lisansüstü öğrenciler özelinde popüler bir araştırma konusudur. Belirtilen araştırmalar, öğrencilerin yükseköğretimde gerekli dil becerilerine sahip olmalarını sağlamak için uygun politikaların geliştirilmesi açısından önemlidir. Buna rağmen akademik dinleme ve okuma ikilisi lisans öğrencileri ve ana dili odaklı olarak yeterince çalışılmamıştır. Öğrencilerin ana dilindeki akademik dinleme ve okuma sorunlarını belirlemeyi amaçlayan araştırmada veriler, öğrenci ve akademisyen görüşmeleri, günlük ve gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Bu bölümde bulguların literatür eşliğinde yorumlanması ile sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmanın ilk temasında akademik dinlemenin dikkat dağıtıcı, akademisyen ve öğrenci kaynaklı sorunlar içerdiği belirlenmiştir. Sınıf ortamı; akademisyenin anlatım tarzı, terim kullanımı, konuşma hızı, önemli bilgiyi vurgulamaması ve hazır bilgiyi (slaytı) öğrenciye vermesi; öğrencinin derse odaklanamaması, dikkat dağınıklığı, önemli bilgiyi belirleyememesi ve not tutamaması ulaşılan bulgulardır. Benzer şekilde uluslararası literatür, akademisyenin anlatım tarzı, konuşma hızı ve önemli bilgiyi vurgulamasının öğrencilerin konuyu kavramaları üzerinde olumlu etki yaptığını belirtmektedir (Astika ve Kurniawan, 2010; Chaudron, 1986; Dunkel, 1988; Flowerdew, 1994; Huang, 2004, 2005;

Huang ve Su, 2013; Locke, 1977). Literatürde akademisyenin jest ve mimik kullanımı ile terim kullanımının akademik dinlemeyi etkilediği saptanmıştır (Durmuşoğlu Köse vd., 2019; Valera, 2019). Ayrıca bazı araştırmalar, öğrencilerin dinlediklerinden hareketle soru soramama ve odaklanma krizleri (Ferris ve Tagg, 1996; Valera, 2019) ile fiziki koşulların dinlemeye etkisini (Heuij vd., 2011) tartışmaktadır. Diğer taraftan araştırmalar öğrencilerin not alma ve akademik dinleme becerilerini irdelemekte (Benson, 1989, Dunkel, 1988; Ferris, 1996) ve öğrencilerin not alma bakımından desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Ferris, 1998). Araştırmanın bulguları ile literatürdeki veriler birlikte düşünüldüğünde akademik dinlemenin verimliliği için öğretici ve öğrenci rollerinin kritik öneme sahip olduğu sonucu belirmektedir. Bu bağlamda öğrenciler çeşitli söylem vurgulayıcılarıyla önemli bilgiyi öne çıkarmalı ve akademik bilgiyi slayt metninden okuyarak öğrencinin gözünde önemsizleştirmemelidir. Ayrıca öğrenciler, dinleme sırasında akademik bilgiye odaklanma ve güdülenme, önemli bilgiyi saptayabilme ve not alma hususlarında desteklenmelidir. Belirtilen sonuç odağa alındığında araştırmamız uluslararası bilgi tabanı ile uyumlu olmakla birlikte bu bilgi tabanına akademik dinlemede öğretici ve öğrenci rollerinin başarı için tek başına değil birlikte işe yarayabileceği tespitiyle katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle akademik dinlemede öğretici ve öğrenci rolleri ile sorumluluklarından hangilerinin ne derecede gerekli olduğunu belirlemek adına farklı araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci teması ise akademik okuma sorunlarıdır. Bu temada akademik dildeki terimleri anlayamamak, metinlerdeki önemli bilgiyi belirleyememek, akademik okuma eğitiminin verilmemesi, karmaşık ve düzeye ağır metinlerin varlığı ve akademik yayınlara erişememe gibi sorunlara ulaşılmıştır. Uluslararası literatür, akademik terim ve sözcük bilgisinin okuma becerisini etkilediğini tartışmaktadır (Bernhardt, 2011; Laufer, 1989, 1992; Golkar ve Yamini, 2007; Hartshorn vd., 2017; Henriksen vd., 2004; Hirsh ve Nation, 1992; Hu ve Nation, 2000; Liu, 2018; Nation, 2006; Nergis, 2013; Stæhr, 2008; Qian, 1999, 2002; Weir vd., 2012). Ayrıca araştırmalar, öğrencilerin metinlerdeki önemli bilgiyi belirlemede sorunlar yaşadığını vurgulamaktadır (Hellekjær, 2010; Kamaşak vd., 2021; Kemaloğlu ve Er, 2020; Martiarini, 2018; Mehar Singh, 2019; Singh, 2014). Ek olarak bu sorunun akademik okuma sürecinde eleştirel okuma ve okuma stratejilerinin yer almamasıyla ilişkilendirildiği bilinmektedir (Grabe, 2009; Karakoç vd., 2022; McCulloch, 2013). Bunun yanı sıra liseden üniversiteye ve lisansta ilk sınıflardan üst sınıflara geçişte bu sorun daha fazla görülmektedir (Jin vd., 2020; Muñoz ve Valenzuela, 2020; Yulia vd., 2020). Belirtilenlere çözüm olarak öğrencilerin akademik okuma açısından destekleyici eğitime gereksinimleri vardır (Gorzycki vd., 2016; Hirano, 2014; Hirvelave Du, 2013; Howard vd., 2018). Ayrıca literatür öğrencilerin metnin karmaşık yapısı ve kaynaklara erişim sorunları yaşadığını da tartışmaktadır (Taillefer, 2005). Araştırmanın bulguları, literatürdeki çalışmaların ışığında değerlendirildiğinde, akademik başarı için akademik okuma becerilerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin akademik okuma becerileri akademisyenlerce desteklenmelidir. Belirtilen sonuç son yarım yüzyıldaki uluslararası bilgi tabanı ile örtüşmekle birlikte bu bilgi tabanına ana dilinde akademik okuma eğitiminin acilliğini göstermesi bakımından katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle akademik okumanın ihtiyaç analizi, öğretim programı çalışmaları ve bu çalışmaların deneysel olarak sınanmasına gereksinim vardır.

Özetle bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin ana dilindeki akademik dil becerilerine üniversite öncesinde sahip oldukları yönündeki yaygın inancın doğru olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırma, hedef kitlenin akademik dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesi için daha fazla desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Elde edilen veriler, öğrencilerin akademik dinleme ve okuma sırasında çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını, bu zorlukların etkili bir şekilde üstesinden gelebilmek için uygun kaynaklara ve stratejilere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu bağlamda, eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin akademik dil becerilerini güçlendirecek şekilde yeniden tasarlanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik dinleme ve okuma sorunları ana dili boyutunda birlikte ele alınarak araştırılmayan bir konu olduğundan, bu çalışmanın bulguları gelecekteki araştırmalar tarafından daha fazla açıklanmalıdır. Öğrencilerin farklı perspektiflerden ihtiyaçları, beklentileri ve sorunları hem nitel hem de nicel araştırma yaklaşımları kullanılarak incelenmeli ve sonuçlar uluslararası literatürle karşılaştırılmalıdır. Öğrencilerin ana dilinde akademik dil becerilerini geliştirme eğitimi programları da gelecekteki araştırmalar için başka bir alan olabilir.

Mevcut çalışmanın bulgularına dayanarak, politika yapıcılar ve araştırmacılar için birkaç öneri geliştirilmiştir. Eğitim politikaları ve programları, akademik dinleme ve okuma becerilerine daha fazla önem vermelidir. Ayrıca, akademik dilin önemi ve kullanımının öğretilmesi konusunda öğrencilerin farkındalığının artırılması gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki, akademik dil yalnızca dinleme ve okuma becerileriyle sınırlı değildir; aynı zamanda akademik konuşma ve yazma becerilerini de kapsar. Bu beceriler, akademik başarı için kritik öneme sahiptir. Dolayısıyla, akademik konuşma ve yazmayla ilgili öğrenci sorunlarını ele alan ampirik çalışmaların nitel, nicel ve karma yöntemlerle tasarlanması elzemdir. Bu araştırmalar, öğrencilerin akademik iletişim becerilerinin çok boyutlu doğasını anlamamıza ve karşılaştıkları zorlukları derinlemesine incelememize olanak 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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi: 28.03.2023
Belge sayı numarası: 291504

Yazarların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ya da ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akarsu, O. ve Harputlu, L. (2014). Perceptions of EFL students toward academic reading. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 14(1), 61-75.
- Astika, G. ve Kurniawan, A. (2010). The challenges of using TED Talks as authentic resources of academic listening for EFL university students. *Linguistics*, 9, 589-598. <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i3.23209>
- European Commission (2005). *Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the council on key competences for lifelong learning*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52005PC0548>
- Benson, M. J. (1989). The academic listening task: A case study. *TESOL Quarterly*, 23(3), 421-445. <https://doi.org/10.2307/3586919>
- Bernhardt, E. B. (2011). *Understanding advanced second-language reading*. Routledge.
- Chaudron, C., ve Richards, J. C. (1986). The effect of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics*, 7(2), 113-127. <https://doi.org/10.1093/applin/7.2.113>
- Christian, O. A. (2018). *Listening proficiency: Challenges in classroom dynamics*. *Apostolate of language and linguistics: A Festschrift in Honour of Professor Emmanuel Okonkwo Ezeani*, 44-52. <http://www.jmel.com.ng/books/profezeani/index.htm>
- Christison, M. A., ve Krahnke, K. J. (1986). Student perceptions of academic language study. *TESOL Quarterly*, 20(1), 61-81.
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. (H. Özcan, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dunkel, P. (1988). The content of L1 and L2 students' lecture notes and its relation to test performance. *TESOL Quarterly*, 22(2), 259-281. <https://doi.org/10.2307/3586936>
- Durmuşoğlu Köse, G., Yüksel, İ., Öztürk, Y. ve Tömen, M. (2019). Turkish academics' foreign language academic literacy: A needs analysis study. *International Journal of Instruction*, 12(1), 717-736.

- Ferris, D. (1998). Students' views of academic aural/oral skills: A comparative needs analysis. *TESOL Quarterly*, 32(2), 289-316. <https://doi.org/10.2307/3587585>
- Ferris, D. ve Tagg, T. (1996). Academic listening/speaking tasks for ESL students: Problems, suggestions, and implications. *TESOL Quarterly*, 30(2), 297-320. <https://doi.org/10.2307/3588145>
- Fitriana, M. (2018). Students' reading strategies in comprehending academic reading: A case study in an Indonesian private collage. *International Journal of Language Education*, 2(2), 43-51.
- Flowerdew, J. (1994). *Academic listening: Research perspectives*. Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., ve Miller, L. (1997). The teaching of academic listening comprehension and the question of authenticity. *English for Specific Purposes*, 16(1), 27-46. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(96\)00030-0](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(96)00030-0)
- Given, L. M. (2021). *100 soruda nitel araştırma*. (A. Bakla ve İ. Çakır, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Golkar, M., ve Yamini, M. (2007). Vocabulary, proficiency and reading comprehension. *The Reading Matrix*, 7(3), 88-112.
- Gorzycki, M., Desa, G., Howard, P. J. ve Allen, D. D. (2020). "Reading is important," but "I don't read": Undergraduates' experiences with academic reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(5), 499-508. <https://doi.org/10.1002/jaal.1020>
- Gorzycki, M., Howard, P., Allen, D., Desa, G. ve Rosegard, E. (2016). An exploration of academic reading proficiency at the university level: A cross-sectional study of 848 undergraduates. *Literacy Research and Instruction*, 55(2), 142-162. <https://doi.org/10.1080/19388071.2015.1133738>
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Gu, P. Y. (2003). Vocabulary learning in a second language: person, task, context and strategies. *TESL-EJ*, 7(2), 1-25.
- Hamp-Lyons, L. (1983). Survey of materials for teaching advanced listening and note-taking. *TESOL Quarterly*, 17(1), 109-122. <https://doi.org/10.2307/3586428>
- Hartshorn, K. J., Evans, N. W., Egbert, J. ve Johnson, A. (2017). Discipline-specific reading expectation and challenges for ESL learners in US universities. *Reading in a Foreign Language*, 29(1), 36-60.
- Hellekjær, G. O. (2010). Language matters: Assessing lecture comprehension in Norwegian English-medium higher education. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, ve U. Smit(Eds.). *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 233-258). John Benjamins Publishing Co. <https://doi.org/10.1075/aals.7.12ole>
- Henriksen, B., D. Albrechtsen ve K. Haastrup. (2004). The relationship between vocabulary size and reading comprehension in the L2. *Angles on the English-Speaking World*, 4, 129-140.
- Hermida, J. (2009). The importance of teaching academic reading skills in first year university courses. *The International Journal of Research and Review*, 3, 20-30.
- Hirano, E. (2014). 'I read, I don't understand': Refugees coping with academic reading. *ELT Journal*, 69(2), 178-187. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu068>
- Hirsh, D. ve P. Nation. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language* 8(2), 689-696.
- Hirvela, A., ve Du, Q. (2013). "Why am I paraphrasing?": Undergraduate ESL writers' engagement with source-based academic writing and reading. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 87-98. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.005>
- Howard, P. J., Gorzycki, M., Desa, G., ve Allen, D. D. (2018). Academic reading: Comparing students' and faculty perceptions of its value, practice, and pedagogy. *Journal of College Reading and Learning*, 48(3), 189-209.
- Hu, M. ve Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- Huang, J. (2004). Voices from Chinese students: Professors' use of English affects academic listening. *College Student Journal*, 38(2), 212-223.
- Huang, J. (2005). Challenges of academic listening in English: Reports by Chinese students. *College Student Journal*, 39(3), 553-569.

- Huang, J. (2006). English abilities for academic listening: How confident are Chinese students? *College Student Journal*, 40(1), 218-227.
- Huang, J. ve Su, S. (2013). North American professors' use of English affects Chinese ESL students' academic listening. In East meets West: Chinese ESL students in North American. *Higher Education*, 95-105.
- Irmawati, N. D. (2012). Communicative approach: An alternative method used in improving students' academic reading achievement. *English Language Teaching*, 5(7), 90-101. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n7p90>
- Jackson, L., Meyer, W. ve Parkinson, J. (2006). A study of the writing tasks and reading assigned to undergraduate science students at a South African University. *English for Specific Purposes*, 25(3), 260-281. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.04.003>
- Jin, T., Liu, X. ve Lei, J. (2020). Developing an effective three-stage teaching method for collaborative academic reading: Evidence from Chinese first-year college students. *Journal of English for Academic Purposes*, 45, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100853>
- Kamaşak, R., Sahan, K. ve Rose, H. (2021). Academic language-related challenges at an English-medium university. *Journal of English for Academic Purposes*, 49, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100945>
- Karakoç, A. I., Ruegg, R. ve Gu, P. (2022). Beyond comprehension: Reading requirements in first-year undergraduate courses. *Journal of English for Academic Purposes*, 55, 101071. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.101071>
- Kemaloglu-Er, E. (2020). Academic reading instruction in tertiary English preparatory classes: A qualitative case study of an experienced instructor. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 597-615. <https://doi.org/10.29000/rumelide.792243>
- Khadawardi, H. (2021). Transfer of print-based academic reading strategies to on-screen reading. *International Journal of English Language Education*, 9(1), 60-105. <https://doi.org/10.5296/ijelev.v9i1.18091>
- Kılıç, S. (2015). Kappa testi. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142-144.
- Kuzborska, I. (2015). Perspective taking in second language academic reading: A longitudinal study of international students' reading practices. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 149-161. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.09.004>
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren, ve M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines* (pp. 316-323). Multilingual Matters.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In P. J. L. Arnaud, ve H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp.126-132). Macmillan.
- Levine, A., Ferenz, O. ve Reves, T. (2000). EFL academic reading and modern technology: How can we turn our students into independent critical readers. *Tesl-Ej*, 4(4), 1-9.
- Liu, C. Y. ve Chen, H. J. H. (2020). Analyzing the functions of lexical bundles in undergraduate academic lectures for pedagogical use. *English for Specific Purposes*, 58(4), 122-137. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2019.12.003>
- Liu, X. (2018). *Establishing the foundation for a diagnostic assessment of reading in English for academic purposes* [Unpublished PhD thesis]. The University of Auckland.
- Liu, X. ve Read, J. (2020). General skill needs and challenges in university academic reading: Voices from undergraduates and language teachers. *Journal of College Reading and Learning*, 50(2), 70-93. <https://doi.org/10.1080/10790195.2020.1734885>
- Locke, E. A. (1977). An empirical study of lecture note taking among college students. *Journal of Educational Research*, 71(2), 93-99. <https://doi.org/10.1080/00220671.1977.10885044>
- Lopatovska, I. ve Sessions, D. (2016). Understanding academic reading in the context of information-seeking. *Library Review*, 65(8/9), 502-518. <https://doi.org/10.1108/LR-03-2016-0026>
- Lynch, T. (2011). Academic listening in the 21st century: Reviewing a decade of research. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), 79-88. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.03.001>

- Martiarini, E. (2018). Reading for academic purposes: Problems faced by undergraduate students of visual communication design, university of Indraprasta PGRI. *Journal of English Language Education and Literature*, 3(1), 16-26. <https://doi.org/10.30599/channing.v3i1.250>
- McCulloch, S. (2013). Investigating the reading-to-write processes and source use of L2 postgraduate students in real-life academic tasks: An exploratory study. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 136-147. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.009>
- McGrath, L., Berggren, J., ve Mežek, Š. (2016). Reading EAP: Investigating high proficiency L2 university students' strategy use through reading blogs. *Journal of English for Academic Purposes*, 22, 152-164. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.03.003>
- McWhorter, K. T. (2007). *Academic reading*. Pearson Longman.
- Mehar Singh, M. K. (2019). Lecturers' views: Academic English language-related challenges among EFL international master students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(2), 295-309. <https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2018-0117>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Miller, K. ve Merdian, H. (2020). "It's not a waste of time!" Academics' views on the role and function of academic reading: A thematic analysis. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(2), 1-17. <https://doi.org/10.53761/1.17.2.3>
- Mizrachi, D. (2015). Undergraduates' academic reading format preferences and behaviors. *The Journal of Academic Librarianship*, 41(3), 301-311. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2015.03.009>
- Muñoz, C. ve Valenzuela, J. (2020). Demotivation in academic reading during teacher training. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 41-56. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12288>
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review* 63(1), 59-82. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>
- Negretti, R. ve Kuteeva, M. (2011). Fostering metacognitive genre awareness in L2 academic reading and writing: A case study of pre-service English teachers. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 95-110. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.02.002>
- Nergis, A. (2013). Exploring the factors that affect reading comprehension of EAP learners. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.09.001>
- Padagas, R. C. ve Hajan, B. H. (2020). Academic reading and writing needs of undergraduate nursing students in research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(5), 318-335. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.5.20>
- Park, H. (2019). *The Effect of L1 and L2 notetaking in academic lecture listening on listening comprehension and analysis of notes* [Unpublished Master's thesis]. St. Cloud State University.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Poole, A. (2014). Successful and struggling students' use of reading strategies: The case of upperclassmen. *Learning Assistance Review*, 19(2), 59-80.
- Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). (2016). <https://www.oecd.org/skills>
- Programme for International Student Assessment (PISA). (2018). Erişim adresi: <https://www.oecd.org/pisa>
- Qayyum, M., A. (2008). Capturing the online academic reading process. *Information Processing & Management*, 44(2), 581-595. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2007.05.005>
- Qian, D. D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *The Canadian Modern Language Review* 56(2), 282-307.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513-536.
- Rahman, M. (2009). Academics' perceptions of reading and listening needs for English for specific purposes: A Case from National University of Malaysia. *Language in India*, 9(4), 292-311.

- Saengpakdeejit, R. ve Intaraprasert, C. (2014). Reading strategies in foreign language academic reading: A qualitative investigation. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(12), 2599-2608. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.12.2599-2608>
- Saldana, J. (2022). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (A. Tüfekçi ve S. N. Şad, Çev.). Pegem Akademi.
- Sengupta, S. (2002). *Developing academic reading at tertiary level: A longitudinal study tracing conceptual change*. The Reading Matrix, 2(1). <http://www.readingmatrix.com/articles/sengupta/article.pdf>
- Shehata, A. M. K. (2019). Understanding academic reading behavior of Arab postgraduate students. *Journal of Librarianship and Information Science*, 51(3), 814-822. <https://doi.org/10.1177/0961000617742468>
- Shih, M. (1992). Beyond comprehension exercises in the ESL academic reading class. *TESOL Quarterly*, 26(2), 289-318. <https://doi.org/10.2307/3587007>
- Singh, M. K. M. (2014). Challenges in academic reading and overcoming strategies in taught master programmes: A case study of international graduate students in Malaysia. *Higher Education Studies*, 4(4), 76-88.
- Smith, J. A. ve Fieldsend, M. (2021). Interpretative phenomenological analysis. In P. M. Camic (Ed.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 147-166). American Psychological Association.
- Sohail, S. (2015). Academic reading strategies used by Leeds Metropolitan University Graduates: A case study. *Journal of Education and Educational Development*, 2(2), 115-133. <https://doi.org/10.22555/joeed.v2i2.442>
- Solomon, J. ve Rhodes, N. C. (1995). *Conceptualizing academic language*. Center for Applied Linguist, 1-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389212.pdf>
- Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *The Language Learning Journal*, 36(2), 139-152. <https://doi.org/10.1080/09571730802389975>
- Stoffelsma, L., Spooren, W., Mwinlaaru, I. N. ve Antwi, V. (2020). The morphology-vocabulary-reading mechanism and its effect on students' academic achievement in an English L2 context. *Journal of English for Academic Purposes*, 47, 100887. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100887>
- Suraprajit, P. (2019). An investigation of academic reading strategies among Thai economics students. *International Journal of Language & Linguistics*, 6(3), 84-94. <https://doi.org/10.30845/ijll.v6n3p12>
- Taillefer, G. (2005). Reading for academic purposes: The literacy practices of British, French and Spanish law and economics students as background for study abroad. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 435-451. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00283.x>
- Th Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). (2021). Erişim adresi: <https://pirls2021.org/results/achievement/overall>
- Valera, F. D. (2019). Academic listening difficulties: Experiences of East Asian. *International Students*, 6(2), 79-85.
- Van den Heuij, K., Goverts, T., Neijenhuis, K. ve Coene, M. (2021). Challenging listening environments in higher education: An analysis of academic classroom acoustics. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(4), 1213-1226. <https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2020-0112>
- Weir, C.J., Hawkey, R., Green, A., Unaldi, A. ve Devi, S. (2012). The relationship between the academic reading construct as measured by IELTS and the reading experiences of students in their first year of study at a British university. In L. Taylor ve C. J. Weir (Eds.), *IELTS collected papers 2: Research in reading and listening assessment*, (pp. 37-119). Cambridge University Press.
- Yulia, M. F., Sulisty, G. H. ve Cahyono, B. Y. (2020). Affective engagement in academic reading: What EFL student teachers reveal. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 791-798. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20635>
- Zhang, L. ve Seepho, S. (2013). Metacognitive strategy use and academic reading achievement: insights from a Chinese context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 54-69.

Extended Abstract

Introduction

The concept of academic language emerged in the twentieth century as a discipline representing comprehension and expression in various academic settings, primarily universities. The production of knowledge in the field of academic language and the research focusing on this area have shown a tendency to proliferate in the international literature, particularly over the last half-century, both in theoretical and practical domains (Christison & Krahne, 1986; Hermida, 2009; Lopatovska & Sessions, 2016; Lynch, 2011; Miller & Merdian, 2020; Solomon & Rhodes, 1995; Shih, 1992). It is evident that the knowledge base regarding this concept in western literature has significantly shaped the field (Ferris, 1998; Gorzycki et al., 2016; Howard et al., 2018; McCulloch, 2013; Mizrachi, 2015; Qian, 2002). Additionally, the presence of research focusing on academic language in the last decade (Jin et al., 2020; Karakoç et al., 2022; Kuzborska, 2015; Liu & Read, 2020) indicates that this topic continues to maintain its popularity. However, it cannot be said that this popularity is valid in the context of Turkish as a first language (L1). Therefore, the limited research addressing the academic listening and reading problems of undergraduate students in L1 (Liu & Read, 2020) points to the first research gap in this area. The prevalence of studies focusing more on the academic use of L2 could be seen as a contributing factor to this gap (Ferris & Tagg, 1996; Huang & Su, 2013). The second gap that should be considered is the lack of research addressing the problems in academic listening and reading skills in an interconnected manner. Yet, both skills constitute two distinct foundations of academic comprehension. The third gap is the absence of qualitative studies that triangulate data to identify student problems in L1. Based on these identified gaps, the focus of this study is on the comprehension problems of undergraduate students in L1 at an academic level and the relationship between these problems.

Method

This research was structured according to the principles of a qualitative approach. Since the study focused on the problems of students, an interpretative phenomenological design was adopted. The research was conducted during the 2022-2023 academic year with pre-service teachers studying in the Turkish and Social Studies Education Departments of a public university, along with faculty members from the Education Faculty. The study group consisted of 43 pre-service teachers, with 24 from the Turkish Language Teaching Department and 19 from the Social Studies Teaching Department. In addition, the views of 5 faculty members were obtained, and 2 different faculty members also observed the students' academic listening and reading skills in the classroom.

The data for the research were collected through interviews, observations, and documents (diaries). Data were obtained from 43 students and 7 faculty members through interviews. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used for the interviews.

The data were analyzed using content analysis technique. The researchers identified codes, categories, and themes through process and pattern coding. After coding, pattern coding was conducted, and the codes were grouped under categories and themes based on their relationships.

Result and Discussion

In the first theme of the research, it was found that academic listening was influenced by issues stemming from distractions, as well as problems related to both lecturers and students. The findings highlighted factors such as physical conditions and the classroom environment; the lecturer's style of delivery, use of terminology, speaking speed, failure to emphasize key information, and the provision of prepared information (slides) to students; and the students' inability to focus on the lesson, their distractibility, difficulty in identifying important information, and challenges in taking notes. Similarly, international literature suggests that the lecturer's style of delivery, speaking speed, and emphasis on important information positively affect students' understanding of the subject matter (Astika & Kurniawan, 2010; Chaudron, 1986; Dunkel, 1988; Flowerdew, 1994; Huang, 2004, 2005; Huang & Su, 2013; Locke, 1977). The literature also identifies that the use of gestures and facial expressions, along with terminology, by the lecturer can influence academic listening (Durmuşoğlu Köse et al., 2019;

Valera, 2019). Moreover, some studies discuss the challenges students face in asking questions based on what they have listened to, their focus crises (Ferris & Tagg, 1996; Valera, 2019), and the impact of physical conditions on listening (Heuij et al., 2011). On the other hand, research into students' note-taking and academic listening skills (Benson, 1989; Dunkel, 1988; Ferris, 1996) indicates the need for students to receive support in note-taking (Ferris, 1998). When the findings of this research are considered alongside the literature, it becomes evident that both the roles of the instructor and the student are crucial for the effectiveness of academic listening.

The second theme of the research focused on the challenges of academic reading. Issues identified included difficulties in understanding academic terminology, inability to identify key information in texts, lack of academic reading training, the presence of complex and overly challenging texts, and limited access to academic publications. The international literature discusses the impact of knowledge of academic terms and vocabulary on reading skills (Bernhardt, 2011; Laufer, 1989, 1992; Golkar & Yamini, 2007; Hartshorn et al., 2017; Henriksen et al., 2004; Hirsh & Nation, 1992; Hu & Nation, 2000; Liu, 2018; Nation, 2006; Nergis, 2013; Stæhr, 2008; Qian, 1999, 2002; Weir et al., 2012). Additionally, studies indicate that students often struggle to identify important information in texts (Hellekjær, 2010; Kamaşak et al., 2021; Kemaloğlu & Er, 2020; Martiarini, 2018; Mehar Singh, 2019; Singh, 2014). This issue is also known to be linked to the lack of critical reading and reading strategies in the academic reading process (Grabe, 2009; Karakoç et al., 2022; McCulloch, 2013). Moreover, this problem becomes more pronounced during the transition from high school to university and from the early years of undergraduate studies to the upper years (Jin et al., 2020; Muñoz & Valenzuela, 2020; Yulia et al., 2020). To address these challenges, students require supportive education in academic reading (Gorzycki et al., 2016; Hirano, 2014; Hirvela & Du, 2013; Howard et al., 2018). The literature also discusses students' difficulties with the complex structure of texts and limited access to resources (Taillefer, 2005). Considering the findings of this research alongside the literature, it is concluded that academic reading skills play an essential role in achieving success. In this regard, students' academic reading skills should be supported by educators.



Okuduğu Anlama için Tanımlanmış Bilişsel Düzeyler Nelerdir? Geniş Ölçekli Ölçme Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Çerçevelerine Dayalı Bir İnceleme*

*Seval KULA-KARTAL***

Öz

Bu araştırmanın amacı uluslararası okuduğunu anlama çerçevelerinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından öğrenme, öğretim, ölçme ve geribildirim süreçlerinde kullanılabilecek açık ve özet bir sentezini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda National Assessment of Educational Progress [NAEP], Programme for International Student Assessment [PISA], Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) okuduğunu anlama çerçevelerine göre okuduğunu anlamının tanımları ve tanımlarda yıllar içinde gerçekleşen değişimler incelenmiştir. İnceleme sonucunda çerçevelerde açıkça ifade edilmiş bilgileri hatırlama, yorumlama ve bütünleştirme ile yansıtma ve değerlendirme bilişsel düzeylerinin ortak biçimde yer aldığı bulunmuştur. Bu üç düzey tüm çerçevelerde en baştan beri varlığını sürdürmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin sınıf içinde öğrencileri okudukları metinlerde bu üç bilişsel düzeyde düşüncelerini sağlayacak çeşitlikte soru ve görevler kullanmaları gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca, çerçevelerde yapılan güncellemelerde okuduğunu anlamının tanımında meydana gelen önemli iki değişikliğin olduğu görülmüştür. Bunlardan biri okunanlardan anlaşılan bilgilerin bir problemi çözmek, bir yazı ya da konuşma gibi ürün oluşturmak gibi amaçlarla kullanılması ve uygulanmasına karşılık gelen yeni bir bilişsel düzeyin eklenmesidir. Bir diğeri de dijital ortamlarda sıklıkla birden fazla metne dayalı okumalarda kullanılan okuduğunu anlama becerilerini göz önünde bulunduran güncellemelerin yapılmasıdır. Araştırma kapsamında geniş ölçekli ölçme uygulamalarının okuduğunu anlama çerçeveleri üzerinde yürütülen inceleme okuduğunu anlamının tanımının ve dolayısıyla ölçülmesinde kullanılan görev ve soruların yıllar içinde değişim gösterdiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama becerileri, okuduğunu anlamının ölçülmesi, okuduğunu anlama çerçeveleri

What are the Cognitive Levels Defined for Reading Comprehension? An Analysis Based on the Reading Comprehension Frameworks of the Large-Scale Assessments

Abstract

The aim of the study is to provide a clear and brief synthesis of reading comprehension definitions based on the reading comprehension frameworks used in some large-scale assessments. Accordingly, in the study, the cognitive processes related with the reading comprehension and their definitions have been revealed by analyzing the National Assessment of Educational Progress [NAEP], Programme for International Student Assessment [PISA], Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) reading comprehension frameworks. The results of analysis of the reading comprehension frameworks over the years show that the three cognitive processes of retrieve and locate, interpret and integrate, and reflect and evaluate are commonly included in all frameworks. These three reading comprehension processes have existed since the beginning of the large-scale assessment applications. This finding indicates that teachers are required to use questions and

* ICES 2023: XVII. International Conference on Educational Sciences'ta "Examining Reading Comprehension Skills Based on Different Reading Comprehension Frameworks and Taxonomies" başlığıyla bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme, Denizli sevalk@pau.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-3018-6972

tasks to enable students to interpret, integrate, reflect on and evaluate what they read. In addition, it is found that there are two important changes in the definition of reading comprehension in the updated frameworks. One of this is to include a new reading comprehension process named as 'use and apply' which corresponds to using and applying information obtained from what students read to solve a problem or to generate a product such as a new essay or classroom talk. Another is to include the skills in the frameworks which are required to comprehend multi-texts on digital platforms. The analysis of reading comprehension frameworks of the large-scale assessments reveals that the definition of reading comprehension and tasks used to assess it have changed over the years.

Keywords: Reading comprehension skills, reading comprehension assessment, reading comprehension frameworks

Giriş

Dil öğretiminde öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel dil becerilerinden biri okuduğunu anlamadır (Linse, 2005). Okuduğunu anlama, bireyler için önemli bir yaşam becerisidir. Bireylerin bu becerisi gelişmeden, onların toplumda meydana gelen olaylara anlam vermesi, olayları ilişkilendirmesi, bu olaylar üzerinde düşünüp sorgulaması ve bir çözüm üretmesi olanaklı olmayacaktır (Kutlu, 2004). İletişim aracı olarak dilin etkili kullanılması bireyin sosyal ve akademik yaşamını tartışmasız biçimde olumlu etkilemektedir (Ametle ve Müller-Jerina, 2004). Okuma becerisi, bireylerin eğitsel gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Ayrıca, okuduğunu anlama becerisi bireylere bakış açısı, empati yeteneği ve yaratıcılık kazandırarak onların entelektüel ve duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır (Mete, 2012). Mullis vd. (2007) toplumların gelişmeleri ve kalkınmaları için o toplumda yaşayan bireylerin eğitilmelerinin ve gelişmiş okuduğunu anlama becerilerine sahip olmalarının altını çizmektedir. Hem ulusal ve hem de uluslararası alan yazında, okuduğunu anlama başarısının önemini vurgulayan görüşler ve bu görüşleri destekleyen bulgular yer almaktadır (Bayat vd., 2014; Bloom, 2012; MEB, 2009; Vilenius-Tuohimaa vd., 2008; Yılmaz, 2008). Öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını etkileyen ve ileriki dönemlerde gerçekleşebilecek öğrenmeleri kolaylaştıran bir bilişsel süreç olması nedeniyle okuduğunu anlama özellikle 1970'li yıllardan itibaren sıklıkla araştırılan bir yapı olmuştur.

Okuma üzerinde 17. ve 19. yüzyıllar arasında yapılan çalışmalarda okuduğunu anlamadan ziyade akıcı okuma becerilerine odaklanılmaktadır. Okumanın anlamaya odaklanarak ölçülmesine yönelik ilk sistematik girişim Binet'in 1895 yılında okuduğunu anlama maddelerini zekayı ölçmek için kullanmasına dayanmaktadır (akt. Pearson ve Hamm, 2005). Thorndike (1917) okuduğunu anlamaya odaklanarak öğrencilerin metin hakkındaki soruları yanıtlarken zihinlerinde neler olabileceğini betimleye çalışmıştır. 1940'lı yıllardan itibaren Davis ve diğer araştırmacılar faktör analizine dayalı çalışmalarla okuduğunu anlama becerilerini ayırtırmaya ve tanımlamaya çalışmıştır (Davis, 1944). 1960'lı yıllarda toplumsal gelişmelerle okullaşma oranının artması büyük grupların okuryazarlık becerilerinin ölçülmesine dönük gereksinimi ortaya çıkarmıştır. Aynı dönemde, psikoloji ve eğitimde davranışçı anlayışın etkisiyle çok sayıda okuduğunu anlama becerisinin ayrı testlerle ölçüldüğü bir ölçme anlayışı egemen olmuştur. 1970'li yıllardan itibaren psikoloji ve eğitimde bilişsel anlayışın gelişmesiyle okuyucunun okuma sürecine getirdiği dünya görüşü, deneyim ve bilgileri önem kazanmıştır. Bu dönemde okumanın okuyucu tarafından anlamın oluşturulduğu yapılandırmacı bir süreç olduğu görüşü benimsenmiştir. 1990'lı yıllarda sosyo-dilbilim alanından gelen etkilerle okuyucu ve metin etkileşiminin gerçekleştiği bağlamsal özelliklere verilen önem artmıştır. Bu gelişme okuduğunu anlamamanın ölçülmesinde okunanlara bireysel tepki geliştirmeyi gerektiren görevleri öne çıkarmıştır. Başka bir ifadeyle okuduğunu anlamamanın ölçülmesi toplumun öğrencilerden gerçek dünyada yapmasını beklediğiyle çok daha uyumlu olan yeni bir döneme başlamıştır (Pearson, 1985; Pearson ve Hamm, 2005; Kula- Kartal, 2022).

Psikoloji, eğitim ve dilbilim alanında yaşanan gelişmeler okuduğunu anlamamanın tanımını ve ölçülmesinde kullanılan görevleri de değiştirmiştir. 1990'lı yıllardan itibaren bu gelişmeler değerlendirme sistemlerini de etkilemiştir. Okuduğunu anlama becerisinin ölçüldüğü bazı başarılı geniş ölçekli uygulamalar ortaya çıkmıştır. Bunlar içerisinde 1992 yılında uygulanan Eğitsel İlerlemenin Ulusal Değerlendirilmesi (National Assessment of Educational Progress [NAEP]) özellikle okuduğunu anlama alanında son 100 yılda gerçekleşen gelişmelerin ölçmeye yansımaları somutlaştıran bir örnek olarak

öne çıkmıştır. NAEP 1992 uygulamasında bilişsel anlayışın etkisiyle okuyucunun kendi bilgi ve deneyimlerini kullanarak metnin anlamını yapılandırması gereken görevler ve sosyokültürel anlayışın etkisiyle okuyucunun metni analiz ederek metne yönelik bir tepki geliştirmesini gerektiren görevler yer almıştır (Pearson ve Cervetti, 2015). NAEP 1992 okuduğunu anlama çerçevesi, daha sonra Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) gibi geniş ölçekli uygulamalar üzerinde de etkili olmuştur (National Assessment Governing Board, 2006). Bu uygulamalarda NAEP ile benzer biçimde okuduğunu anlama için metin içinde açıkça yer alan bilgileri hatırlamayı, örtük biçimde yer alan bilgileri çıkarmayı ve metin üzerinde yansıtıcı ve eleştirel düşünmeyi gerektiren görevlere yer verilmiştir (IEA, 2019; OECD, 2019). Geniş ölçekli ölçme uygulamalarında geliştirilen okuduğunu anlama çerçeveleri, anlamının zihinde gerçekleşen çok sayıda süreci kapsayan bir çatı olduğunu göstermiştir.

Okuduğunu anlamının çok sayıda beceriyi kapsayan çok boyutlu yapısı ve kavramsal temeline ilişkin farklı görüşlerin çokluğu nedeniyle okuduğunu anlamının öğretimi öğretmen için zorlu bir görevdir (DeBoer ve Dallmann, 1970; akt. Glaser, 1973'ten). Okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi uzun zamanda gerçekleşmektedir (Nunan, 1998). Okuduğunu anlama başarısının geliştirilmesi noktasında ilgili alan yazın sınıf, okul ve ülke düzeyinde iyileştirilmesi gereken temel etkenleri tanımlamaktadır. Araştırma bulgularına göre, sınıf düzeyinde, kitaplarda yer alan metinlerin niteliklerinin arttırılması ve metinlere dayalı olarak öğrencilerin üst düzey düşünmelerini tetikleyici yapıda soruların ve görevlerin kullanılması alınması gereken önlemlerden biridir (Aslanoğlu ve Kutlu, 2015; Bitter vd., 2009; Hoffman vd., 2004; Shanahan vd., 2010; Taylor vd., 2000). Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirmede bir diğer önemli nokta, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerine ilişkin bilgilendirici geribildirimler sağlamaktır. Öğrenciler kendilerine sunulan geribildirimi kullanarak okuma süreçleri üzerinde düzenleme ve değerlendirmeler yapabilir. Öz değerlendirme yaparken kendi okuma sürecini belirli ölçütlerle karşılaştırma öğrencinin kendi okuma davranışlarını düzenleme becerilerini geliştirmektedir (Block, 2003; Massey, 2009; Paris ve Paris, 2001; Samuels ve Wu, 2003; Wharton-McDonald ve Swinger, 2009; Yıldırım vd., 2024).

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme sürecinde öğretmenlere sınıf içinde hangi okuduğunu anlama becerilerine odaklanacağı konusunda rehberlik edecek araçlara gereksinim bulunmaktadır. Bu tür tanımlamaların eksikliği nedeniyle öğretmenler ve öğrenciler sınıf içerisinde nereye varmaları gerektiğini bilmeden ilerlemeye çalışmaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler okuduğunu anlama becerilerine hangi yetkinlik düzeylerinde sahip olduklarını ve hangi düzeye varmak istediklerini bilmediklerinden geribildirim süreçleri de etkili yürüyememektedir. Bu noktada geniş ölçekli ölçme uygulamalarında okuduğunu anlamaya ilişkin ortaya konan yapı sınıf içinde okuduğunu anlamının öğretiminde ve gelişiminin izlenmesinde öğretmene yol gösterici olabilir. Okuduğunu anlama için tanımlanan bilişsel düzeyleri anlayan öğretmenler öğrencilerinin anlama becerilerini geliştirmeye yardım eden dersler planlayabilirler. Ayrıca, derslerinde öğrencilerinin anlama düzeylerine hitap edebilecek üst düzey becerileri ölçen sorulara yer verebilirler. Öğretmenlere, öğrenciler temel okur yazarlık becerilerine eriştikten sonra okuduğunu anlamayı geliştirmeye odaklanmaları önerilir ama onlara öğrencilerin gelişimlerini izlemede yol gösterici olacak araçlar sunulmaz. Ölçme sonuçları öğretime rehberlik etmesi için kullanılacaksa öğrencilerin zorlandığı beceriler hakkında öğretmene rehberlik sağlaması gerekmektedir (Alonzo vd., 2009). Fletcher (2006) de okuduğunu anlamının gelişiminin sınıf içinde ölçülmesinin ve izlenmesinin daha fazla göz önüne alınmasına olan gereksinimi ifade etmektedir.

Öğretmenlerin öğrencileri hakkında bilgiye dayalı karar verebilmeleri için öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları bilişsel becerileri hakkında kanıt ve veri sağlayan ölçme etkinlikleri yapmaları gerekir. Bu tür bir veri öğretmene öğrencilerinin hangi okuduğunu anlama becerilerinde yetkin hangilerinde desteklenmeye gereksinimi olduğu bilgisini sağlar (Knowles, 2022). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme sürecinde öğretmenlerin okuduğunu anlamayı ne olduğuna ve hangi anlama becerilerini geliştirmeleri gerektiğine ilişkin onlara rehberlik eden araçlara ve tanımlara gereksinimi bulunmaktadır. Öğretmenin açık ve kanıta dayalı okuduğunu anlama çerçevelerine yönelik bilgisinin sınırlı olması sınıf içinde okuduğunu anlamının öğretim ve ölçme

süreçlerinin niteliğini olumsuz etkileyebilir. Öğretim ve ölçme süreçlerinde göz önünde bulundurulması gereken temel okuduğunu anlama becerilerinin ortaya konması ve tanımlanmasının hem öğretmenlere hem de öğrencilere öğretim, ölçme ve geribildirim süreçlerinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, araştırmanın amacı geniş ölçekli ölçme uygulamalarında kullanılan çerçevelere dayalı olarak okuduğunu anlama becerilerinin tanımına ilişkin açık ve özet bir sentez ortaya koymaktır. Bu bağlamda, çalışmada NAEP, PISA ve PIRLS okuduğunu anlama çerçeveleri incelenerek okuduğunu anlama için yer verilen bilişsel düzeyler, bu düzeylere ilişkin yapılan tanımlar ortaya konmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma geniş ölçekli ölçme uygulamalarında geliştirilen okuduğu anlama çerçevelerine ilişkin raporların incelendiği doküman incelemesine dayalı bir araştırmadır.

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunda NAEP, PISA ve PIRLS geniş ölçekli uygulamalarında geliştirilen okuduğunu anlama çerçeveleri yer almıştır. Araştırma grubunda yer alan çerçeveler belirlenirken öncelikle hangi geniş ölçekli ölçme uygulamalarına yer verileceğine karar verilmiştir. İlk olarak, okuduğunu anlama için daha sonraki PISA ve PIRLS gibi uygulamalara yön veren ilk uygulama olması nedeniyle NAEP okuduğunu anlama çerçevesine yer verilmiştir. Çalışma grubuna dahil edilen bir diğer çerçeve PISA okuduğunu anlama çerçevesi olmuştur. Bu çerçeve NAEP çerçevesindeki tanımlardan önemli ölçüde etkilenmiştir. Ancak, araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmesinin nedeni, çerçevenin teknolojik gelişmelerle gerçek yaşamda karşılaşılan okuma görevlerini kapsayacak biçimde güncellenmiş olmasıdır. Araştırmanın çalışma grubuna dahil edilen üçüncü çerçeve PIRLS okuduğunu anlama çerçevesidir. PIRLS ölçme uygulamasında NAEP ve PISA'dan farklı olarak yalnızca okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesine odaklanılmaktadır. Bu sayede okuduğunu anlama becerisine ilişkin daha kapsamlı bilgiler içermesi nedeniyle PIRLS okuduğunu anlama çerçevesine yer verilmiştir. NAEP, PISA ve PIRLS uygulamalarında okuduğunu anlama için yıllar içerisinde yayınlanan çerçeveler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu kapsamda, NAEP (1992, 2006, 2008, 2021, 2022), PISA (1999, 2003, 2009, 2019, 2023) ve PIRLS (2003, 2009, 2019) raporlarındaki okuduğunu anlama çerçeveleri incelenmiştir.

Verilerin Analizi

NAEP, PISA ve PIRLS okuduğunu anlama çerçeveleri betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenmekte ve daha sonra bu betimlemeler açıklanmaktadır. Betimsel analiz yapılabilmesi için araştırmanın başında temaların belirli olması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada okuduğunu anlama için çerçevelerde ortak biçimde tanımlanan düzeyler temaları oluşturmaktadır. İlk raporun yayınlandığı yıl ile en güncel uygulama raporuna karşılık gelen yıllar arasındaki raporlarda bu temaların nasıl adlandırıldığı ve tanımlandığı incelenerek yıllar içinde düzeylerin isimlerinde ve tanımlarında gerçekleşen değişimler ortaya konmuştur.

Bulgular

NAEP, PISA ve PIRLS okuduğunu anlama çerçeveleri incelenerek okuduğunu anlama için yer verilen bilişsel düzeyler ve tanımları ortaya koymak amacıyla okuduğunu anlama çerçevelerinde hangi bilişsel düzeylerin yer aldığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

NAEP, PISA ve PIRLS Okuduğunu Anlama Çerçevelerinde Yer Alan Bilişsel Düzeyler

Çerçeve	Uygulama Yılı	Bilişsel Düzeyler			
NAEP	1992	Metne ilişkin önsel bir anlayış oluşturma	Yorum geliştirme	Metne ilişkin kişisel yansıtma ve yanıt	Metne yönelik eleştirel bir bakış açısı geliştirme
	2009-2024	Bilgiyi bulma ve hatırlama	Yorumlama ve bütünleştirme	Eleştirme ve değerlendirme	
	2026	Bilgiyi bulma ve hatırlama	Yorumlama ve bütünleştirme	Çözümleme ve değerlendirme	Kullanma ve uygulama
PISA	2000	Genel bir anlam yapılandırma	Bilgiyi hatırlama	Metni yorumlama	Metnin içeriği ve yapısı üzerinde yansıtıcı düşünme
	2003-2015	Bilgiye erişme ve hatırlama	Metni yorumlama	Yansıtma ve değerlendirme	
	2018	Bilgiyi bulma	Metni/metinleri Anlama	Metin/metinler üzerinde yansıtma ve değerlendirme	
PIRLS	2001	Açıkça ifade edilmiş bilgilere erişme,	Basit çıkarımlarda bulunma,	Bilgi ve fikirleri yorumlama ve bütünleştirme	İçeriği, dili ve metinsel öğeleri inceleme ve değerlendirme
	2011				
	2021				

Tablo 1 incelendiğinde NAEP 1992 uygulamasında metne ilişkin önsel bir anlayış oluşturma, yorum geliştirme, metne ilişkin kişisel yansıtma ve yanıt, metne yönelik eleştirel bir duruş gösterme olmak üzere dört düzey tanımlandığı anlaşılmaktadır. 2009 yılında güncellenen çerçevede metne ilişkin kişisel yansıtma ve yanıt düzeyi, bütünleştirme ve yorum düzeyi altında ele alınarak düzey sayısı üçe indirilmiştir. Bu çerçeve 2024 yılına kadarki tüm uygulamalarda okuduğunu anlamının ölçülmesinde temel olarak kullanılmıştır. NAEP okuduğunu anlama çerçevesi, uluslararası geniş ölçekli ölçme uygulamalarıyla uyumlu, güncel okuduğunu anlama araştırmalarının bulgularıyla tutarlı ve çağın gereklerini daha iyi karşılayan bir çerçeve geliştirmek ve 2026 yılındaki NAEP uygulamasında kullanmak amacıyla güncellenmiştir. 2026 NAEP okuduğunu anlama çerçevesinde 2009-2024 çerçevelerindeki üç bilişsel düzey korunmuştur. Daha önceki yıllardan farklı olarak kullanma ve uygulama olarak adlandırılan dördüncü bir bilişsel düzey eklenmiştir.

PISA 2000 uygulamasında genel bir anlam yapılandırma, bilgiyi hatırlama, metni yorumlama, metnin içeriği üzerinde yansıtıcı düşünme, metnin yapısı üzerinde yansıtıcı düşünme olmak üzere beş bilişsel düzey tanımlanmıştır. PISA 2003 uygulamasında bilgiyi hatırlama düzeyi varlığını sürdürmüştür. İlk bilişsel düzey olan genel bir anlam yapılandırma metni yorumlama düzeyi ile birleştirilmiştir. Metnin içeriği ve yapısı üzerinde yansıtıcı düşünme düzeyleri de yansıtma ve değerlendirme olarak adlandırılan bir düzey altında birleştirilmiştir. Düzeylere verilen isimler yıllar içerisinde değişim gösterse de üç düzeyli yapı 2006, 2009, 2012, 2015, 2018 ve en son uygulama olan 2022 uygulamasında korunmuştur. PISA 2022 uygulamasında okuduğunu anlamının odak alan olduğu 2018 yılında güncellenen son taksonomi temel alınmıştır. Bu nedenle PISA uygulaması bağlamında okuduğunu anlamaya dair

geliştirilmiş en güncel taksonomi PISA 2018 uygulamasında geliştirilmiştir. PISA 2018 uygulamasında önceki yıllara göre en çok farklılık gösteren durum dijital ortamda uygulama yapılması sayesinde okuduğunu anlamının tek bir metne dayalı değil birden fazla metne ya da farklı türde içeriklere (web sayfası, arama motorları vb. gibi) dayalı olarak da ölçülebilesidir. Bu nedenle üç düzeyli yapı korunsa da okuduğunu anlamının tekli ya da çoklu metne dayalı olarak ölçülmesine göre daha önceki yıllardan farklı bazı alt beceriler tanımlanmıştır.

Tablo 1’de PIRLS 2001, 2011 ve 2021 yılı uygulamalarında kullanılan okuduğunu anlama çerçevelerinde tanımlanan bilişsel düzeylerin yıllar içinde değişmediği görülmektedir. Tüm uygulamalarda, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını belirleyici beceriler için açıkça ifade edilmiş bilgilere erişme, basit çıkarımlarda bulunma, bilgi ve fikirleri yorumlama ve bütünleştirme, inceleme ve değerlendirme olmak üzere dört düzey tanımlanmıştır. Okuduğunu anlamaya ilişkin güncel tanımın ortaya koyulması amacıyla son NAEP, PISA ve PIRLS ölçme uygulamalarında geliştirilen okuduğunu anlama çerçevelerinde yer alan bilişsel düzeyler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Güncel NAEP, PISA ve PIRLS Okuduğunu Anlama Çerçevelerinde Yer Alan Bilişsel Düzeyler

Okuduğunu Anlama Çerçeveleri			
	PIRLS 2021	PISA 2018	NAEP 2026
Bilişsel Düzeyler	Açıkça ifade edilmiş bilgilere erişme	Bilgiyi bulma Tarama, gözden geçirme ve bulma İlgili metni arama ve seçme	Bilgiyi bulma ve hatırlama
	Basit çıkarımlarda bulunma	-	-
	Bilgi ve fikirleri yorumlama ve bütünleştirme	Anlama Metinde açıkça verilmiş bilgileri anlama Bütünleştirme ve çıkarımlara ulaşma	Yorumlama ve bütünleştirme
	İçeriği, dili ve metinsel öğeleri inceleme ve değerlendirme	Yansıtma ve değerlendirme Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme İçerik ve yapı üzerinde yansıtıcı düşünme Çelişkileri belirleme ve ele alma	Çözümleme ve Değerlendirme
	-	-	Kullanma ve Uygulama

Tablo 2’de üç geniş ölçekli ölçme uygulamasında okuduğunu anlama becerileri için geliştirilen güncel çerçeveler incelendiğinde hepsinde ortak biçimde yer alan üç bilişsel düzey bulunduğu görülmektedir. Bu düzeyler: açıkça ifade edilmiş bilgiye erişme ve hatırlama, çıkarım ve bütünleştirme, yansıtma ve değerlendirme düzeyleridir. Çerçeveler arasındaki farklar incelendiğinde PIRLS çerçevesinde basit çıkarımda bulunma düzeyinin, PISA ve NAEP çerçevelerinde çıkarım ve bütünleştirme düzeyi altında yer aldığı görülmektedir. Diğer iki çerçeveden farklı olarak güncel NAEP çerçevesinde kullanma ve uygulama olarak adlandırılan bir bilişsel düzey eklenmiştir. Ayrıca, PISA çerçevesinde öğrencilerin birden fazla metne dayalı olarak okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi durumuna özgü bazı alt beceriler eklenmiştir. Bu becerilerden biri açıkça ifade edilmiş bilgiyi alma ve hatırlama düzeyinin altında yer alan ilgili metni arama ve seçme becerisidir. Diğer de yansıtma ve değerlendirme düzeyi altında tanımlanan çelişkileri belirleme ve ele alma becerisidir. Güncel okuduğunu anlama çerçevelerinde yer verilen bilişsel düzeylerin en genel anlamda nasıl tanımlandığı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Güncel NAEP, PISA ve PIRLS Okuduğunu Anlama Çerçevesinde Yer Alan Bilişsel Düzeylere İlişkin Tanımlar

Açıkça ifade edilmiş bilgiye erişme ve hatırlama	Çıkarım ve bütünleştirme	Yansıtma ve değerlendirme	Kullanma ve uygulama
Metinde/metinlerde açık biçimde ifade edilmiş bilgi ve fikirlere erişme ve soruda istenen bilgiyle eşleştirme	Metinde/metinlerde örtük biçimde yer alan, bireyin yorumda- çıkarımda bulunmasını gerektiren bağlantıları kurma	Metinde/metinlerde yer alan bilgilerin yeterliğini, kullanılabilirliğini, doğruluğunu, geçerliğini ve metnin yapısını kendi bilgileri ya da diğer metinlerde bulunan bilgilerle karşılaştırarak değerlendirme	Metinden/metinlerden elde edilen kavrayışı yeni durumlarda uygulama, özgün fikirler ya da ürünler geliştirmede kullanma

Tablo 3'te verilen tanımlardan anlaşıldığı gibi açıkça ifade edilmiş bilgilere erişme düzeyinde öğrenciden beklenen metinde açık biçimde ifade edilmiş bilgi ve fikirlere erişebilmesidir. Ancak, öğrencinin yalnızca bu bilgilere erişmesi yeterli değildir. Öğrencinin metinde açıkça ifade edilmiş bilginin ya da fikrin soruda istenen bilgiyle bağlantısını görmesi de gerekmektedir. Bu düzeyde öğrencinin anlamda oluşan boşlukları yorum ve çıkarımda bulunarak gidermesine gerek yoktur (IEA, 2003; 2009; 2019). Bu düzeydeki görevlerde öğrenciden soruda istenen bilgiyle, soruyla birebir aynı ya da eşanlamli sözcükler kullanılarak metinde açıkça ifade edilmiş bilgiyi eşleştirmesi beklenir. Bilgiye etkili biçimde erişmek için öğrencilerin soruda aranan bilgiyi metin içinde araması, yerini saptaması ve seçmesi gerekir. (OECD, 1999; 2003). Bu düzeydeki görevler öğrencilerin metinde açıkça belirtilmiş fikirleri ya da destekleyici ayrıntıları belirlemesini, bir öykünün karakterleri, zamanı ya da mekânı gibi öğelerine ilişkin açıkça ifade edilmiş bilgileri metin içinde bulmasını ve hatırlamasını gerektirir. Bu düzeyde genellikle metnin bir cümle, bir paragraf ya da iki ya da daha fazla ardışık paragraf gibi görece küçük bölümlerinde içerilen bilgiye odaklanılır (National Assessment Governing Board, 2008; 2022).

Tablo 3'te tanımlanan ikinci düzey çıkarım ve bütünleştirmedir. Çıkarım ve bütünleştirme düzeyi metne ilişkin bir anlam oluşturmada kritiktir. Öğrencinin metindeki bilgiyi mantıksal biçimde işleyerek metinde somut biçimde sunulan bilgi, fikir, detay, tema vb. ötesine geçtiği aşama olarak kabul edilebilir (National Assessment Governing Board, 1992; 2008; 2021). Bu düzeyde öğrencinin metnin içindeki anlamla kendi bilgi ve deneyimlerini bütünleştirerek metnin anlamını yapılandırması gerekir. Bilgi ve fikirleri yorumlama ve bütünleştirme düzeyinde öğrenciler metinde açık olmadığı gibi aynı zamanda bireyin kendi bakış açısına dayanarak yorumda bulunmasını gerektiren bazı bağlantılar kurarlar. Bu düzeyde öğrenciler bilgi ve fikirleri yorumlar ve bütünleştirirken kendi bilgi ve deneyimlerini kullanırlar. Bu nedenle, yorum ve bütünleştirme düzeyinde çıkarılan anlam, öğrencilerin okuma görevlerine getirdikleri bilgi ve deneyimlerine bağlı olarak değişiklik gösterebilir (IEA, 2003; 2009; 2019).

Çıkarım ve bütünleştirme düzeyindeki görevlerde öğrenciler hem metne ilişkin çıkarımlarda bulunur hem de metne dair bütünsel bir anlam oluşturabilmek için bu çıkarımları bir araya getirerek bütünleştirir. Çıkarımda bulunma metnin içinde açık biçimde belirtilmemiş ancak örtük olarak yer alan bilgilere ilişkin anlam oluşturma sürecine karşılık gelir. Bunun için öğrencinin cümleler, paragraflar bölümler ya da metinler arasında zaman, mekân ya da neden-sonuç gibi metin içindeki örtük ilişkileri çıkarması gerekir. Metne dair bütünleşmiş bir anlam oluşturmak öğrencilerin cümle düzeyinden metnin bütününe doğru çalışmasını gerektirir. Bütünleştirme, metinde sunulan bilgilere dair yapılan çıkarımların bir ürünüdür. Bilgileri ortak bir tema ya da fikir altında bir araya getirmeyi içerir. Çıkarım bütünleştirme sürecine her zaman dahildir (OECD, 2019).

Çıkarım ve bütünleştirme düzeyi fikirleri ortak bir temada bütünleştirmeyi, cümleler, paragraflar, metnin içindeki kısımlar ya da metinler arasında bağlantı kurmayı içerir. Bu bilişsel düzeyi ölçen test maddeleri öğrencilerden karakterleri ve mekânsal öğeleri karşılaştırmalarını, metnin yönleri arasındaki nedensel ve kronolojik ilişkileri incelemeyi, metindeki olaylar ya da bilgiler için açıklamalar

geliştirmeyi isteyebilir. Örneğin, öğrencilerden karakterin geçmişine ya da eğilimlerine ilişkin metinde yer verilen bilgilere dayanarak bir karakterin davranışını kestirmeleri ya da davranışının altında yatan nedenleri açıklamaları istenebilir. Öğrenciler okuduklarını yorumladıkça ve bütünleştirdikçe metne ilişkin sorular oluşturur, zihinsel imgeler kullanır, metnin bölümleri arasında bağlantılar kurarlar. Bu davranışları uygularken öğrenciler metnin bütünü üzerinde hatta bazen metinler arasında düşünür. Bu süreçte öğrencilerin metnin yapısı ve bileşenlerine dair kendi bilgi ve deneyimlerini de kullanması gerekir (National Assessment Governing Board, 1992; 2008; 2021).

Tablo 3'te yer alan üçüncü düzey yansıtma ve değerlendirme düzeyidir. Bu düzey, öğrencinin metne eleştirel biçimde yaklaşarak içeriği, dili ve yapısına ilişkin yargıda bulunmasını gerektirir. Yansıtma ve değerlendirme düzeyinde öğrenciler metinde yer alan bilgilerin yeterliğini, kullanışlılığını, doğruluğunu, geçerliğini ve metnin yapısını kendi bilgileri ya da diğer metinlerde bulunan bilgilerle karşılaştırarak değerlendirir (OECD, 1999, 2003). Yansıtma maddeleri öğrencinin bu karşılaştırmalarda kendi bilgi ve deneyimlerini kullanması gereken maddeler olarak düşünülebilir. Değerlendirme maddeleri ise öğrencilerden metnin içeriğine, yapısına, yazarın amacına ya da yazım tercihlerine ilişkin kabul edilmiş ölçütlere ya da evrensel değerlere dayalı olarak yargıda bulunmalarını ister (OECD, 2009).

Yansıtma ve değerlendirme düzeyindeki görevlerde öğrenciden beklenenlerden biri metinden çıkardığı anlamı kendi dünya anlayışıyla karşılaştırması ve metne karşı kabul etme, reddetme ya da nötr kalma gibi karar ve yargılara ulaşmasıdır. Yazarın tercihleri açısından öğrenciden yazarın metinde anlamı iletmek için kullandığı dilsel araçlara ilişkin yargılarda bulunması beklenir (IEA, 2003; 2009; 2019). Bu düzeydeki görevler öğrenciden yazarın mecazi dil kullanımının etkililiğine, yazarın bir iddiayı desteklemek için ne derece yeterli kanıt sağladığına ya da yazarın metin içerisinde kullandığı kaynakların güvenilirliğine ilişkin yargıda bulunmasını bekler (National Assessment Governing Board, 1992; 2006; 2022). Okuduğunu anlamının çoklu metinlere dayalı olarak ölçüldüğü PISA 2018 uygulamasında bu düzeyin altında önceki yıllardan farklı biçimde çelişkileri belirleme ve ele alma alt düzeyi tanımlanmıştır. Metinler arasında birbiriyle tutarsız bilgilerin belirlenmesi ve bu tutarsızlıkların ele alınması özellikle bugün karşılaşılan bilgi değişkenliği ve miktarındaki artış nedeniyle önemsenmiştir. Bu nedenle, PISA 2018 uygulamasında öğrencilerin okudukları metinlerde birbirine karşıt olan bilgi ve fikirleri belirleme ve karşılaştırma becerilerini ölçen maddeler yer almıştır (OECD, 2019).

2026 NAEP okuduğunu anlama çerçevesinde daha önceki yıllardan farklı olarak kullanma ve uygulama olarak adlandırılan dördüncü bir düzey eklenmiştir. Bu düzeyde öğrencilerden okudukları metinden elde ettikleri kavrayışı yeni durumlarda kullanmaları ya da özgün fikirler ya da ürünler geliştirmede uygulamaları beklenir. Öğrencilerin kullanma ve uygulama becerilerini ölçen sorular öğrencilerden okumalarıyla elde ettikleri bilgiyi bir problemi çözmek ya da yeni bir metin yaratmak için kullanmalarını ister. Öğrencilerin iki mekâna ait bilgi veren tanıtım yazılarını okuyup hangi mekânın daha iyi olduğuna karar vermesini gerektiren bir görev öğrenciden eleştirel düşünme ve yansıtma düzeyinde düşünmesini bekler. Dördüncü düzeyde, öğrencilerden diğer insanlar için o mekâna ilişkin en önemli bilgileri ve kendi yorumlarını içeren bir blog yazısı oluşturmaları istenebilir. Özetle, bu düzeydeki görevler öğrencilerin bir eylemde bulunmalarını ya da bir ürün (bir yazı, sunum gibi) yaratmalarını gerektirir (National Assessment Governing Board, 2021).

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, uluslararası okuduğunu anlama çerçevelerinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından öğrenme, öğretim, ölçme ve geribildirim süreçlerinde kullanılabilecek açık ve özet bir sentezini ortaya koymak amacıyla NAEP, PISA ve PIRLS okuduğunu anlama çerçeveleri incelenerek okuduğunu anlama için yer verilen bilişsel düzeyler, bu düzeylere ilişkin yapılan tanımlar ortaya konmuştur. Buna göre çerçevelerde ortak biçimde yer alan üç bilişsel düzey olduğu bulunmuştur. Bu düzeyler: açıkça ifade edilmiş bilgiye erişme ve hatırlama, çıkarım ve bütünleştirme, yansıtma ve değerlendirme düzeyleridir. Çerçevelerde ele alınan bu düzeyler alan yazındaki çalışmalarla da tutarlıdır. Pearson (1985) okuduğunu anlamının açık bir mesajdaki bağlantıları görme, örtük mesajlardaki boşlukları tamamlama, yazarın okuyucuyu ikna etmek için kullandığı yolları inceleme gibi bazı temel süreçlerden oluştuğunu ifade etmektedir. Benzer biçimde, Robinson (1966; akt. Maring,

1978) okuduğunu anlamanın yazar tarafından açıkça iletilen anlamı kavrama, yazar tarafından örtük biçimde iletilen anlamı kavrama, yazarın amacını, varsayımlarını, genellemelerini ve fikirlerini değerlendirme gibi süreçleri içerdiğini ifade etmektedir. Davis (1944)'ün faktör analizine dayalı çalışmasında da metin içinde açıkça ifade edilmiş bilgilere erişme ve metinde örtük biçimde yer alan bilgilere ilişkin çıkarımda bulunma düzeyleriyle ilişkili beceriler tanımlanmıştır. Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) 2018 dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyleri için okuduğunu anlama becerilerine ilişkin geliştirilmiş çerçevede de bu üç düzeye yer verildiği görülmektedir. Bu çerçevede, okuduğunu anlama alanı açıkça ifade edilmiş bilgiyi tanıma ve hatırlama düzeyi, basit çıkarım ile daha karmaşık çıkarımları içeren bilgi ve düşünceleri birleştirme ve yorumlama düzeyleri ve son olarak metnin öğelerini, içeriğini ve dilini değerlendirme düzeyi yer almıştır.

NAEP, PISA ve PIRLS çerçevelerinde yıllar içinde yapılan güncellemeler incelendiğinde okuduğunu anlamanın tanımında bazı önemli değişikliklerin olduğu bulunmuştur. Bunlardan biri NAEP çerçevesinde kullanma ve uygulama olarak adlandırılan bir bilişsel düzeyin eklenmesidir. Günlük yaşamda okuduğunu anlamanın önemli göstergeleri arasında okunan metinlerden anlaşılan bilgileri yeni bir fikir geliştirmek, yeni bir ürün (yazı ya da konuşma gibi) oluşturmak, bir problemin çözümüne yönelik eylemde bulunmak için kullanma yer alır. 2026 NAEP uygulamasından itibaren kullanılacak olan çerçevede okuduğunu anlamanın tanımının bu en üst bilişsel düzeyi içerecek biçimde güncellendiği anlaşılmaktadır. Bu düzeyin okuduğunu anlama tanımlarına dahil olması gerektiği ve gelecekte dahil olacağı Pearson (1985) tarafından yıllar önce ifade edilmiştir. Araştırmacı, okuduğunu anlama ile yazma arasındaki ilişki hakkında daha fazla çalışılması gerektiğini vurgulayarak gelecekte yazma etkinliklerinin okuduğunu anlamadan ya da okuduğunu anlamanın yazma etkinliklerinden faydalandığı öğretim yollarını keşfedeceğimizi belirtmiştir. Araştırmacıya göre küçük bir çocuğa bile metni bir editör, eleştirmen bakış açısıyla okumanın öğretilmesi mümkündür ve böyle bir öğretim öğrencilerin hem eleştirel okuma becerilerini hem de yazma becerilerini geliştirebilmektedir.

PISA çerçevesinde öğrencilerin birden fazla metne dayalı olarak okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi durumuna özgü bazı alt bilişsel düzeyler eklenmiştir. Bu bulgular çerçevelerin okuduğunu anlama becerisine ilişkin tanımlarında öğrencilerin okumayı gerçek yaşam durumlarındaki kullanımına yaklaştıracak biçimde güncellediğine işaret etmektedir. Günlük yaşamda okuduğunu anlamanın çoğu zaman birden fazla metni anlamayı, metinleri karşılaştırmayı ve tutarsızlıklar ile benzerlikleri belirlemeyi içerdiği ifade edilebilir. Güncel PISA çerçevesi okuduğunu anlama tanımını bu durumu kapsayacak biçimde genişletmiştir. Bu durumu destekler biçimde araştırmacılar da okumanın sayfalardan teknolojik ekranlara doğru geçiş yaşadığını ifade etmektedir. Leu vd. (2014)'ne göre dijital ortamda yapılan bazı okumalarda tek bir metin yerine çok sayıda metinde yer alan bilgileri kavrama öne çıkar. Bu durum da okuduğunu anlamanın tanımına ilgili metni bulma, ilgili soruları oluşturma, çoklu metinlerdeki bilgileri bir araya getirme gibi farklı becerilerin dahil edilmesini gerektirmektedir.

NAEP, PISA ve PIRLS okuduğunu anlama çerçevelerine göre okuduğunu anlamanın tanımlarının ve tanımlarda yıllar içinde gerçekleşen değişimlerin ortaya koyulması amacıyla yapılan inceleme sonucunda çerçevelerde açıkça ifade edilmiş bilgileri hatırlama, yorumlama ve bütünleştirme ile yansıtma ve değerlendirme bilişsel düzeylerinin ortak biçimde yer aldığı bulunmuştur. Bu üç düzey tüm çerçevelerde en baştan beri varlığını sürdürmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin sınıf içinde öğrencileri okudukları metinlerde bu üç bilişsel düzeyde düşünmelerini sağlayacak çeşitlikte soru ve görevler kullanmaları gerektiğine işaret etmektedir. Çerçevelerde yapılan güncellemelerde okuduğunu anlamanın tanımında meydana gelen önemli iki değişikliğin olduğu görülmüştür. Bunlardan biri okunanlardan anlaşılan bilgilerin bir problemi çözmek, bir yazı ya da konuşma gibi ürün oluşturmak gibi amaçlarla kullanılması ve uygulanmasına karşılık gelen yeni bir bilişsel düzeyin eklenmesidir. Bir diğeri de dijital ortamlarda sıklıkla birden fazla metne dayalı okumalarda kullanılan okuduğunu anlama becerilerini göz önünde bulunduran güncellemelerin yapılmasıdır. Araştırma kapsamında geniş ölçekli ölçme uygulamalarının okuduğunu anlama çerçeveleri üzerinde yürütülen inceleme okuduğunu anlamanın tanımının ve dolayısıyla ölçülmesinde kullanılan görev ve soruların yıllar içinde değişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu araştırma öğretmenlerin sınıf içinde okuduğunu anlamanın öğretilmesi ve ölçülmesi süreçlerine yansıtmaları gereken bu değişimlere ilişkin bir sentez sunmaktadır. Bu senteze dayanarak, öğretmenlere sınıf içinde birden fazla metne dayalı ve metinlerden elde edilen

bilgileri problem çözmede ya da bir ürün oluşturmada kullanmayı gerektiren görevlere yer vermeleri önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Bu araştırma halka açık yayınlanan belgelerin incelemesine dayandığından etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumların ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Alonzo, J., Basaraba, D., Tindal, G., & Cariveau, R. S. (2009). They read, but how well do they understand? An empirical look at the nuances of measuring reading comprehension. *Assessment for Effective Intervention*, 35(1), 34-44. <https://doi.org/10.1177/1534508408330082>
- Ametlle, A. C., & Müller-Jerina, A. (2004). *Public library reading programs for preschoolers*. Bertelsmann Stiftung Publishing.
- Aslanoğlu, A. E., & Kutlu, Ö. (2015). Factors related to the reading comprehension skills of 4th grade students according to data of PIRLS 2001. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 1-18. <https://doi.org/10.12973/jesr.2015.52.1>
- Bayat, N., Şekercioğlu, G. ve Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457-466. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3693>
- Bitter, C., O'Day, J., Gubbins, P., & Socias, M. (2009). What works to improve student literacy achievement? An examination of instructional practices in a balanced literacy approach. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 14, 17-44. <https://doi.org/10.1080/10824660802715403>
- Block, C. C. (2003). *Teaching comprehension: The comprehension process approach*. Allyn & Bacon.
- Bloom, B. F. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem Akademi
- Davis, F. B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrica*, 9(3), 185-197. <https://doi.org/10.1007/BF02288722>
- Fletcher, J. M. (2006). Measuring reading comprehension. *Scientific studies of reading*, 10(3), 323-330. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1003_7
- Glaser, M. J. (1973). *The effect of the placement of detail and inference questions on second-graders' comprehension*. The University of Arizona.
- Hoffman, J. V., Sailors, M., Duffy, G. R., & Beretvas, S. N. (2004). The effective elementary classroom literacy environment: Examining the validity of the TEX- IN3 observation system. *Journal of Literacy Research*, 36(3), 303-334. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3603_3
- IEA (2003). *PIRLS 2001 International report*. International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- IEA (2009). *PIRLS 2011 assessment framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- IEA (2019). *PIRLS 2021 assessment framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

- Knowles, S. (2022). *Assessing reading: How assessment can be used to target teaching and enhance understanding of reading comprehension*. Australian Council for Educational Research. <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-685-7-7>
- Kula- Kartal, S. (2022). Classroom assessment: The psychological and theoretical foundations of the formative assessment. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9, 19-27. <https://doi.org/10.21449/ijate.1127958>
- Kutlu, Ö. (2004). *Türkiye’de demokrasi anlayışının gelişmesini sağlayacak bir yol: Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu’nda sunulan bildiri, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Leu, D. J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C., & Timbrell, N. (2014). The new literacies of online research and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 37–59. <https://doi.org/10.1002/rrq.85>
- Linse, C. T. (2005). *Practical English language teaching: Young learners*. McGraw Hill Companies, Inc.
- Maring, G. H. (1978). Freire, Gray, and Robinson on reading. *Journal of Reading*, 21(5), 421-425.
- Massey, D. D. (2009). Self-regulated comprehension. S. E. Israel & G. G. Duffy (Ed.), In *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 389-401). Taylor & Francis
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1-5. sınıflar). Erişim Adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma: Malatya il örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 4. sınıflar raporu*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 8. sınıflar raporu*. Ankara.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A.M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report*. International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- National Assessment Governing Board (1992). *Reading framework for the 1992 national assessment of educational progress*. U.S. Department of Education.
- National Assessment Governing Board (2006). *Reading framework for the 2007 national assessment of educational progress*. U.S. Department of Education.
- National Assessment Governing Board (2008). *Reading framework for the 2009 national assessment of educational progress*. U.S. Department of Education.
- National Assessment Governing Board (2021). *Reading framework for the 2026 national assessment of educational progress*. U.S. Department of Education. U.S. Department of Education.
- National Assessment Governing Board (2022). *Reading assessment framework for the 2022 and 2024 national assessment of educational progress*. U.S. Department of Education.
- Nunan, D. (1998). *Second language teaching and learning*. Heinle and Heinle.
- OECD (1999). *Measuring students’ knowledge and skills: A new framework for assessment*. OECD Publications.
- OECD (2003). *The PISA 2003 assessment framework*. PISA, OECD Publishing.
- OECD (2009). *PISA 2009 assessment framework*. PISA, OECD Publishing.
- OECD (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. PISA, OECD Publishing.
- OECD (2023). *PISA 2022 assessment and analytical framework*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Pearson, P. D. (1985). *The comprehension revolution: A twenty-year history of process and practice related to reading comprehension*. University of Illinois at Urbana Champaign.
- Pearson, P. D., & Cervetti, G. N. (2015). Fifty years of reading comprehension theory and practice. P. D. Pearson & E. H. Hiebert (Ed.), In *Research-based practices for common core literacy* (pp. 1-24). New York: Teachers College Press.

- Pearson, P. D., & Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices: past, present, and future. S. G. Paris & S. A. Stahl (Ed.), In *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 13-69). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Samuels, S. J., & Wu, Y. (2003). *The effects of immediate feedback on reading achievement*. Erişim adresi: http://www.epsteineducation.com/home/articles/file/research/immediate_feedback.pdf
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgersen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K., & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low- income schools. *The Elementary School Journal*, 101(2), 121-165. <https://doi.org/10.1086/499662>
- Thorndike, E. L. (1917). Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. *Journal of Educational Psychology*, 8, 323-332. <https://doi.org/10.2307/746938>
- Vilenius-Tuohimaa, P. M., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4), 409-426. <https://doi.org/10.1080/01443410701708228>
- Wharton-McDonald, R. & Swiger, S. (2009). Developing higher order comprehension in the middle grades. S. E. Israel & G. G. Duffy (Ed.), In *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 510-531). Taylor & Francis.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, Ö., Kula-Kartal, S., Kutlu, Ö., Çiçekdemir, İ., Akduman, D., Ergun, A., Hocek, D., & Karcılı, I. (2024). Geribildirim ve öz-değerlendirmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 143-170. <https://doi.org/10.33400/kuje.1342894>
- Yılmaz, M. (2008). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-13.

Extended Abstract

Introduction

Teachers are required to do assessments providing evidence and data regarding students' reading comprehension skills in order to make informed decisions about their students. This kind of data provide information for teachers about the comprehension skills that students still need to develop and the comprehension skills at which students are already proficient (Knowles, 2022). Teachers need frameworks and tools that can guide them on what reading comprehension is and which skills it includes during the process of developing students' comprehension skills. Teachers' limited knowledge about reading comprehension frameworks may negatively affect the quality of reading comprehension instruction and assessment processes in the classroom. Revealing the fundamental reading comprehension skills that should be taken into account in the reading comprehension instruction and assessment can be instructive for both teachers and students in the assessment and feedback processes. Therefore, the aim of the study is to provide a clear and brief synthesis of reading comprehension definitions based on the reading comprehension frameworks used in some large-scale assessments. Accordingly, in the study, the cognitive processes related with the reading comprehension and their definitions have been revealed by analyzing the National Assessment of Educational Progress [NAEP], Programme for International Student Assessment [PISA], Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) reading comprehension frameworks.

Method

The study is a qualitative study in which the documents related to reading comprehension frameworks developed within some large-scale assessments were analyzed. The study group consisted of reading comprehension frameworks of the NAEP, PISA, and PIRLS. Firstly, the large-scale

assessments that was going to be included int the study group was defined. The first large-scale assessment chosen for the group was the NAEP since it was the first assessment among the three and deeply affected the later reading comprehension frameworks. Another large-scale assessment included was the PISA. It was selected for the reason of being updated in a way that it can comprehend reading tasks that students may face in the real-world thanks to technological developments. The third assessment chosen was the PIRLS. It is the only one among the three assessing mainly reading comprehension, and thanks to this limited focus on one domain, PIRLS include detailed information on the theoretical base of reading comprehension. To sum up, the study group comprises the frameworks that have been developed within the NAEP, PISA and PIRLS assessments over the years. Accordingly, NAEP (1992, 2006, 2008, 2021, 2022), PISA (1999, 2003, 2009, 2019, 2023) and PIRLS (2003, 2009, 2019) reading comprehension frameworks were analyzed. A descriptive analysis was conducted in the study. In descriptive analysis, the aim is to present results to readers in an organized way including researcher's interpretations and explanations (Yıldırım & Şimşek, 2011). In the current study, how reading comprehension cognitive processes have been named and defined over the years and the changes occurred in the NAEP, PISA and PIRLS frameworks were revealed starting from the first large-scale assessment published report to the most updated one.

Result and Discussion

The results of analysis of the NAEP, PISA and PIRLS reading comprehension frameworks over the years show that the three cognitive processes of retrieve and locate, interpret and integrate, and reflect and evaluate are commonly included in all frameworks. These three reading comprehension processes have existed since the beginning of the large-scale assessment applications. This finding indicates that teachers are required to use questions and tasks to enable students to interpret, integrate, reflect on and evaluate what they read. It was found that there are two important changes in the definition of reading comprehension in the updated frameworks. One of this is to include a new reading comprehension process named as 'use and apply' which corresponds to using and applying information obtained from what students read to solve a problem or to generate a product such as a new essay or classroom talk. Another is to include skill definitions required to comprehend multi-texts on digital platforms. The analysis of reading comprehension frameworks of the large-scale assessments reveals that the definition of reading comprehension and tasks used to assess it have changed over the years.