ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Mother Tongue Education

ISSN: 2147-6020

Ocak / January
Cilt / Volume: 13
Sayı / Issue: 1

2025

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

2025 Kış, Cilt:13 Sayı:1
2025 Winter, Volume:13 Issue:1

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 Yardımcısı
Assistant Editor
Arş. Gör. Günçe GÜNDUĞDU

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

Indexed in,

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

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

2025 Kış, Cilt:13 Sayı:1 / 2025 Winter, Volume:13 Issue:1

Yayın Danışma Kurulu
Editorial Advisory Board

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

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

2025 Kış, Cilt:13 Sayı:1 / 2025 Winter, Volume:13 Issue:1

Bu Sayının Hakemleri
Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Ahmet BALCI
Prof. Dr. Bayram BAŞ
Prof. Dr. Elif AKTAŞ
Prof. Dr. Erol DURAN
Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Hakan ÜLPER
Prof. Dr. Hatice FIRAT
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM (İki makale hakemi)
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Prof. Dr. Tazegül DEMİR
Doç. Dr. Arzu ÇEVİK
Doç. Dr. Atilla DİLEKÇİ
Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR
Doç. Dr. Başak KASA AYTEN
Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT
Doç. Dr. Burak TÜFEKÇİOĞLU
Doç. Dr. Efecan KARAGÖL
Doç. Dr. Hamdi KARAKAŞ
Doç. Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU
Doç. Dr. Niymet BAHŞİ
Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL
Doç. Dr. Serap UZUNER YURT
Doç. Dr. Seval KULA KARTAL
Doç. Dr. Taşkın SOYSAL
Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÇILDIR
Dr. Öğr. Üyesi Büşra ŞAHAN AKTA
Dr. Öğr. Üyesi Dila Nur YAZICI
Dr. Öğr. Üyesi Gamze BİLİR SEYHAN
Dr. Öğr. Üyesi Ömer ERBASAN
Dr. Öğr. Üyesi Ömer SAVAŞ
Dr. Firdevs KAPUSIZOĞLU
Dr. Özlem DAĞ TARCAN

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

2025 Kış, Cilt:13 Sayı:1 / 2025 Winter, Volume:13 Issue:1

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Araştırma Makalesi
Research Paper

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkileşimli Okuma Uygulamasında Sordukları Soruların CROWD Tekniğine Göre İncelenmesi 1-14
An Analysis of the Questions Asked by Preschool Teachers During Dialogic Reading Based on the CROWD Technique
Dilara YILMAZ, Ergün YURTBAKAN

Türkçenin Çocuklara Yabancı Dil ve Ana Dili Olarak Öğretiminde Resimli Hikâye Kitapları: Benzerlikler ve Farklılıklar 15-30
Picture Story Books in Teaching Turkish as a Native Language and as a Foreign Language to Children: Similarities and Differences
Emine ULU

Soru-Cevap İlişkisi Stratejisi Öğretiminin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Soru Sorma Düzeylerine Etkisi 31-50
The Effect of Teaching Question-Answer Relationship Strategy on Fourth Grade Students' Reading Comprehension and Questioning Levels
Mehmet CAN, Mustafa YILDIZ

Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Uygulamaları 51-65
Early Literacy Practices of Preschool Teachers
Serap ÖZBEK, Filiz YURTAL, Ebru DERETARLA GÜL

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi 66-87
Investigation of Writing Anxiety and Attitudes among 4th-Graders in Primary School
Sezgin KAKUŞ, Başak KASA AYTEN

Sözeylem Anlama ve Üretim Becerisi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması 88-120
Speech Act Comprehension and Production Skills: A Scale Development Study
Erol YILDIZ, Selda ÖZDEMİR

Meslek Öncesi Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Uygulamalı Derslerin Önemi ve İşlevleri Üzerine Aday Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi 121-141
Evaluation of Pre-service Teachers' Opinions on the Importance and Functions of Applied Courses in the Teacher Training Process
Ali GÖÇER

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

2025 Kış, Cilt:13 Sayı:1 / 2025 Winter, Volume:13 Issue:1

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Hızlı Okuma Eğitiminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi 142-158
The Effect of Speed-Reading Training on Reading Speed and Comprehension Levels of Fourth-Grade Primary School Students
Zeynep OKTAY KIRKKILIÇ, Celal BOYRAZ

Yaratıcı Konuşma Stratejisinin Öğrencilerin Yaratıcı Konuşmalarına Yansıması 159-178
The Reflection of Creative Speech Strategy on Students' Creative Speeches
Hüseyin SAYIN, Yusuf DOĞAN

Özel Yetenekli Öğrencilerde Türkçe Eğitiminin İncelenmesi: BİLSEM ve Destek Eğitim Odaları 179-198
Examination of Turkish Education of Gifted Students: Science and Art Centers and Resource Rooms
Dilek ÜNVEREN

Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklere Yönelik Algılarının Belirlenmesi 199-215
Determining Turkish Teachers' Perceptions of the Activities in Turkish Language Textbooks
Salih KESİCİ, Nurettin ÖZTÜRK

İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi 2019-2024 Öğretim Programlarının ve Ders Kitaplarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Açısından İncelenmesi 216-234
Examination of Elementary School 4th-Grade Turkish Language Course 2019-2024 Curricula and Textbooks in terms of Sustainable Development Goals
Sena ÖLÇER, Mustafa Kemal ÖZTÜRK

2019 ve 2024 İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması 235-248
Comparison of the 2019 and 2024 Turkish Language Curricula for First-Grade in Primary School
Burak GÜRBÜZ, Erol DURAN

2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'ndaki Dinleme/İzleme Öğrenme Çıktılarının 5. Sınıf Ders Kitabındaki Görünümleri 249-265
The Reflections of Listening/Watching Learning Outcomes of the 2024 Turkish Language Curriculum for Middle Schools on the 5th-Grade Turkish Textbook
Hatice Dilek ÇAĞ

Yılmaz, D. ve Yurtbakan, E. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulamasında sordukları soruların CROWD tekniğine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *13*(1), 1-14.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 28.06.2024 Kabul/Accepted: 29.10.2024
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkileşimli Okuma Uygulamasında Sordukları Soruların CROWD Tekniğine Göre İncelenmesi*

*Dilara YILMAZ***
*Ergün YURTBAKAN****

Öz
Çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulamasında sordukları soruları, etkileşimli okuma uygulamasının "CROWD" tekniğine göre sınıflandırmak amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada, temel yorumlayıcı nitel araştırma deseninden faydalanılmıştır. Çalışmaya Yozgat ilinde çalışmakta olan 18 okul öncesi öğretmeni uygun durum örneklemesi ile dâhil edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okuma esnasında ürettikleri sorular "CROWD" tekniğine göre "Complete (C) tamamlama soruları, Recall (R) hatırlama soruları, Open-ended (O) açık uçlu sorular, Wh. Questions (W) 5N 1K soruları ve Distancing Questions (D) yaşamla bağlantı sorularına" göre betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda; okul öncesi öğretmenlerininin etkileşimli olarak okudukları kitapların tamamına yakınında tamamlama sorusu (C) üretemez iken hatırlama (R), açık uçlu (O), 5N 1K (W) ve bağlantı (D) sorularını üretebildikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli olarak okudukları kitapların çoğunda CROWD tekniğinin açık uçlu (O) soru türünden faydalandıkları belirlenmiştir.
Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, etkileşimli okuma, CROWD tekniği

An Analysis of the Questions Asked by Preschool Teachers During Dialogic Reading Based on the CROWD Technique

Abstract
The present study aimed to classify the questions asked by preschool teachers in the dialogic reading practice according to the "CROWD" technique of the dialogic reading practice. Accordingly, the study utilized the basic interpretive qualitative research design. A total of 18 preschool teachers working in Yozgat province were included in the study utilizing convenience case sampling. The questions produced by preschool teachers during dialogic reading were analyzed by descriptive analysis according to the "CROWD" technique in the following categories: "Completion questions (C), Recall questions (R), Open-ended questions (O), Wh- Questions (W), and Distancing Questions (D) connection to life questions" were analyzed by descriptive analysis. The results revealed that preschool teachers could not produce completion questions in almost all of the books they read interactively, while they could produce recall, open-ended, Wh- Questions, and connection questions. It was also determined that preschool teachers utilized the open-ended question type of the CROWD technique in most of the books they read interactively.
Keywords: Preschool, dialogic reading, CROWD technique

* Bu çalışma, Dilara Yılmaz'ın yürütücülüğünü yaptığı "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkileşimli Okuma Uygulamasında Sordukları Soruların CROWD Tekniğine Göre İncelenmesi" isimli TÜBİTAK 2209-A üniversite öğrencileri araştırma projesinden üretilmiştir.
** Öğrenci, Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimler Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Yozgat, yilmaz.dlr0@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0009-0000-8535-6898
*** Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Uşak, ergun.yurtbakan@usak.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-8811-6320

Giriş

Okul öncesi dönem; çocukların öz bakım, motor, sosyal, dil, bilişsel ve duygusal becerilerinin geliştirilmeye başlandığı dönemdir (Aral, Kandır ve Yasar, 2000). Okul öncesi dönemde çocukların gelişim alanlarını destekleme görevini ilk olarak ailesi üstlenirken devamında bakıcılar veya okul öncesi eğitim kurumları üstlenmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim alanlarını desteklemek için ise çocuklara model olunmakta, çocuklarla oyunlar oynanmakta ve birlikte kitaplar incelenip okunmaktadır (Arıcı ve Bartan, 2020; Özen Altınkaynak, 2019; Güven, 2017). Henüz okumayı öğrenmemiş olan okul öncesi dönem çocukları ile kitaplar bir rehber eşliğinde ya görsel olarak çocuklara okutulmakta ya da yazılı ifadeler rehber tarafından okunduktan sonra çocukların düşüncelerini almak için sorular sorulmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998; Yurtbakan ve Yurtbakan, 2021). Bir rehber eşliğinde yapılan ve kendine özgü ilkeleri ve soru sorma teknikleri olan okuma faaliyetlerinden biri etkileşimli okumadır (Yurtbakan, 2022).

Etkileşimli okuma; okul öncesi dönemde bulunan veya eğitimin her kademesindeki özel gereksinimli çocukların gelişim alanlarını desteklemek için bakıcı, aile, akran ve öğretmen rehberliğinde yürütülen bir okuma faaliyetidir (Yurtbakan, 2020). Etkileşimli okuma; metni dinleyen ve okuyan kişinin okuma sürecinde rollerinin yer değiştiği, metin okunurken rehber tarafından sorular sorularak öğrencilere konuşma fırsatının verildiği, bilinmeyen kelimelerin açıklandıktan sonra yeni kelimeler eklenerek söz varlıklarının geliştirilmeye çalışıldığı bir okuma yöntemidir (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel, 1994; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Etkileşimli okumada amaç, rehberiyle birlikte çocuğa hikâyeyi tartıştırıp, çocuğa hikâyeyi iyi özümsetme ve hikâye ile ilgili yorum yapabilir hale getirmektir (Yopp ve Yopp, 2006). Etkileşimli okumanın amacına ulaşabilmek için ise uyulması gereken ilkeler bulunmaktadır.

Etkileşimli okumada üç esas ilke bulunmaktadır. Bu ilkeler; yenilikçi değişim, bilgilendirici dönüt ve çağrıştırmadır (Pillinger ve Wood, 2014). Çağrıştırma ilkesinde; kitap okuma sürecine yetişkin aracılığıyla çocuk okumaya teşvik edilir ve okuma sürecine katılmak için cesaretlendirilir. Bilgilendirici dönüt ilkesinde; yetişkin kitapla ilgili çocuğa bilgiler verir veya çocuğun sorduğu sorular hakkında geribildirimlerde bulunur. Yenilikçi değişimde de çocuğun dil gelişimine ve yeteneklerine uygun olarak teknikleri kullanması gerekmektedir (Hargrave & Senechal, 2000; Justice ve Pullen, 2003; Pillinger ve Wood, 2014).

Etkileşimli okumanın iki tane tekniği bulunmaktadır. Whitehurst (1992) etkileşimli okumada temel okuma tekniğinin PEER (prompt-evaluate-expand-recall) tekniği olduğunu belirtmektedir. PEER tekniğinde; kitapla ilgili çocuğa soru veya sorular sorulur (Prompt), çocuğun verdiği cevapları değerlendirilir (Evaluate), değişik bir biçimde ifade edilir ve bilgiler eklenerek çocuğunun cevabı genişletilir (Expand) ve genişletilen cevabın şekli ile çocuğun öğrenme durumunu kontrol etmek için tekrar edilir (Recall). Etkileşimli okumanın diğer tekniği olan CROWD tekniğinde; çocuğa hikayedeki cümle ya da anlatımı tamamlatıcı (Completion), olaylar ve olayın kahramanları hakkında kitaptaki bilgileri hatırlatıcı (Recall), rehber tarafından kitaptaki görsellerini çocuğun ifadeleri ile yanıtlaması için açık uçlu (open-ended question), kitaptaki nesneler ve resimleri veya olayı çocuğun kendi hayatı ile bağdaştırıcı (wh-question) ve hikaye ile çocuğun yaşamı arasında özdeşim kurdurtucu sorular (Distancing) sorulur (Whitehurst vd., 1994; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). CROWD tekniğinin kullanımına ilişkin örnek uygulama (Morgan ve Meier, 2008) Şekil 1'de gösterilmiştir.

Adım	Nasıl Yapılır?	Örnek
Tamamlama (Completion)	Çocuktan bir bölümün ya da kelimenin tamamlanması istenir.	Öğretmen: Hadi bu sayfayı birlikte tamamlayalım. Ben onlardan hoşlanmadım. Öğrenci: Ben de hoşlanmadım.
Hatırlama (Recall)	Çocuğa hikâyedeki bir olay ya da karakterle ilgili sorular sorulur.	Öğretmen: Evde Sam ile birlikte kim vardı? Öğrenci: Fare
Açık Uçlu Soru (Open- Ended)	Çocuğa sayfadaki resimde ne olduğu ile ilgili sorular sorulur.	Öğretmen: Bu resimde ne olmuş olabilir?
5N 1K Soruları (Wh-Questions)	Hikâyedeki bir resme ya da karaktere dikkat çekilir ve çocuğun isimlendirmesi istenir.	Öğretmen: Burada aranan ne? Öğrenci: Bir deniz altı. Öğretmen: O ne işe yarar?
İlişkilendirme (Distancing)	Okunan hikâye ile çocuğun kendi yaşamı arasında bağ kurması istenir	Öğretmen: Daha önce yumurta yedin mi, ne zaman, sevdin mi, sevdiğin ve sevmediğin yiyeceklerin adı ne?

Şekil 1. Örnek CROWD uygulaması

Etkileşimli okumada öğretmenlerin teknikleri doğru uygulamaları sayesinde çocukların ifade edici ve alıcı dil becerilerinin geliştiği (Druten-Frietman, Strating, Denessen ve Verhoeven, 2016; Han, & Neuharth-Pritchett, 2015), fonolojik farkındalık kazandığı (Elmonayer, 2013), erken okuryazarlık becerilerinin geliştiği (Chow ve McBride-Chang, 2003; Towson, Gallagher ve Bingham, 2016), okuma tutum ve ilgilerinin arttığı ve aileleri ile aralarında güven duygularının arttığı (LaCour, McDonald, Tissington ve Thomason, 2013), söz varlıklarının (Horvath, 2013), hikaye anlama ve anlatma becerilerinin (Lever, 2008; Robb, 2010), cesaret, empati ve sevgi ile bağlantılı sosyal becerilerinin geliştiği görülmektedir (McMonigle, 2012).

Etkileşimli okumada ilke ve tekniklerine uymanın yanında çocukları sürece aktif katmak için öğretmenler tarafından dikkat edilmesi gereken hususlar bulunmaktadır. Etkileşimli okumada öncelikle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edebilen seviyelerine uygun nitelikli kitapların seçilmesi gerekmektedir (Guthrie ve Davis, 2003; Kim ve Hall, 2002; Scarborough ve Dobrich, 1994). Okuma öncesinde rehberin etkileşimli okumada kullanılacak kitabı önceden incelemesi belirlenen okuma amacının başarıyla sonuçlanması için hazırlık ve planlama yapması ve diğer disiplinlerle ilişkiler kurması gerekmektedir (Yurtbakan, Erdoğan ve Erdoğan, 2021). Çocukları, etkileşimli okumada okunacak kitapta bulunan resimleri görebilecekleri bir pozisyonda oturtmaları gerekmektedir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Daha sonra okumaya öncesinde kitabı çocuklara inceletmesi ve çocukların seviyelerine uygun 10-20 örnekle kitabı tanıtması, kitabın kapağını göstermesi, başlığını, yazarını, yayınevini tanıtması ve kitaptaki resimlerle ilgili çocukları konuşturması gerekmektedir (Flynn, 2011). Çocukları etkileşimli okuma sürecine dâhil edebilmek için okuma ortamının samimi, sıcak, hoş bir ortam olması, okumanın sohbet etme havasında, öğrencileri okuma sürecine davet eder havada gerçekleştirmesi gerekmektedir (Angeletti, Hall ve Warmac, 1996; Laboo, 2005). Bunun için çocuğu okuma sürecinde sorduğu sorulara cevap vermesi için cesaretlendirmesi, çocukların cevaplarına geribildirimler vermesi gerekmektedir (Hargvare ve Senechal, 2000). Hatta kitabı etkileşimli olarak okurken çocukların ilgisini çekmek için tonlamalar yapıp yüz ifadelerini (mimiklerini) metnin içeriğine göre değiştirmesi gerekmektedir (Vukelich, Christie ve Enz, 2014).

Literatürde etkileşimli okumanın okul öncesi dönemde bulunan çocukların dil, konuşma, dinleme, hikâye anlatma ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlere yönelik yapılan çalışmaların ise öğretmenlerin etkileşimli okuma öz yeterliklerini belirlemek (Yurtbakan, 2024), öğretmenlerin yürüttükleri okuma etkinliklerini etkileşimli okuma kapsamında incelemek (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Towson, Fetting, Fleury ve Abarca, 2017), etkileşimli okumanın ilkelerinden olan çağrıştırma ve geribildirim tekniklerinin etkililiğini belirlemek (Daro, 2018), etkileşimli okumaya yönelik verilen mesleki gelişim programına öğretmenlerin katılımını ortaya koymak (Roselli, 2009), etkileşimli okumadaki rollerini gözlemlemek

(Waterhouse, 2014) ve sordukları soru türlerini incelemek (Cohrssen, Niklas ve Tayler, 2016) amacıyla yürütüldüğü görülmektedir. Etkileşimli okumada çocuklara kazandırılmak istenen amaca ulaşmada rehber olan öğretmenlerin etkileşimli okumanın ilke ve tekniklerini iyi kullanması gerekmektedir (Ping, 2014; Yurtbakan vd., 2021). Ancak öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulamalarını inceleyen çalışmaların yeteri kadar olmadığı görülmektedir. Bu sebeple çalışmanın, okul öncesi öğretmenlerin etkileşimli okuma esnasında sordukları soruları "CROWD" tekniği kapsamında incelenmesi açısından alan yazındaki boşluğu dolduracağı ön görülmektedir. Çalışma sayesinde okul öncesi öğretmenlerin etkileşimli okuma yaparken kullandıkları soru türlerini gözden geçirmelerine ve bu alanda kendilerini geliştirmelerinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu önemle çalışmada, okul öncesi sınıflarında görevli öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulamasında sordukları soruları, etkileşimli okuma uygulamasının "CROWD" tekniğine göre sınıflandırmak amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okuma sırasında sordukları soruların CROWD tekniğine göre;

- Tamamlama sorularında (C) dağılımı nasıldır?
- Hatırlama sorularında (R) dağılımı nasıldır?
- Açık uçlu sorularda (O) dağılımı nasıldır?
- 5N 1K sorularında (W) dağılımı nasıldır?
- Bağlantı sorularında (D) dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerin etkileşimli okuma sırasında sordukları soruları etkileşimli okuma uygulamasının "CROWD" tekniğine göre incelemek amacıyla yapılan çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından temel yorumlayıcı nitel araştırma deseninden faydalanılmıştır. Öznel olan nitel araştırmalar, başkalarının dünyayı nasıl algıladığını anlayıp yorumlamak amacıyla yapılmaktadır (Creswell, 2021). Temel yorumlayıcı nitel araştırmalar ise bir durum, olgu ya da süreç hakkında bireylerin bakış açıları keşfedilmeye çalışılmaktadır (Merriam, 2015). Çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında etkileşimli okuma yaparken kitaplardaki olaylara bakış açıları sordukları sorular gözlemlenerek belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmaya uygun durum örneklemesi (kolay ulaşılabilir) yolu ile dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerinin tamamı (18 öğretmen) Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapmaktadır. Uygun durum örneklemesi, çalışmaya hız kazandırmak amacıyla başvurulan bir amaçlı örnekleme yöntemidir (Ekiz, 2009). Araştırmacıların yaşadığı şehrin Yozgat olması sayesinde örneklem grubuna kolay ulaşılıp çalışmaya hız kazandırılabileceği için uygun durum örneklemesine başvurulmuştur. Çalışmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerinin tamamı kadın olduğu gibi okul öncesi öğretmenliği lisans mezunudur. Yaşları 23-45 aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri 2-20 yıl arasında değişmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin hepsi etkileşimli okuma konusunda herhangi bir mesleki gelişim programına katılmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Okul öncesi öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulaması sırasında sordukları soruların "CROWD" tekniğine göre dağılımı gözlem ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Gözlem, araştırmacının araştırma alanında bir araç ile bilimsel amaç doğrultusunda kayıt almak için beş duyu organının kullanıldığı veri toplama türüdür (Angrosino, 2007). Gözlemci olarak katılımcı, tam katılımcı, tam gözlemci ve katılımcı olmayan gözlemci türleri olan gözlemde, katılımcının dışarıdan biri olarak çalışmaya katıldığı, uzaktan izleyip alan notları aldığı gözlem türüne katılımcı olmayan gözlemci denilmektedir (Özsevgeç, 2015). Çalışmada da araştırmacı etkileşimli okuma sürecine dahil olmadan gözlem yapmıştır. Araştırmacı gözlemlerini form yardımıyla kayıt altına almıştır. Gözlem formu,

etkileşimli okuma uygulaması ile ilgili bilimsel çalışmalar yapan bir araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Oluşturulan gözlem formu etkileşimli okuma ile ilgili çalışmalar yapan iki okul öncesi, bir sınıf eğitimi alanında uzman akademisyene gönderilmiştir. Konu alanı uzmanlarının onayı alınan gözlem formunda iki bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde; etkileşimli okuma ile okunan kitabın yazarının, yayın evinin ve kitabın konusunun yazılacağı yer bulunmaktadır. İkinci bölümde; etkileşimli okuma öncesinde, sırasında, sonrasında okul öncesi öğretmenlerin sordukları soruların not alınacağı yer bulunmaktadır. Gözlem sırasında gözlemci; etkileşimli okuma ile okunan kitabın yazarını, yayın evini, konusunu ve etkileşimli okuma öncesinde, sırasında, sonrasında okul öncesi öğretmenlerin sordukları soruları not almıştır. Gözlem formuna kaydedilen sorular, etkileşimli okumanın tekniği olan CROWD tekniğine göre sonradan sınıflandırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmaya öncelikle okul öncesi öğretmenlerin etkileşimli okuma yapacağı kitapların belirlenmesi ile başlanmıştır. Kitaplar belirlenirken öncelikle tüm öğretmenlerde kitapların bulunması göz önünde bulundurulduğu için "Milli Eğitim Bakanlığı" tarafından 2022-2023 eğitim-öğretim yılında tüm okulların okul öncesi sınıflarına gönderilen "365 Gün Öykü Serisi" kitaplarından seçilmiştir. Etkileşimli okumada üretilen soru sayısında kitabın etkili olup olmadığını belirlemek için rastgele sekiz kitap seçilmiştir. Seçilen kitaplar; çocukların ilgisini çekme, görsel olarak iyi hazırlanma, etkileşimli okumada soru sormaya fırsat verme, olumsuz örnek oluşturmama konularında okul öncesi çocuklarına uygun olma konusunda bir okul öncesi, bir çocuk gelişimi, bir sınıf öğretmenliği eğitimi alanında uzman olan ve etkileşimli okuma ile ilgili bilimsel çalışmalar yürütmüş üç akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan olumlu görüş alan sekiz kitap haftada bir kitap olmak üzere 8 hafta boyunca okul öncesi öğretmenleri tarafından etkileşimli olarak okunmuştur. Çalışmanın farklı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile yürütülmesi, kitap içeriğinin soru üretme konusunda yaratacağı farklılıkların önüne geçmek amacıyla kitap seçme yoluna gidilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri tarafından etkileşimli okuma uygulamasında kullanılan kitapların listesi Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Etkileşimli Okuma Uygulamasında Kullanılan Kitapların Listesi

Hafta	Kitabın Adı	Yazarı	Yayın evi
1.	Bu Yumurta Kimin?	Milli Eğitim Bakanlığı	365 Gün Öykü Serisi
2.	Bir Yumak Macera	Milli Eğitim Bakanlığı	365 Gün Öykü Serisi
3.	Kostüm Dolabı	Milli Eğitim Bakanlığı	365 Gün Öykü Serisi
4.	Büyüteç	Milli Eğitim Bakanlığı	365 Gün Öykü Serisi
5.	Başka Ne Olur?	Milli Eğitim Bakanlığı	365 Gün Öykü Serisi
6.	Benimle Oynar mısın?	Milli Eğitim Bakanlığı	365 Gün Öykü Serisi
7.	Çiçekli Pasta	Milli Eğitim Bakanlığı	365 Gün Öykü Serisi
8.	Işık Saklanabilir Mi?	Milli Eğitim Bakanlığı	365 Gün Öykü Serisi

Araştırmacılar, sabahçı, öğleci ve tam gün eğitim veren okullardaki öğretmenler ile görüşmüş, gönüllü öğretmenlerin sınıflarında etkileşimli okuma yapılacak saatlerde okulları ziyaret ederek gözlemlerini yapmışlardır. Gözlemler okul öncesi öğretmenlerinin günlük eğitim akışlarında kitap okuyacakları zamanlarda erken okur yazarlık etkinlikleri kapsamnında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okuma yapmadan önce okuma yapılacak kitabın adını, yazarını; etkileşimli okuma sürecinde okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında sordukları soruları gözlem formu ile kayıt altına almışlardır. Araştırmacılar etkileşimli okuma esnasının hiçbir aşamasında sürece dahil olmamışlardır.

Verilerin Analizi

Her hafta gözlemlenen etkileşimli okuma gözlemleri araştırmacılar tarafından CROWD tekniğine göre betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analizdeki veriler, çalışma öncesinde

belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen veriler, etkileşimli okuma uygulamasının "CROWD" tekniğine göre "Complete (C) tamamlama soruları, Recall (R) hatırlama soruları, Open-ended (O) açık uçlu sorular, Wh. Questions (W) 5N 1K soruları ve Distancing Questions (D) bağlantı soruları" temalarına yerleştirilmiştir. Araştırmacıların analizleri arasındaki uyum Miles ve Huberman (1994) formülüne göre hesaplanmıştır. Formülde uyum; araştırmacıların ortak sonuçları, ortak olan ve olmayan sonuçların toplamına bölündükten sonra yüz ile çarpılarak elde edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacılara arasındaki uyum sekiz kitapta %92 ile %98 arasında bulunmuştur. Uyumsuzluk yaşanan sorular ise tartışılarak ilgili soru sınıfına dâhil edilmiştir. Tablo 2'de etkileşimli okumanın CROWD tekniğinin tüm türlerinde soru üretilebilen "Işık Saklanabilir mi?" isimli kitap hakkında okul öncesi öğretmenlerinin ürettikleri soruların analizi örnek olarak verilmiştir.

Tablo 2.
"Işık Saklanabilir mi?" Kitabı Sorularının Örnek Analizi

Soru türü	Öğretmenler	Soru
Complete (tamamlama)	M9 M10	-Baykuş saymaya başladı. "bir, iki…" kaçta kalmıştık çocuklar? -Baykuş saymaya başladı, nasıl sayıyorduk çocuklar?
Recall (hatırlama)	M7, M11, M16 M14, M15 M1	-Ateş böceğinin oyuna gelmemesinin sebebi neydi? -Ateş böceği neden saklanamamıştı? Hangi hayvanlar ormanda buluştu?
Open-ended (açık uçlu)	M1, M8, M9, M13 M5, M6, M12	-Ateş böceğine uygun başka ne oyun oynayabilirler? -Ateş böceği sizce nereye saklanacak?
Wh. questions (5N 1K)	M4, M9 M4, M5	-Bu ses neyin sesi? "Güm, Güm" -Işık saçan hayvanın adı ne?
Distancing (bağlantı)	M3, M9	-Arkadaşlarınız size bu şekilde davransa ne hissedersiniz?

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okuma sürecinde sordukları tüm sorular ayrıntılı bir şekilde yazılmıştır. Gözlem formuna kaydedilen sorular, etkileşimli okumayı yapan okul öncesi öğretmenin onayına sunulmuş ve gözlem kaydı sırasında gözden kaçan soruların okul öncesi öğretmeni tarafından eklenmesi sağlanmıştır. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, araştırmacılar arasındaki uyum 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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir."

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Yozgat Bozok üniversitesi Etik Komisyonu
Karar tarihi= 21.12.2023
Belge sayı numarası= 09/55

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerin sekiz kitabı etkileşimli okurken ürettikleri soruların CROWD tekniğine göre sınıflandırılmasına yer verilmiştir.

Etkileşimli okuma uygulamasının CROWD tekniğinde yer alan tamamlama sorularını (C) okul öncesi öğretmenlerinin sorma durumlarını ve öğretmenlerin ürettikleri soru sayılarını gösteren bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.
Öğretmenlerin Kitapları Etkileşimli Okurken Ürettikleri Tamamlama (C) Soruları

Öğretmenler	Öğretmenler	f	Üretilen Soru Sayısı
Bu Yumurta Kimin?	-	-	-
Bir Yumak Macera	-	-	-
Kostüm Dolabı	-	-	-
Büyüteç	-	-	-
Başka Ne Olur?	-	-	-
Benimle Oynar mısın?	-	-	-
Çiçekli Pasta	-	-	-
Işık Saklanabilir mi?	M9, M10	2	3

Okul öncesi öğretmenlerinden sadece 2'sinin (M9, M10) kitapları etkileşimli okurken öğrencilerine tamamlama sorusu (C) sordukları görülmektedir. İki farklı okul öncesi öğretmeninin sekiz farklı kitabı etkileşimli okuması sırasında toplam üç tamamlama sorusu (C) üretebildikleri ortaya çıkmıştır.

Etkileşimli okuma uygulamasının CROWD tekniğinde yer alan hatırlama sorularını (R) okul öncesi öğretmenlerinin sorma durumlarını ve öğretmenlerin ürettikleri soru sayılarını gösteren bilgiler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.
Öğretmenlerin Kitapları Etkileşimli Okurken Ürettikleri Tamamlama (R) Soruları

Öğretmenler	Öğretmenler	f	Üretilen Soru Sayısı
Bu Yumurta Kimin?	M2, M4, M5, M6, M7, M9, M10, M11, M13, M14, M15, M16, M17, M18	14	32
Bir Yumak Macera	M1, M2, M3, M9, M10, M11, M12, M16, M17, M18	10	29
Kostüm Dolabı	M2, M4, M5, M6, M7, M8, M10, M11, M12, M14, M16, M17, M18	13	34
Büyüteç	M2, M4, M5, M6, M8, M15, M16, M18	8	20
Başka Ne Olur?	M2, M10, M11, M12, M13, M14, M16, M18	8	10
Benimle Oynar mısın?	M2, M3, M4, M5, M6, M10, M11, M13, M16, M18	10	31
Çiçekli Pasta	M4, M5, M7, M8, M10, M13, M14, M15, M16	9	27
Işık Saklanabilir mi?	M1, M3, M7, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M18	11	30

Okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli olarak okudukları sekiz farklı kitapta da hatırlama soruları (R) üretebildikleri görülmektedir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin tümünün, etkileşimli okuma yaparken kullandıkları kitapların tamamında hatırlama sorusu (R) üretemedikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinden 14'ünün "Bu Yumurta Kimin" kitabını etkileşimli olarak

okurken hatırlama sorusu (R) üretebildikleri tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri en çok "Kostüm Dolabı" kitabında hatırlama sorusu (R) üretebilmiştir.

Etkileşimli okuma uygulamasının CROWD tekniğinde yer alan açık uçlu sorularını (O) okul öncesi öğretmenlerinin sorma durumlarını ve öğretmenlerin ürettikleri soru sayılarını gösteren bilgiler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.
Öğretmenlerin Kitapları Etkileşimli Okurken Ürettikleri Açık Uçlu (O) Soruları

Öğretmenler	Öğretmenler	f	Üretilen Soru Sayısı
Bu Yumurta Kimin?	M1, M2, M3, M4, M6, M7, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18	16	51
Bir Yumak Macera	M1, M2, M3, M5, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18	16	47
Kostüm Dolabı	M1, M2, M3, M4, M6, M7, M9, M10, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18	15	48
Büyüteç	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M17, M18	16	47
Başka Ne Olur?	M1, M2, M3, M4, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18	17	41
Benimle Oynar mısın?	M1, M2, M3, M4, M7, M8, M9, M11, M12, M16, M17, M18	12	24
Çiçekli Pasta	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M9, M10, M11, M12, M13, M15, M16, M17, M18	16	45
Işık Saklanabilir mi?	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18	17	37

Okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli olarak okudukları sekiz farklı kitapta da açık uçlu soruları (O) üretebildikleri görülmektedir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin tümünün, etkileşimli okuma yaparken kullandıkları kitapların tamamında açık uçlu soru (O) üretemedikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinden tamamına yakınının "Işık Saklanabilir mi?", "Başka Ne Olur?" kitaplarını etkileşimli olarak okurken açık uçlu soru (O) üretebildikleri tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri en çok "Bu Yumurta Kimin?" kitabında açık uçlu soru (O) üretebilmiştir.

Etkileşimli okuma uygulamasının CROWD tekniğinde yer alan 5N 1K sorularını (W) okul öncesi öğretmenlerinin sorma durumlarını ve öğretmenlerin ürettikleri soru sayılarını gösteren bilgiler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.
Öğretmenlerin Kitapları Etkileşimli Okurken Ürettikleri 5N 1K (W) Soruları

Öğretmenler	Öğretmenler	f	Üretilen Soru Sayısı
Bu Yumurta Kimin?	M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M14, M15, M16, M17, M18	16	49
Bir Yumak Macera	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M15, M16, M17, M18	14	43
Kostüm Dolabı	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18	18	51
Büyüteç	M1, M2, M3, M5, M7, M8, M9, M10, M12, M13, M15, M16, M17, M18	14	32
Başka Ne Olur?	M1, M2, M3, M5, M9, M14, M15, M16, M17	9	18

Benimle Oynar mısın?	M2, M3, M4, M5, M7, M9, M10, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18	14	31
Çiçekli Pasta	M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M13, M15, M16, M17, M18	15	31
Işık Saklanabilir mi?	M1, M2, M4, M5, M9, M10, M14, M15, M16, M17, M18	11	22

Okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli olarak okudukları sekiz farklı kitapta da 5N 1K soruları (W) üretebildikleri görülmektedir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin tümünün, etkileşimli okuma yaparken kullandıkları kitapların tamamında 5N 1K sorularını (W) üretemedikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinden 16'sı "Bu Yumurta Kimin?" kitabında, 15'i "Çiçekli Pasta" kitabında 5N 1K sorusu (W) üretebilirken 9'u "Başka Ne Olur?" kitabında 5N 1K sorusu (W) üretebilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin en çok "Kostüm Dolabı" kitabında 5N 1K sorusu (W) üretebildiği görülürken en az "Işık Saklanabilir Mi?" kitabında 5N 1K sorusu (W) üretebilmiştir.

Etkileşimli okuma uygulamasının CROWD tekniğinde yer alan bağlantı sorularını (D) okul öncesi öğretmenlerinin sorma durumlarını ve öğretmenlerin ürettikleri soru sayılarını gösteren bilgiler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.
Öğretmenlerin Kitapları Etkileşimli Okurken Ürettikleri Bağlantı (D) Soruları

Öğretmenler	Öğretmenler	f	Üretilen Soru Sayısı
Bu Yumurta Kimin?	M1, M2, M3, M7, M8, M12, M16, M17	8	17
Bir Yumak Macera	M1, M2, M3, M9, M1O, M12, M13, M18	8	17
Kostüm Dolabı	M1, M2, M3, M9, M10, M11, M12	7	11
Büyüteç	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M9, M10, M11, M13, M15, M16, M17	14	22
Başka Ne Olur?	M1, M2, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M16, M17, M18	14	24
Benimle Oynar mısın?	M1, M2, M3, M6, M7, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18	15	35
Çiçekli Pasta	M1, M2, M3, M5, M6, M9, M10, M12, M13, M14, M16, M18	12	20
Işık Saklanabilir mi?	M1, M2, M3, M4, M7, M9, M12, M16, M17	9	15

Okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli olarak okudukları sekiz farklı kitapta da bağlantı soruları (D) üretebildikleri görülmektedir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin tümünün, etkileşimli okuma yaparken kullandıkları kitapların tamamında bağlantı soruları (D) üretemedikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinden 14'ü "Başka Ne Olur?", bir başka 14'ü "Büyüteç" kitabında bağlantı soruları (D) üretebildikleri tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri en çok "Benimle Oynar Mısın?" kitabında bağlantı soruları (D) üretebilirken en az "Bu Yumurta Kimin?" ve "Bir Yumak Macera" kitabında bağlantı soruları (D) üretebilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okuma ile okudukları sekiz kitap hakkında ürettikleri soruların türleri ve sayıları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.
Etkileşimli Olarak Okunan Kitaplarda Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ürettikleri Soru Türleri ve Sayıları

Kitaplar	Sorular				
	Complete	Recall	Open-ended	Wh. questions	Distancing
Bu Yumurta Kimin?	-	32	51	49	17
Bir Yumak Macera	-	29	47	43	17

Kostüm Dolabı	-	34	48	51	11
Büyüteç	-	20	47	32	22
Başka Ne Olur?	-	10	41	18	24
Benimle Oynar mısın?	-	31	24	31	35
Çiçekli Pasta	-	27	45	31	20
Işık Saklanabilir mi?	3	30	37	22	15
Toplam	3	213	340	277	161

Okul öncesi öğretmenleri etkileşimli olarak okunan sekiz kitabın 7'sinde tamamlama soru türünde (C) soru üretemez iken hatırlama (R), açık uçlu (O), 5N 1K (W) ve bağlantı (D) soru türünde soru üretebildikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri etkileşimli olarak okudukları sekiz kitapta CROWD tekniğine göre en çok açık uçlu (O), sonra 5N 1K, daha sonra hatırlama (R) ve bağlantı (D), en sonunda ise tamamlama (C) soru türünde soru ürettikleri görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri etkileşimli okuma yaptıkları 8 kitabın 6'sında en çok açık uçlu (O) soru türünde sorular üretebilirken 1'inde 5N 1K, 1'inde de bağlantı (D) soru türünde sorular üretebildikleri görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulamasında sordukları soruları "CROWD" tekniğine göre incelemek amacıyla yapılan çalışmanın sonunda; okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli olarak okudukları kitapların tamamına yakınında tamamlama soruları (C) üretememelerine rağmen çoğunun hatırlama, açık uçlu, 5N 1K ve bağlantı soru türünde soru üretebildikleri tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okuma esnasında CROWD tekniğinin en çok açık uçlu (O) soru türünden faydalandıkları belirlenmiştir.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okumada yaparken kullanılan sekiz kitabın sadece birinde tamamlama soruları üretebildikleri, ürettikleri soru sayısının ise çok az olduğu ortaya çıkmıştır. Etkileşimli okumanın CROWD tekniğinde tamamlama soruları (C) hikayedeki cümle veya anlatımı tamamlatmak için kullanılmaktadır (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Yani tamamlama soruları, cümlede bulunan ve öğrenciye kazandırılmak istenen sözcüğü öğrencinin öğrenme durumunu belirlemek için kullanılmaktadır. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek amacıyla da kullanılan etkileşimli okumada (Brannon ve Dauksas, 2012) kullanılan kitaplardaki kelimelerin öğrencilerin kelime hazinelerinde bulunması (Daro, 2018), nedeniyle öğretmenler tamamlama sorularına çok başvurmuyor olabilirler.

Okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okuma konusunda eğitim almaları soru çeşitliliğini artırmaktadır (Waterhouse, 2014). Çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okuma sırasında kullandıkları kitapların tamamında hatırlama (R), açık uçlu (O), 5N 1K (W) ve bağlantı (D) soru türlerinde soru üretebildikleri en çok ise açık uçlu (O) soru türünden faydalandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin etkileşimli okuma uygularken kullandıkları teknikleri belirlemeye yönelik yapılan sınırlı çalışmalardan (Yurtbakan, 2020) biri olan Roselli'nin (2009) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okumanın soru türlerini kullanabildikleri belirlenmiştir. Ergül ve diğerlerinin (2015) çalışmasında ise okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okuma esnasında 5N 1K soruları ve bağlantı soruları sorma davranışları gösterdikleri belirlenirken Towson ve diğerlerinin (2017) çalışmasında tıpkı çalışmada olduğu gibi öğretmenlerin en fazla açık uçlu sorulara başvurdukları belirlenmiştir. Etkileşimli okumada, öğrenciler okuma sürecine sorular aracılığıyla aktif dahil edilmeye çalışılmaktadır (Cohrssen, Niklas ve Tayler, 2016). Okul öncesi öğretmenleri de öğrencileri sürece daha çok dahil etmek ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için açık uçlu sorulara başvuruyor olabilirler. Çünkü tamamlama, hatırlama, 5N 1K gibi soru türleri cevabı belli olan kitabı anlamaya yönelik cevabın bir cümle ile alınabileceği soru türleri iken açık uçlu soru türü cevabı belli olmayan, öğrencinin yaşam deneyimleri ile şekillenebilen, öğrenciye yorum yapma imkânı sağlayabilen bir soru türüdür. Bu nedenle de okul öncesi öğretmenleri etkileşimli okuma esnasında daha çok açık uçlu sorulara başvuruyor olabilirler.

Çalışma kapsamında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Okul öncesi öğretmenlerin etkileşimli okumanın CROWD tekniğinin tüm soru türlerini kullanmaları konusunda farkındalık kazandırıcı eğitimler verilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okuma sürecinde CROWD tekniğindeki tamamlama sorularına başvurmamalarının nedenlerini belirlemeye yönelik nitel 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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Yozgat Bozok üniversitesi Etik Komisyonu
Karar tarihi= 21.12.2023
Belge sayı numarası= 09/55

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Angeletti, N., Hall, C., & Warmac, E. (1996). *Improving elementary students' attitudes toward recreational reading*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED398553.pdf

Angrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research*. Sage Qualitative Research Kit.

Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, M. C. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Arıcı, D. ve Bartan, M. (2020). Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin çocuklarına değer edindirme sürecine yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(1), 279-294.

Brannon, D., & Dauksas, L. (2012). Studying the effect dialogic reading has on family members' verbal interactions during shared storybook reading. *SRATE Journal, 21*(2), 9-20.

Cohrssen, C., Niklas, F., & Tayler, C. (2016). 'Is that what we do?' Using a conversationanalytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator– child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy, 16*(3), 361–382. http://dx.doi.org/10.1177/1468798415592008.

Chow, B., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Chow, C. S. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology, 44*(1), 233–244.

Daro, A. M. (2018). *An analysis of components of dialogic reading*, Unpublished Master Thesis, Nebraska University, U. S.

Druten-Frietman, L. V., Strating, H., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2016). Interactive storybook-based intervention effects on kindergartners' language development. *Journal of Early Intervention, 38*(4), 212–229. http://dx.doi.org/10.1177/1053815116668642.

Ekiz, (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care, 183*(9), 1229–1241. http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2012.703183.

Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 603-619. http://dx.doi.org/10.17860/efd.88429.

Ergül, C., Sarıca, A. D. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(2), 193-204. http://dx.doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307.

Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: Guidelines for implementation. *Teaching Exceptional Childiren, 44(*2), 8-16. http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004005991104400201.

Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading ve Writing Quartely, 19*, 59-85.

Güven, B. (2017). "Bana oyunla öğret": Okul öncesi eğitimde oyun ve beden eğitimi. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2*(1), 97-109.

Han, J., & Neuharth-Pritchett, S. (2015). Meaning-related and print-related interactions between preschoolers and parents during shared book reading and their associations with emergent literacy skills. *Journal of Research in Childhood Education, 29*(4), 528-550. http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2015.1073819

Hargrave, A. C., & Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 75–90.

Horvath, B. (2013). *Treatment efficacy of combined dialogic reading and scripting for a child with moderate to severe communication*, Unpublished Master Thesis, Duquesne University, U. S.

Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(3), 99-113.

Kim, D., & Hall, J. K. (2002). The role of an interactive book reading program in the development of second language pragmatic competence. *The Modern Language Journal, 86*, iii, 332–348.

Laboo, L. (2005). Books and computer response activities that support literacy development. *Reading Teacher, 59*, 288-292.

LaCour, M. M., McDonald, C., Tissington, L. D., & Thomason, G. (2013). Improving prekindergarten children's attitude and interest in reading through a parent workshop on the use of dialogic reading techniques. *Reading Improvement, 50*(1), 1-11.

Lever, R. (2008). *Discussing stories: Using a dialogic reading intervention to improve kindergartner's oral narrative construction* (Unpublished master thesis). Carleton University, U. S.

McMonigle, T. (2012). *Exploring parents' understanding and applicatıon of dialogic reading while teaching their preschoolers the social skills associated with courage empathy and love* (Unpublished doctoral dissertation). The Florida State University, U. S.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications

Morgan, P., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure, 52*(4), 11-16.

Özen Altınkaynak, Ş. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3*(1), 37-49.

Özsevgeç, T. (2015). *Veri toplama.* Creswell, J. W. (Ed.). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* Ankara: Siyasal kitabevi.

Pillinger, C., & Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: Early literacy skills and parental attitudes. *Literacy, 48*(3), 155-163.

Ping, M. T. (2014). Group interactions in dialogic book reading activities as a language learning context in preschool. *Learning, Culture and Social Interaction, 3,* 146–158.

Robb, M. B. (2010). *New ways of reading: The impact of an interactive book on young children's storycomprehension and parent-child dialogic reading behaviors*, (Unpublished doctoral thesis). California Riverside University, U. S.

Roselli, T. (2009). *The role of dialogic reading in enhancing the learning opportunities of preschool English learners and teachers in an English only setting (*Unpublished doctoral thesis). University of California, Santa Cruz, U. S.

Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review, 14*(3), 245-302.

Towson, J. A., Fetting, A., Fleury, V. P. & Abarca, D. L. (2017). Dialogic reading in early childhood settings: A summary of the evidence base. *Topics in Early Childhood Special Education, 37*(3), 132–146. http://dx.doi.org/10.1177/0271121417724875.

Towson, J. A., Gallagher, P. A. & Bingham, G. E. (2016). Dialogic reading: Language and preliteracy outcomes for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention, 38*(4) 230–246. http://dx.doi.org/10.1177/1053815116668643.

Vukelich, C., Christie, J. F., & Enz, B. J. (2014). *Teaching language and literacy: Preschool through the elementary grade.* United States: Ally & Bacon Publishing.

Waterhouse, N. L. (2014). *Changing participation in guided interactive shared reading: A study of early childhood teachers' implementation and children's engagement* (Unpublished doctoral thesis). Montana University, Washington.

Whitehurst, G. J. (1992). *Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers*. Retrieved from http://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-wayread-aloud-young-children.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*(5), 679-689.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*, 848-872.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods.* United States: Sage Publications.

Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2006). Informational texts as read alouds in school and home. *Journal of Literacy Research, 38*, 37-51.

Yurtbakan, E. (2024). Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 12*(2), 296-316.

Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(1), 135-156.

Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö. ve Erdoğan T. (2021). Etkileşimli okumanın okuma motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Bilim, 46*(206), 161-180.

Yurtbakan, E. ve Yurtbakan, E. G. (2022). Okul öncesi öğrenci annelerinin etkileşimli okuma deneyimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 10*(2), 385-400.

Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleek. S. A. Stahl, & A. B. Bauer (Eds.). *On reading to children: Parents and teachers* (pp. 177–200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Extended Abstract

Introduction

Dialogic reading is a reading activity conducted by caregivers, families, peers, and teachers to support the developmental areas of preschool children and children with special needs (Yurtbakan, 2020). It is a method where the roles of the reader and listener alternate, allowing students to engage by responding to questions posed by the guide during the reading process. Their vocabulary is expanded by explaining unfamiliar words and introducing new terms (Justice & Pullen, 2003; Whitehurst et al., 1994; Whitehurst & Lonigan, 1998).

There are two primary techniques of interactive reading. Whitehurst (1992) identifies the PEER (prompt-evaluate-expand-recall) technique as the foundational strategy in dialogic reading. In the PEER technique, the guide asks questions about the book (Prompt), evaluates the child's responses

(Evaluate), rephrases and expands the child's answer by adding new information (Expand), and repeats the response to ensure the child has internalized the expanded form (Recall).
The second method, the CROWD technique, focuses on different types of questions during dialogic reading. These include sentence-completion prompts (Completion), recall of story details (Recall), open-ended questions about the visuals (Open-ended), wh- questions that relate objects and events to the child's experiences (Wh- questions), and distancing questions that encourage the child to connect the story to their own life (Whitehurst et al., 1994; Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Studies on preschool teachers have explored topics such as their self-efficacy in dialogic reading (Yurtbakan, 2024), their reading practices within this framework (Ergül et al., 2015; Towson et al., 2017), the effectiveness of evocation and feedback techniques (Daro, 2018), their participation in professional development programs related to interactive reading (Roselli, 2009), their roles during dialogic reading sessions (Waterhouse, 2014), and the types of questions they ask (Cohrssen et al., 2016). This study aims to classify the questions preschool teachers ask during dialogic reading sessions according to the CROWD technique.

Method

This research employed a basic interpretive qualitative design. Eighteen preschool teachers from Yozgat province participated and were selected through convenience sampling. These teachers were observed once a week for eight weeks during dialogic reading sessions. The questions they posed before, during, and after reading were recorded using an observation form and analyzed through descriptive analysis, focusing on the CROWD technique. The categories used included Completion (C) questions, Recall (R) questions, Open-ended (O) questions, Wh-questions (W), and Distancing (D) questions.

Results and Discussion

The study found that preschool teachers rarely used completion (C) questions in their dialogic reading sessions but frequently employed recall (R), open-ended (O), wh-questions (W), and distancing (D) questions. In particular, open-ended questions were used most frequently in interactive reading sessions. Similarly, Ergül et al. (2015) found that teachers often asked 5W1H questions (who, what, when, where, why, and how) and distance questions. Towson et al. (2017) noted that teachers predominantly used the PEER technique and open-ended questions. This study's findings align with these results, showing a scarcity of completion questions but regular use of recall, open-ended, wh-, and distance questions.

Preschool teachers proficiently utilize dialogic reading questions, providing children ample opportunities to engage in conversation (Roselli, 2009). Yurtbakan (2024) concluded that preschool teachers are more adept at dialogic reading than primary school or special education teachers, likely due to the more frequent use of dialogic reading in preschool settings (Yurtbakan, 2020). This consistent practice allows preschool teachers to identify and address their shortcomings in the dialogic reading process.

Participation in professional development programs has been shown to improve teachers' performance in interactive reading and increase the variety of questions they ask (Waterhouse, 2014). The differences in question types observed in this study, particularly the lack of completion questions, may relate to the specific skills the teachers aimed to develop in their students. For instance, recall and wh- questions aid in understanding the story, open-ended questions encourage critical thinking, and connection questions help relate the story to the child's life. Completion and recall questions, on the other hand, are typically used to enhance vocabulary.

Ulu, E. (2025). Türkçenin çocuklara yabancı dil ve ana dili olarak öğretiminde resimli hikâye kitapları: Benzerlikler ve farklılıklar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *13*(1), 15-30,

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 30.12.2024 Kabul/Accepted: 07.01.2025
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçenin Çocuklara Yabancı Dil ve Ana Dili Olarak Öğretiminde Resimli Hikâye Kitapları: Benzerlikler ve Farklılıklar

Emine ULU[*]

Öz
Çocukların ihtiyaçlarına ve ilgilerine uygun çocuk edebiyatı ürünleri ile meşgul olmalarını sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşturmak hem ana dili hem de yabancı dil eğitiminde okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu sebeple resimli hikâye kitapları sınıf içi ve dışı ortamlarda sıklıkla tercih edilmektedir. Araştırmada çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için tasarlanan resimli hikâye kitapları ile özellikle yabancı dil öğretimi için tasarlanmamış ve hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde yardımcı materyaller olarak kullanılabilen resimli hikâye kitaplarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Türkiye Maarif Vakfı tarafından çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan Bir ilkbahar Günü (2022) ve Küçük Küçük Şapkalar (2022) ile otantik metin niteliği taşıyan Dönme Dolap (2020) ve Guzi Okula Gidiyor (2017) adlı resimli hikâye kitapları okumaya uygunluk, duygu ve deneyimleri harekete geçirme, çoklu okuryazarlıkları destekleme, çoğul kültürlü ortama katkı, etkileşimli okumaya uygunluk ve dikkat çekici unsurlar kullanma olmak üzere altı ana tema etrafında karşılaştırılıp analiz edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Çocuk, ana dili eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, resimli hikâye kitapları

Picture Story Books in Teaching Turkish as a Native Language and as a Foreign Language to Children: Similarities and Differences

Abstract
Creating a learning environment that engages children with literary works suited to their needs and interests contributes to the development of literacy skills in both native and foreign language education. For this reason, picture storybooks are frequently preferred in both classroom and non-classroom settings. This study aims to compare picture storybooks designed specifically for teaching Turkish as a foreign language to children with those not specifically created for foreign language instruction but used as supplementary materials in both native and foreign language teaching. In this context, the study analyzes and compares two picture storybooks prepared by the Turkish Maarif Foundation for teaching Turkish as a foreign language to children -Bir İlkbahar Günü (2022) and Küçük Küçük Şapkalar (2022)- with two authentic texts, Dönme Dolap (2020) and Guzi Okula Gidiyor (2017). The comparison is conducted around six main themes: suitability for reading, ability to evoke emotions and experiences, support for multiliteracies, contribution to a multicultural environment, suitability for interactive reading, and the use of attention-grabbing elements.
Keywords: Child, mother tongue education, teaching Turkish as a foreign language, picture story books

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Muş, e.ulu@alparslan.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-6836-5589

Giriş

Dil öğretiminde ders kitapları öğrencilerin dil ile sürdürdükleri ana temas kaynağı olarak görülse de öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik tamamlayıcı materyallerin kullanımı dil öğreticileri tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Hikâye kitaplarının dil öğretiminde çocuklara bilişsel ve duyuşsal zenginlik sağlamasının yanında çoğu öğretmenin kendi materyallerini sürekli olarak geliştirmek için zamanlarının, uzmanlıklarının ya da motivasyonlarının olmaması bu durumu pekiştirmektedir (Enever, 2006). Ayrıca bir ders kitabı yazarının tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek ideal bir ders kitabı üretmesi de her zaman mümkün değildir. Riasati & Zare (2010, s. 55), öğrenmede farklı stillere ihtiyaç duyan öğrenci grupları olduğunu, bir ders kitabındaki konuların tüm öğrenciler için aynı şekilde ilgi çekici ele alınamayabileceğini ve ders kitaplarının sınırlayıcı olduğunu, öğretmenlerin yaratıcılığını engellediğini ifade etmektedir.

Teşvik edici ve zengin bir dil ortamı hem birinci hem de ikinci dil ediniminde dil gelişimini destekler. Bu noktada işlevselleşen resimli hikâye kitapları; ihtiyaçlarını, fikirlerini ve duygularını ifade etmede çocukları teşvik etmek ve dil deneyimi oluşturmak için etkin bir yoldur (Clark, 2000). Çünkü çocuklar eş zamanlı olarak "dili öğrenirler, dil aracılığıyla öğrenirler ve dil hakkında öğrenirler" (Halliday, 1988, s.36). Dil öğrenen bireyler dilin kurallarının birçoğunu sezgisel olarak kavrarlar. Üstelik bu durum yetişkinlerin aksine çocuklar için daha doğal bir şekilde gerçekleşir. Goodman (1986, s.11) bu durumu, "Dil ve dile ait kavramlar, çocukların bulundukları ortamlardaki deneyimleri ve kişiler arasındaki etkileşimlerine bağlı olarak büyür ve gelişir." şeklinde açıklar. Çocuklara hikâye kitapları okumak, dil öğrenimini öngören deneyimlerin türlerini en üst düzeye çıkarır ve hatta zaman zaman sözlü konuşmaların etkisini aşabilir (Dickinson vd., 2012).

Edebiyatı öğretmek aynı zamanda dili öğretmektir. Öğretmenler öğrencileriyle bir literatür parçası üzerinde meşgul olduklarında, dil açısından zengin bir deneyim garanti altına alınır (Moeller & Meyer, 1995). Bu sebeple yaş seviyesi fark etmeksizin ikinci dil edinimi için bir araç olarak başlangıç seviyesindeki yabancı dil sınıflarına küçük çocuk kitaplarının dahil edilmesi ve bütünleştirilmesi önerilmektedir (Moeller & Meyer, 1995). Collie ve Slater (1987), edebiyatın dil öğretimindeki değerini otantik materyalin sağlanması, kültürel zenginlik, dilsel zenginlik ve kişisel katılım olmak üzere dört başlıkta açıklar. Edebiyat metinlerinin öğrencilere gerçek dünyaya ait konuları ve daha sınırlı materyallerde bulunmayan çeşitli dil yapılarını tanıma fırsatı sunduğunu savunurlar (Collie & Slater, 1987, s. 3).

Hikâyelerin tanıdık bağlamları, nispeten kısa olmaları, çoklu düzeyde yorumlanabilmesi ve anlamayı kolaylaştıran destekleyici illüstrasyonlar, çocuk kitaplarının yabancı dil müfredatına entegre edilmesi için güçlü bir gerekçe sunar. Bu durum ana dili öğretimindeki çocuklar için de geçerlidir. Çünkü okuryazarlık; “okuma ve yazmaya başlamadan önce edinilmesi gereken becerileri kazanmayı içermektedir ve bu beceriler çocukların kitaplarla, çevresinde karşılaştığı sembol ve yazılı materyallerle tanıştığı andan itibaren başlar.” (MEB, 2024b, s.20). Örneğin çocuklar, resimli öykü kitabındaki karakterlerin iş birlikleri sonucunda ortaya çıkan olumlu sonuçları belirleyerek neden sonuç ilişkisi kurabilirler (MEB, 2024b, s.24). Okul öncesi dönemde geliştirilmesi gereken erken okuryazarlık becerileri, çocukların sonraki yıllardaki dil becerilerini de etkiler. İlk okuma yazma döneminde ise öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almama durumuna bakılmaksızın geçmiş bilgi, beceri, tutum, sahip olduğu değer ve deneyimleri ile ilk okuma yazma hazırlık çalışmaları arasında bağlantı kurulur (MEB, 2024, s.24). Bu noktada çocuk edebiyatı çocukların birçok düzeyde keyif alabileceği bir metin sunar ve artan ilgi dil öğrenimini destekler. Özenle seçilmiş çocuk edebiyatı, birçok farklı yorumlama düzeyine sahip olup, öğretmenlere ve öğrencilere kelime dağarcığı, sözdizimi ve hem ana dili hem de yabancı dil anlayışının gelişimini destekleyen konuşmalar için geniş bir olasılık yelpazesi sunar. Etkileşimli okumalarla çocukların resimli hikâye kitapları ile meşgul olmaları; çocukların yeni kelimeler ve tanıdık kelimeler için yeni anlam edindiklerini, dünyaları hakkında yeni bilgiler öğrendiklerini, bu kitapları tekrar tekrar okuma durumlarında başkalarıyla sözlü etkileşimler için rutin ifadeler geliştirdiklerini, daha uzun ve karmaşık ifadeler kullanabildiklerini, dil öğrenimine aktif olarak katılmak için gerekli beceriler geliştirdiklerini göstermektedir (Kim& Hall, 2002).

Temelde evrensel olan hikâye/anlatı ihtiyacı ve illüstrasyonlar tarafından sunulan çoğul anlam, öğrenme için çocuklara daha esnek bir bağlam sağlar (Moeller & Meyer, 1995). Öğrencilerin hikâyeyi

anlamak için duydukları istek arttıkça, dil öğrenicileri olarak bilinçli ya da bilinçsiz koydukları engeller de ortadan kalkar. Böylelikle anlam oluşturmayı, çözümlemeyi, yansıtmayı (kendini değerlendirmek ve bir tepki ortaya koymak) içeren okuryazarlık becerilerinin geliştiği (MEB, 2024a, s. 13), mevcut bilgi ve becerileri ile edinecekleri bilgi ve beceriler arasında köprü kurabildikleri (MEB, 2024a, s. 13), bilgiyi davranışa dönüştürebilmeleri için okuryazarlık becerileri ile ilgili farkındalık kazandıkları (MEB, 2024b, s. 8) bir dil öğrenme süreci teşvik edilebilir.

Yardımcı materyallerin dil öğretiminde kolaylaştırıcı etkisi bulunmakla birlikte ana dili ve yabancı dil öğretmenlerinin bu materyalleri kullanırken göz önünde bulundurmaları gereken bazı hususlar vardır. Gerek ana dili gerekse yabancı dili öğretiminde öğreticinin dikkat etmesi gereken bu hususların başında "aracılık" gelmektedir. Dili öğrenen kişi pedagojik, sosyal, kültürel, dilsel ve psikolojik vb. gibi çeşitli bağlamlarda, dilin farklı iletişim kanalları arasında (işitsel, görsel vb.) sosyal bir aktör olarak anlam oluşturmaya çalışırken; dili öğreten kişi kavramlara aracılık etmede akranlarla etkileşimi kolaylaştırıp yönetmeli, iletişime aracılık etmede çoğul kültürlü bir ortam sağlamalı, yeni bir kavramı açıklamada ise çocuktaki var olan bilgi birikimi ile ilişkilendirip dili uyarlamalıdır (MEB, 2020, s. 95). Bu hususların gerçekleştirilebilmesi için doğru materyallerin seçilmesi önemlidir. Bu materyaller aynı zamanda müfredatı desteklemeli veya geliştirmeli, kullanım amaçlarına uygun biçimsel ve içeriksel özelliklere sahip olmalı, öğrencilerin sosyal gelişimlerine uygun olmalı, çocukların yaratıcılık becerilerini teşvik etmeli, kalıp yargılardan kaçınmalıdır. İdeal olarak materyaller dili öğretmekten ziyade dili öğrenmek ve zenginleştirmek için geliştirilmelidir. Bir öğretmen bazen seçilen materyalleri öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaç duyulan bağlamlara göre değiştirmek zorunda kalabilir. Örneğin çok dilli ve çok kültürlü bir sınıf ortamında seçilen materyallerin çoğul kültürlü ortamı desteklemesi ve öğrenciler arasında "benlik" ve "öteki" algısına ilişkin bazı konuşmalar başlatması beklenebilir. Belki de göç, deprem, savaş gibi farklı sorunları deneyimlemiş çocukların bulunduğu bir sınıf ortamında seçilen materyallerin bazı duyguları keşfetme ve bu sorunlarla başa çıkma noktasında çözümler sunması gerekir.

Yabancı dil öğretiminde kullanmak için bir hikâye kitabı tasarlamaya neden ihtiyaç duyulabileceği, resimli hikâye kitaplarının özellikle herhangi bir dili öğretmek için tasarlanmış olmasının onu ana dili öğretiminde ve günlük hayatta kullanılanlardan hangi noktalarda ayırdığı, yabancı dil öğretimi için tasarlanmamış hikâye kitaplarının yabancı dil öğretme amacı ile kullanıldıklarında sınıflarda bir oryantasyon sürecine gerek olup olmadığı ya da hangi yönlerde olabileceği, farklı amaçlarla hazırlanan resimli hikâye kitaplarının ne tür özellikler açısından benzerlik taşıdığı bu çalışmanın odaklandığı sorulardır. Bu doğrultuda hem müfredat temelli hem de örgün eğitimin ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanması sebebiyle Türkiye Maarif Vakfı Yayınları tarafından Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (TMV, 2020) temel alınarak hazırlanan okul öncesi döneme yönelik K*üçük Küçük Şapkalar (KKŞ, 2022)* ve ilkokul seviyesine yönelik *Bir İlkbahar Günü (BİG, 2022)* ile otantik metin örnekleri olan *Guzi Okula Gidiyor (GOG, 2017)* ve *Dönme Dolap (DD, 2020)* hikâye kitapları bu sorular etrafında incelenmiştir. Araştırmada verilerin analizinde elde edilen temaların arka planını kapsamlı bir şekilde desteklemek, benzerlikleri ve farklılıkları daha net açıklamak ve bunlara kanıtlar sağlamak amacıyla bulgular kısmında literatürden atıflara yer verilmiştir. Bu bölümden hareketle ana dili ve yabancı dil öğretiminde hikâye kitaplarının kullanımına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırmalarda gerçeklik algısı, nicel araştırmaların aksine sabit, tek ve ölçülebilir olarak görülmediğinden, bu tür araştırmalarda değişken gerçeklik yapılarının ve yorumlarının belirli bir zamanda ve belirli bir bağlamda ne olduğunu anlamak amaçlanır (Merriam, 2002).

İnceleme Nesnesi

Araştırmada kullanılan inceleme nesneleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Analiz Edilen Resimli Hikâye Kitapları

Kitabın Adı	Kodu	Yazar	Çizer	Yayınevi	Yıl	Yaş
Küçük Küçük Şapkalar	KKŞ	Fatma Türkkol Firdevs Kapusızoğlu	Aynur Erol Özbay	TMV	2022	5+
Bir İlkbahar Günü	BİG	Fatma Türkkol Firdevs Kapusızoğlu	Aynur Erol Özbay	TMV	2022	7+
Dönme Dolap	DD	Tülin Kozikoğlu	Hüseyin Sönmezay	Doğan Egmont	2020 (1.basım)	6+
Guzi Okula Gidiyor	GOG	Laura Wall	Laura Wall	Altın Kitaplar	2017	1-5 yaş

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel veri analizinde araştırmacılar, araştırmanın başlangıcından itibaren saha çalışmalarına (bir görüşme, katılımcı gözlem veya yayınlanmış bir metin olabilir) odaklanırlar ve sonra verileri birçok defa okuyarak ürettikleri verileri anlamlandırırlar (Liamputtong, 2009). Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemiyle toplanan veriler içerik analizinin bir türü olan tematik analiz ile yorumlanmıştır. Tematik analiz, verilerdeki kalıpları (temaları) tanımlama, analiz etme ve raporlama yöntemidir (Braun & Clarke, 2006, s.79). Veri kümesini sistematik ayrıntılarla düzenler ve açıklar. Bir tema, araştırma sorusuyla ilgili olarak veriler hakkında önemli bir şeyi yakalar ve veri kümesi içinde belirli düzeyde örüntülenmiş yanıtı veya anlamı temsil eder (Braun & Clarke, 2006, s.82). Bu sebeple neyin bir tema olarak sayılacağı ve bir temanın göstergelerinin/kodlarının sıklığı önem arz eder.

Geçerlik ve Güvenirlik

Temaları belirleme sürecinde yazar, ilgili literatür doğrultusunda ana dili ve yabancı dil öğretiminde kullanılan resimli hikâye kitaplarının içerik özelliklerini belirlemiştir. Bu özelliklerle ilişkili olarak belirlenen temaları temsil eden göstergeler her bir kitap için ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra belirlenen temalar ve göstergeler inceleme nesnelerinden örneklerle, bir çocuk edebiyatı, bir yabancılara Türkçe öğretimi bir de ana dili eğitimi olmak üzere üç alan uzmanına sunulmuştur. Her bir uzmanın bireysel analizinden sonra bir araya gelinmiş temalar ve göstergeler üzerinde tek tek tartışılmıştır. Araştırmacılar herhangi bir anlaşmazlık durumunda bulgularını ve bunlara yönelik kanıtlarını karşılaştırmışlardır. Analizler sonrası başta belirlenen 11 temadan beşinin alt tema ya da gösterge özelliği taşıdığına karar verilmiş bu sebeple ana tema sayısı 6 olarak belirlenmiş ve alt temalar ile göstergeler tekrar düzenlenerek son şeklini almıştır. Çelişkili maddelerin yeniden analiz edilmesinden ve kodlayıcılar arasında anlaşma sağlandıktan sonra göstergeler tutarlılık arasından karşılaştırılmış ve %91 oranında uyum sağlanmıştır. Ayrıca, analizlere kanıtlar sağlamak amacıyla her bir temaya ilişkin görsel ve ifadeler sunulmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

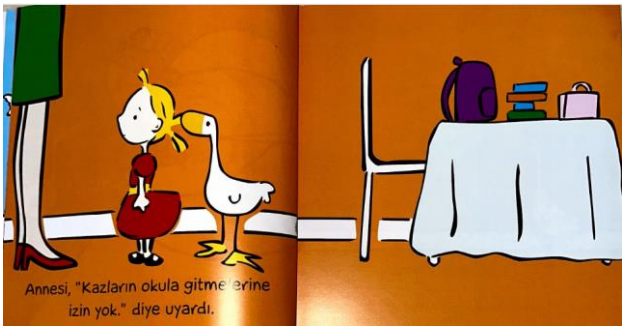
Bulgular

Bu bölümde temalar 6 ana başlık altında toplanmıştır.

Okumaya Uygunluk

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (CEFR, 2020) "Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okuma" ölçekleri yer almaktadır. Bu okuma türü, yaratıcı ve kişiler arası dil kullanımında alımlama becerisinin işlevselliğini ifade etmektedir. Okuduğunu kavrama için geliştirilen etkinlik ve stratejilerden bir tanesi olan serbest zaman etkinliği olarak okuma, kurgusal olmayan metinleri içerebilmekte ancak bu metinlerin edebi olması gerekmemektedir. Bu ölçekte yer alan maddelere göre okumaya uygunluk kriterleri arasında basit kelimelerle anlatılmış resimli gündelik etkinlerin yer alması, görsellerin içerik hakkında tatmin edici bir tahminde bulunmaya yardımcı olması, bir fotoğraf hikâyesindeki karakterler hakkında izlenim oluşturma, yüksek kullanım sıklığına sahip sözcüklerle gündelik dildeki aşina olduğu somut durumları betimleme yer almaktadır (CEFR, 2020).

Hikâye kitaplarında okumaya uygunluk teması dilin kullanım şekillerini, sözcük gruplarının seçimini, somut-soyut kavramlara yer verilme şeklini içerir. Bununla birlikte özellikle bir dil öğretimi için tasarlanmasa da hikâye kitapları ile ilgili genel yargılar iyi yapılandırılarak çocuklara yeni kelimeleri çeşitli dilbilgisel cümleler içinde duyma fırsatı sunduğu yönündedir. Ayrıca, kitaplar genellikle aynı kelimeleri farklı dilbilgisel yapılarda kullanır ve kelimelerin nasıl kullanıldığına dair dolaylı dersler sunar (Dickinson ve diğ., 2012). Şekil 1, 2 ve 3'teki inceleme nesnelerine ait görsellerde anlatının başlatıldığı ilk sayfadan örnekler sergilenmektedir.



Şekil 1. Guzi Okula Gidiyor

Şekil 2. Küçük Küçük Şapkalar

Şekil 1 ve Şekil 2 günlük rutinlerine sabah saatleri ile başlayan iki çocuk karaktere ilişkin ipuçları sunmaktadır. Türkiye Maarif Vakfı tarafından yayımlanan KKŞ'de çocuğun uyandığı, pencereden görünen hava koşullarına bakıldığında havanın soğuk olduğu ve çocuk karakter Alican'ın üşüdüğü durumlarına ilişkin okurda bir izlenim bırakılmaktadır. Benzer durum GOG için de geçerlidir. Suzi'ye annesi tarafından hayvan (kaz) arkadaşı Guzi'nin onunla birlikte okula gidemeyeceği söylenmektedir. Annesinin gövdesinden yukarısı görünmese de kurulan büyük-küçük ilişkisi ve Suzi'nin başını kaldırarak bakması bir otorite figürü ile konuştuğuna dair bir izlenim bırakmaktadır. Ayrıca masanın üstünde bulunan çanta ve kitaplar sayfada yer alan cümle ile bir uyum yaratmaktadır. Her iki kitaba da bakıldığında günlük rutinlere ilişkin basit ve yüksek kullanım sıklığına sahip kelimelerin yer aldığı, görsellerin bu kelimeler ve eylemlerle bir uyum içinde olduğu, okurun karakterler hakkında bir izlenim oluşturabildiği görülmektedir. TMV'nin hazırladığı KKŞ'de canlı veya cansız varlıklardan çıkarılan seslerden türetilmiş bir yansıma sözcüğe de yer verilmiştir. Bu sayede çocuk okur Türkçede üşüme eylemi karşısında verilen tepkiyi öğrenebilmektedir.

Şekil 3' te sunulan görsel Dönme Dolap kitabına aittir ve diğer hikâye kitaplarından anlatının başlaması ve devam ettirilmesi noktasında ayrılmaktadır. Bir kız ve bir erkek olmak üzere

isimlendirilmemiş iki karakterin güne başlama şeklini "Dünyanın bir yerinde/ ve dünyanın bambaşka bir yerinde/Bir oğlan/ve bir kız yaşıyordu." cümlesi ile ifade eden ve görselleştiren hikâyede okurun bilişsel ve duyuşsal becerilerini daha fazla harekete geçirerek bir karşılaştırma yapmasını, ilerleyen sayfalarda ise çözümleme yaparak hem kendini değerlendirmesini hem de bir tepki vermesini beklemektedir. Bu kitapta anlam oluşturma sürecinin, tercih edilen kelimeler basit ve yüksek kullanım sıklığına sahip olsa da diğer kitaplarla kıyaslandığında daha derin bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Şekil 3. Dönme Dolap

Enever (2006), özellikle yabancı dil öğretimi için tasarlanmış materyallerin öncelikli olarak sınırlı bir kelime dağarcığı ile dil pratiği sağlamak amacı güttüğünü, bu tür kitapların alt metninin öğrenicilerin kelimeleri ve ifadeleri öğrenmeye odaklanarak hikâyelerden estetik bir zevk almak yerine didaktik kaygıları öncelemesi gerektiği mesajını içerdiğini savunur. DD'de endişesiz bir şekilde uykusuna devam eden bir çocukla pencereden atılan bombaların sesi ile uyuyamayan başka bir çocuğun hikâyesi dünyanın neresinde olursa olsun bu kitapla karşılaşan küçük okurlar için bazı fark edişlerin ve sorgulamaların kapısını aralamaya çalışmaktadır. Bu nedenle öncelikli amacı yabancı dil öğretmek olan diğer kitaplardan ayrılmaktadır. Ayrıca ilerleyen sayfalarda kız çocuğunun anlatısına her sayfada biraz daha büyüyen turuncu bir balığın eşlik etmesi soyut kavramların ve metaforların kullanımı noktasında bu kitabı farklı kılan diğer bir özelliği temsil etmektedir.

Duygu ve Deneyimleri Harekete Geçirme

Dil, geçmiş deneyimlerimizi anlamlandırmamız, onlardan öğrenmemiz ve onları anlaşılır kılmamız için önemli bir araçtır (Clark, 2000). Başlangıçta, çocukların dil gelişimi doğrudan deneyimlerinden kaynaklanır ve mevcut durumlarla ilgilidir. Bu nedenlerle dil anlayışı ve genişleyen durumlar arasında bir orantı söz konusudur. Çocuk edebiyatı, bilindik bağlamlarda doğal dili kullanır. Hikâyelerin bilindik bağlamları, okuyucuların metnin sağladığı yeni bilgilerle kendi arka plan bilgileri arasında bağlantı kurmasını sağlar. Metindeki bilgiler yalnızca kelime dağarcığından ibaret değildir; sözdizimi, dil akışı, tonlama, telaffuz ve tür içerir. Duygusal alan bir hikâyenin okunmasında yer alır, çünkü öğrenci bir hikâyenin okunmasını/canlandırılmasını anılarla ilişkilendirir (Moeller & Meyer, 1995). Çocuklar görsel olarak desteklenen materyalleri incelediklerinde, yeni bilgileri kendi var olan bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirebilme becerileri doğrultusunda dili geliştirirler (MEB, 2024b, s.24). Okuma deneyimi ve aile ve arkadaşları tarafından anlatılan hikâyelerin anıları, okuyucunun olumlu katılımı için ortam hazırlar. Bu anılar, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar (Moeller & Meyer, 1995). Kaygı azaldığında, öğrenme iklimini en iyi hâle getiren okuma ve dinlemenin paylaşılan deneyimi yoluyla bir topluluk duygusu oluşturulabilir. Bu erken dil deneyimi, dil sembollerini gerçek durumların ötesinde kullanabilmek için gereklidir. Böylece çocuklar dili metaforik olarak da kullanır ve bu durum, dilin çocuklar için yalnızca taklit edici değil aynı zamanda yaratıcı bir araç olduğuna dair kanıt sağlar (Clark, 2000). İnceleme nesnelerinin her birinin çocukların duygularını ve günlük yaşam deneyimlerini harekete geçirme noktasında farklı özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 4'te görsel örneği sunulan BİG (2022)'de çevrede gezintiye çıkan çocuk karakter aracılığı ile yağmurda dans etmek, çimenlere uzanmak, arkadaş edinmek ve birlikte oyun oynamaya istek duymak, üzülmek gibi birçok duyguya ve deneyime hitap edildiği görülmektedir. Ayrıca kitapların hepsinde bir hayvan ile bağ kurma, arkadaşlık etme yer almaktadır. Bu hayvanlar; kedi, balık, horoz ve kaz olarak resmedilmiştir. Şekil 5'te görüleceği üzere Suzi'nin kaz arkadaşı olan Guzi onun peşinden okula gelmiştir. Bunu gören diğer çocuklar gülüşerek tepki vermişlerdir. Bu noktada kitapların hayvan besleyen çocuklar için kendi yaşam deneyimleri ile ilişki kurmalarına yardımcı olduğu görülmektedir. Ayrıca çocuk okurların çevrelerindeki hayvanlara karşı örnek davranışlara kitaplar aracılığı ile tanık olabildiği ve ileriki yaşam deneyimlerine olumlu yönde hazırlık yapma fırsatı bulabildiği tespit edilmiştir.

Şekil 4. Bir İlkbahar Günü

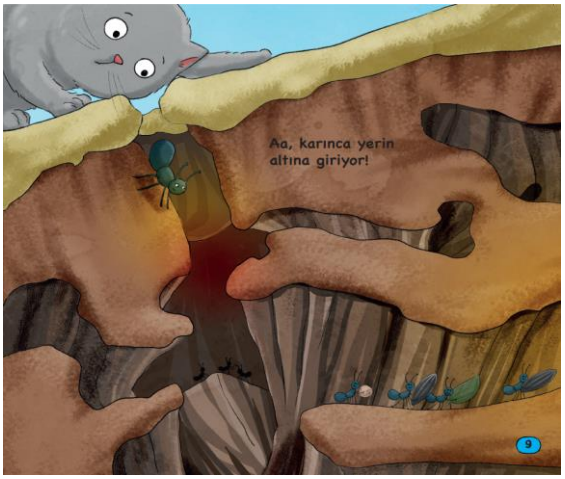
Şekil 5. Guzi Okula Gidiyor

Dönme Dolap adlı hikâye kitabında göç deneyimi, çocuk karakterlerin gözünden sunulmaktadır. Bu noktada günlük yaşam deneyimi olmasa da bu olgunun ele alındığı çocuk kitaplarının, bu deneyimi yaşayan çocuklar için benlik duygularını fark etmede ve diğer çocuklarla iletişim kurmada aracılık edebileceği, göçü deneyimlemeyen çocukların ise etrafında bu deneyimi yaşayan arkadaşları için farkındalık geliştirebileceği bulgulanmıştır.

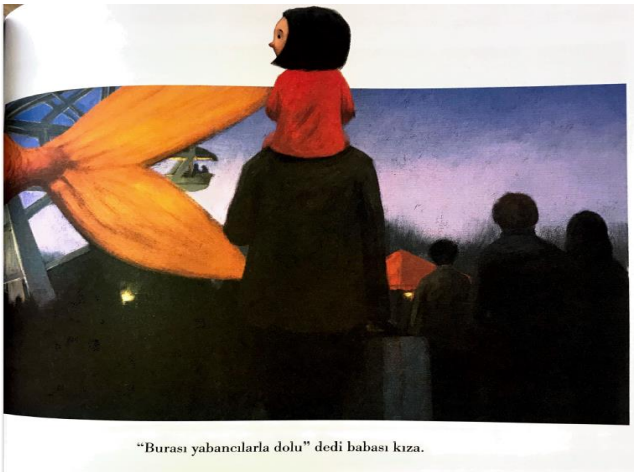
Çoklu Okuryazarlıkları Destekleme

Ana dili ve yabancı dili öğretimi temelden başlayarak her türlü okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi hedefler. Bunu geliştirmenin en yenilikçi yolu, öğrencileri yeni (veya yenilenmiş) anlamların egemen olduğu, yeni metinsel biçimlerde şekillenen ve yeni bağlamlarda yer alan çok sayıda iletişimsel uygulamaya (yani çoklu okuryazarlıklara) katılmaya güçlendirmektir (Bazalgette ve Buckingham, 2012; Pereira, Gil ve Bunzen, 2023). Bu pedagojik dönüşüm, gelişen medyanın yeni temsil biçimleri ve içerikleri nedeniyle anlamın ne olduğu ve nasıl üretildiği açısından ele alınmaktadır. Çoklu okuryazarlıklarda anlam, mevcut tasarımları (önceki kaynaklar), anlam oluşturma eylemini (mevcut kaynakları tasarlamak) ve dünyanın yeni tasarımlara dönüştürülmesini (öğrenme) vurgular (Cope ve Kalantzis, 2009: 176). Çoklu okuryazarlıklar, metinlerin çok biçimli doğasını ve iletişimin dijitalleşmesini vurgulamış ve ayrıca birkaç temel sosyo-yapılandırmacı öğrenme alanını öğrenilecek farklı şeyler/temalar olarak benimsemiştir (Kalantzis & Cope, 2009). Bunun nedeni; okuryazarlığın sosyal, kültürel ve kişisel olması ve duygusal veya duyusal olan her şeyin anlam üzerinde bir etkiye sahip olmasıdır (Kress, 2003). Bu yüzden çoklu okuryazarlıklar, çok modlu metinler ve farklı temaların bir aradalığı göstergeleri ile ilişkilidir.

İnceleme nesnelerinin tamamında görsel, işitsel ve etkileşimli okuma desteğiyle duyuşsal olabilme özelliği sayesinde oluşturulabilecek yeni anlamların çok modlu doğası vurgulanmaktadır. Bununla birlikte Türkiye Maarif Vakfı'nın hazırladığı *Bir İlkbahar Günü* adlı kitapta karakterin bir bahar günü evden çıkarak hayvan dostları ile birlikte çevresinde gezintiye çıkması ve doğaya ilişkin ayrıntıları yansıtması çevre okuryazarlığı açısından, Dönme Dolap kitabında ise "yabancı, öteki" kavramları üzerinden zenginleştirdiği ifade ve görsellerle kültürel okuryazarlık açısından dil öğretimine katkı sunmaktadır.



Şekil 6. Bir İlkbahar Günü

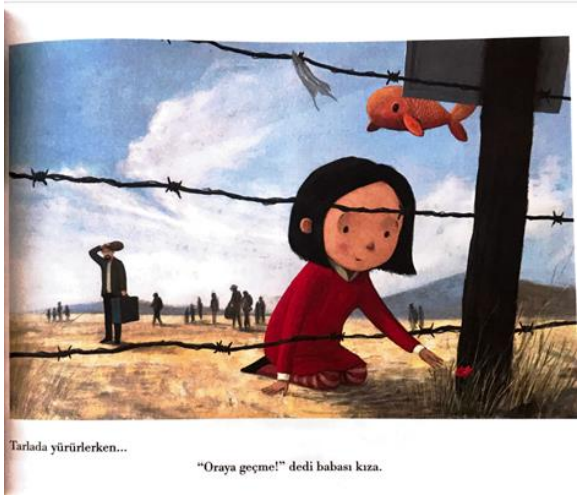


Şekil 7. Dönme Dolap

Çoğul Kültür Ortama Katkı

Çoğul kültür ortamın göstergeleri, çocuğun bir yandan ana dili ile kendi kültürü ile bağlantı kurmasını diğer yandan başka kültürleri tanımaya ve birlikte yaşamaya açık olmasını içerir. Ana dili ile insanın düşünmeyi, iletişim kurmayı öğrenmesi ve dilbilgisine ilişkin sezgisel bir anlayış kazanması, onu yabancı dil öğrenme görevinde kullanmak için avantajlı hâle getirir ve yabancı dil gelişimini destekler (Butzkamm, 2003). Çocuğun yabancı dil öğrenirken, hedef dili ve kültürü tanıma aşamasında ana dili ve kendi kültürü ile bağlantı iletişim kurabilmesi hayati önem taşımaktadır. Çocukta yeni kültüre ilişkin oluşan olumsuz duyguların çözümü, asimilasyon ve ayrılmadan farklı olarak, kendi kimlik ve kültürel özelliklerini sürdürdüğü bütünleşme stratejisini işe koşması ile gerçekleşir (Berry, 1997). Sınıfta çoğul kültür ortamı sağlama noktasında zenginliğe ve iletişime aracılık etme, özellikle yabancı dil öğretiminde ve çok dilli, çok kültürlü öğrenme ortamlarında öğrenme-öğretme sürecinin bir parçasıdır. Aracılık kavramı iki tamamlayıcı yönü içerir: Bir yandan anlamın oluşturulması ve detaylandırılması, diğer yandan kavramsal değişim ve gelişime elverişli koşulların kolaylaştırılması ve teşvik edilmesi (TVF, 2020, s.20). Çoğul anlamların, esnek koşulların üretilmesi dil öğrenme sürecini diyalojik ve keyifli hâle getirir. Çocuk kitapları aracılığıyla yabancı dili çözmenin başlangıçtaki sıkıcı belki de korkutucu sürecini aşarak bireysel-toplumsal olarak yaratılmış görseller ve anlamlar dünyasına geçiş yapmak, çocuğun görsel metinle etkileşime girmesini sağlar; diğer diller, diğer kültürler, kendileri, duyguları ve "ötekilik" duygusuyla ilişkileri hakkında teoriler kurmalarına olanak tanır (Enever, 2006).

Şekil 8. Küçük Küçük Şapkalar



Şekil 9. Dönme Dolap

Şekil 10. Guzi Okula Gidiyor

Şekil 8'de, 9 ve 10'da üç farklı kitaptan çoğul kültüre ilişkin görseller sergilenmektedir. Üç kitabın da kültüre yer verme şekli farklıdır. KKŞ'de hedef dilin kültürü göze çarpar. Türk kültürünü temsil eden bir aile görseli ile yemek kültürünü temsil eden kahvaltı öğününde yer alan yiyecekler dili öğrenen çocuklara hedef dili aracılığı ile kendi kültürü ile bağlantı kurma şansı verebilmektedir. DD'de çoğul kültür yaşam tarzları ve göç olgusu üzerinden aktarılmaktadır. Erkek karakter ile farklı yaşam deneyimlerine sahip kız karakter, ellerinde bavul taşıyan bir insan topluluğu arasında babası ile göç deneyimini yaşamaktadır. Resmedilen tel sınırlar; ülkeler, diller ve kültürler arasındaki insanların çizdiği keskin ayrımları temsil etmektedir. Nitekim yetişkindeki kadar keskin, sabit, katı olmayan ve anlamlandırılamayan bu gerçeklik çocuk karakter aracılığı ile "öteki" tarafa uzanma eylemi ihlal edilmektedir. Nihayetinde görselden anlaşılacağı gibi yetişkin tarafından uyarılmaktadır. GOG'de ise annelerinin etrafında koşuşturan çocuklar dikkat çekmektedir. Çocukların farklı ten ve saç rengine sahip olması kültürel çeşitliliği sergilemesi açısından aracılık etmektedir. *Bir İlkbahar Günü* kitabında ise kültürel çeşitliliğe ait bir göstergeye rastlanmamıştır.

Sims Bishop (1992) ve Slapin, Seale ve Gonzales (1992)'in çalışmalarından yola çıkarak geliştirdiği kontrol listesinde çokkültürlü edebiyatın "kaliteli" olduğunun göstergelerini; edebî kalite, kitaptaki kahramanların rolü, stereotipleştirme, yaşam tarzlarının sunulma şekli, diyalogların yapılandırılması, çocuğun kendi imajı üzerindeki olası etkiler, çizimler, farklı kültürden karakterler arasındaki ilişkiler şeklinde belirlemektedir. Salas, Lucido & Canales (2022) de çalışmalarında benzer noktalar üzerinde durarak karakterlerin, ortamın, temaların, resimlerin, cinsiyet rollerinin, gruplar arasındaki kültürel etkileşimin ve eleştirel düşünmeye yol açmanın önemini vurgular. Bu noktada görseller incelendiğinde eleştirel düşünme noktasında DD'nin etkin rol oynadığı, GOG'de birbiri ile oynayan çocuklar arasındaki etkileşimin çocuklar üzerinde farklılığa ilişkin olumlu duygular geliştirebileceği, KKŞ'de ise yaşam tarzlarının sunulma şekli aracılığıyla hedef kültürü tanımaya yönelik daha çok bilgilendirici bir tutum sergilendiği söylenebilmektedir.

Etkileşimi Harekete Geçirmeye Katkı

Resimli hikâye kitapları öğrencilerin hayal güçlerini besleyen, onlara düşünsel özgürlük tanıyan ve onların aktif öğrenme sürecine katılımlarını artıran diyalojik bir eğitim aracı olarak öne çıkar (Maine & McCaughran, 2021). Özel ihtiyaçlara da uyum sağlayabilen bu kitaplar erken çocukluk yılları için ideal olarak görülür ve birçok farklı konu alanının bütünleştirilmesini diğer bir deyişle müfredatın entegrasyonunu destekler (Jalongo & Dragich, 2002). Bu okuma kitapları çocukların dil öğrenmesine yardımcı olur çünkü katılımcıların aktif olmalarını ve kelime anlamları hakkında karşılıklı etkileşimlere katılmalarını gerektirir. Bu, bir ebeveynin veya diğer ilgili bir yetişkinin çocuğa odaklanması ve onun ilgisine karşı duyarlı olma çabası göstermesi için bir fırsattır (Dickinson ve diğ., 2012). Küçük çocuklar kitap okuma sırasında öğretmen ya da ebeveyn ile iletişim kurduğunda, diyalog temelli bir okuma başlar, böylece daha çeşitli kelime dağarcığı ve farklı cümle yapıları sağlayan bir dil temelli etkinlikte bulunurlar. Diyalog temelli okuma, yetişkinlerin çocuğun ilgisini takip ettiği ve basılı sayfa üzerindeki materyal ya da çocuğun hikâyeyle ilgili yaşadığı deneyimler hakkında konuşmalara katıldığı bir

durumdur (Lee, 2024). Okuma etkinliği bu şekilde yapıldığında hem kişisel hem de toplumsal bir deneyime dönüşür ve dil öğrenimi açısından en fazla faydayı sağlar. Etkileşimli okumada öğretmenler öğrencilerin dikkatini sergilenen illüstrasyonlara, olayların sırasına veya kelimelerin anlamlarına yönlendirebilir, sorular sorabilir, metnin ötesine geçerek çocukların fikirlerini genişletebilir ve yanıtlarını karakteristik hâle getirebilir ve kitapla bağlantılı yaratıcı etkinlikler yaptırabilir (Kim& Hall, 2002; Moeller & Meyer, 1995). Bu tür bir okumada çocuklar, metne aktif olarak katılarak anlamı hep birlikte inşa ederler. Öğretmenler de verimli bir dil öğrenme ortamı için, ortalamanın gerisinde olan öğrencilere özelleştirilmiş okuma materyalleri sağlama, öğrenimi bireyselleştirme, görsel ve işitsel materyallerle dersi zenginleştirme, içeriği anlamayı kolaylaştırmak için simgeler ve görsel ipuçları kullanma, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine olanak tanıyarak sosyal etkileşimi teşvik etme gibi becerileri kullanmış olur (MEB, 2024a, s.69).

Etkileşimli okuma açısından incelendiğinde inceleme nesnelerinin tamamının farklı bakış açıları sağladığı görülmektedir. Tema, görseller, dili kullanım şekli ve ürettiği anlamlarla farklı özelliklere sahip bu kitapların her biri için sınıfta bir konuşma başlatılabilir, sınıf ortamında bulunan çocukların arka plan özelliklerine göre sorular çeşitlendirilebilir ve temadan yola çıkarak yaratıcı etkinlikler (çizimler, boyamalar, drama vb.) tasarlanabilir. Bu noktada etkileşimli okuma; hikâye kitabının potansiyeli, öğrencilerin okuryazarlık düzeyleri ve öğretmenin becerileri ile iç içe geçmektedir.

Dikkat Çekici Unsurlar Kullanma

Resimli hikâye kitapları çocukların hayatını ve dilini zenginleştirir çünkü ortak dikkat ve ilgi teşvik eder. Hikâye kitaplarının çocukların dikkatini sürdürmesine yardımcı olma yollarını düşünüldüğünde genellikle baskın ve güçlü renkler, güçlü kontrastlar kullanır ve küçük çocuklara hitap eden nesneler ve hayvanlar tasvir ettiği görülür (Dickinson vd., 2012). Dikkatli bir yetişkin, bir çocuğun neye dikkat ettiğini kolayca fark edebilir ve buna açıklamalar ekleyebilir. Aynı şekilde, çocuklar da ilginç resimlere dikkat çekmek için jestler, sesler ve kelimeler dahil olmak üzere çeşitli ipuçları kullanabilir. Bu nedenle, dikkat hem çocuk hem de yetişkin tarafından yönetilebilir (Dickinson vd., 2012).

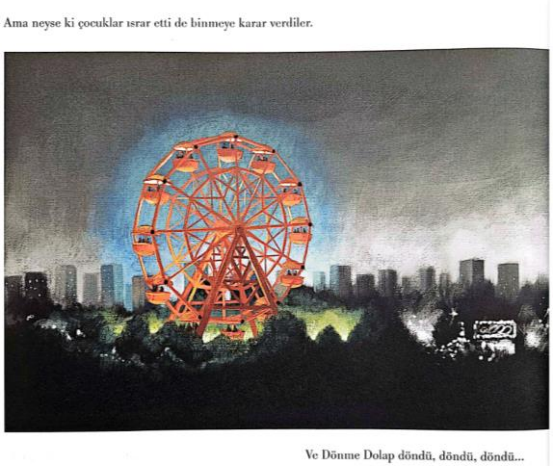
Oyun ve oyuncak kültürü, ana kahramanı genellikle çocuklar olan çokkültürlü hikâye kitapları için belirgin bir unsurdur. Çünkü çocuk için insana ilişkin sınırlar yetişkinlerdeki kadar sınıflayıcı ve sabit değildir. Onlar herhangi bir kültürü merkez haline getirmeye sebep olan ayrımlar yerine, resimli kitaplarda temsil edildiği gibi; yaşam hakkı, günlük rutinler ve elbette oyun gibi temel ortaklıkları sürdürme ve yaşama eğilimindedir. Oyuna ve oyuncağa ilişkin ayrıntıların hem kitapların içeriğinde yer alması hem de öğretmenin kitapla ilgili etkileşimli okuma etkinliklerinde oyunlaştırmaya yer vermesi; çocuklara gördüklerini oyun oynayarak, konuşarak, yaparak ve çizerek keşfetme ve sahip oldukları karmaşık düşünme yeteneklerini sergileyebilme fırsatı sunar (Arizpe, 2006). Çocuklar hem kendileri hem de bir başkası olarak okur tepkilerini hayal etmek için yazarın ve kendilerinin zihnine girme yeteneklerini ortaya koyarlar; resimler yaratarak ya da dramaya başvurarak mizah, korku ve diğer duyguları uyandırdılar, ne düşündüklerini ve hissettiklerini tanımlayabilirler.

Şekil 11. Küçük Küçük Şapkalar

Şekil 12. Bir İlkbahar Günü

Oyun kültürünün, farklılıklara rağmen çocukları, insanı ve "insan-dışı"nı bir noktada buluşturmada ve bütünleştirmede kitaplarda en temel etken olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Şekil 11, Şekil 12 ve Şekil 13'te yer alan örnek görsellere ait kitaplarda hayvan ve çocuk karakterlerin bir araya gelip oyun oynayarak eğlendiklerini arkadaşlıklarını pekiştirdikleri görülmektedir. Bu görseller yazılı ifadelerle desteklenmektedir. BİG'de çevre gezisi doğada renk bulma oyununa dönerken KKŞ'de de benzer şekilde doğa ile bütünleşik bir oyun sergilenir. GOG'de Suzi'nin kaz arkadaşı Guzi okula gelir ve bütün çocuklar ip atlama ve sek sek oyunlarında birleşir. Böylelikle çocuk okur, anlatının içine çekilir ve okurun ilgisi ve neşesi hedeflenerek "dışarıda" kalmasına gerek olmadığı, oyuna dâhil olabileceği mesajı verilir.

Şekil 13. Guzi Okula Gidiyor



Şekil 14 . Dönme Dolap

Dönme Dolap kitabında ise tema bir sorunu yansıtmasına ve görsellerde savaş gibi zorlayıcı unsurlar yer almasına karşın anlatının sonunda farklılıklarına rağmen bütün insanlar bir lunaparkta toplanır. Yazarın, kitabın arka kapağında ifadeleri bu görseli açıklar niteliktedir: "Empatinin gücü sayesinde ortak noktalarımızı ve aramızdaki görünmez bağları keşfediyor, hepimizin aynı gökyüzüne baktığını görüyoruz. Ve görüyoruz ki ne olursa olsun oyun hep var, umut hep var." Kitapta oyunun umutla ilişkilendirilmesi aslında bir nevi hem şimdiye hem de geleceğe dair güzelliklerle dolu fotoğrafların çocuklar sayesinde ve çocuklar aracılığı ile çekilebileceğini söylemektir. Bu sebeple Şekil 14'teki görselde yer alan şehrin ve binaların bütün karanlığına rağmen ışık saçan "herkesin kendini ötekinin yerinde bulduğu" dönme dolaptır, yani bir oyuncaktır.

Tartışma ve Sonuç

Resimli hikâye kitapları hangi amaçla tasarlanırsa tasarlansınlar yazılı metne giderek daha aşina oldukça ve okuma sürecini üstlenmeye başladıkça hem birinci dilde hem de yabancı dilde sözlü becerilerin pekiştirilmesi, yaratıcılığın geliştirilmesi, dile ilişkin kaygıların giderilmesi için eşsiz fırsatlar sunmaktadır. Alanyazındaki çalışmalar bu kitaplar aracılığıyla dil öğretiminde çocukların eleştirel yorumlarını, gözlemlerini ve bilişsel becerilerini geliştirilebileceğini, bu beceriler üzerinden okuryazarlık sürecinde ilerleme kaydedebileceklerini, bu yardımcı materyallerin çocukların akıcı konuşmacılar, okurlar ve nihayetinde yazarlar olmalarına yardımcı olabileceklerini savunmaktadır (Enever, 2006; Arizpe, 2006). Bununla birlikte bu kitapların tasarlanma amaçlarındaki farklılıklar, onları bazı noktalarda birbirinden ayırmakta, çocuğa ve çocukluğa ilişkin ortak kabuller de bazı noktalarda benzerlikler taşımalarını sağlamaktadır.

Çalışmanın bulgular ve tartışma kısmında ayrıntılı olarak irdelendiği üzere bu kitapların hangi amaçla yazıldığına, aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara odaklanmak bazı temalar çerçevesinde analizler yapmayı gerekli kılmaktadır. Okumaya uygunluk, duygu ve deneyimleri harekete geçirme, çoklu okuryazarlıkları destekleme, çoğul kültürlü ortama katkı, etkileşimli okumaya uygunluk ve dikkat çekici unsurlar kullanma olmak üzere altı ana tema etrafında tasarlanan çalışmanın bulguları araştırma sorusu etrafında tartışma kurmayı ve sonuçlara ulaşmayı hedeflemektedir.

Okumaya uygunluk temasında, yabancı dil öğretimi için tasarlanmış materyallerin öncelikli olarak sınırlı bir kelime dağarcığı aracılığıyla dil pratiği sağlamak amacı güttüğü, bu sebeple otantik metinlere kıyasla daha az estetik zevk hedeflediği görülmüştür. Edebî derinliğin *Dönme Dolap* kitabında yoğunlaştığı, bu kitabın diğer kitaplara kıyasla çocuk okurlardan daha fazla bilişsel ve duyuşsal beceri beklediği tespit edilmiştir. Bu sonuç Enever'in (2006) çalışmasındaki dil öğretimi için tasarlanmış kitapların otantik metinlere göre hikâyeden daha çok "öğrenme"ye odaklandığı düşüncesi ile örtüşmektedir. Ancak tüm kitaplarda, Gülerer ve Ertaş (2024)'ın yabancı dil olarak Türkçe ve yabancı dil olarak İngilizce için tasarlanan hikâye kitaplarını karşılaştırdıkları çalışmaları ile benzer olarak dil ve anlatımın yalın, açık ve anlaşılır olduğu, hikâye metinlerinde kullanılan cümlelerin kısa ve basit olduğu, bunların da okunabilirliğe katkı sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Çoklu okuryazarlıkları destekleme noktasında incelenen kitapların her birinin görsel, işitsel ve etkileşim odaklı yapıyı kullanabildikleri için çok modlu iletişime aracılık ettiği, bununla birlikte anlatılarını farklı temalarla birleştirerek çevre okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık gibi çeşitli okuryazarlıkların öğretimine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Analizler, bu tür kitaplarda yer alan görsellerin, Pereira, Gil ve Bunzen (2023)'in çalışmaları ile örtüşerek bu kitapların, çocukların toplumsal anlamlarının inşasını deneyimlemelerine rehberlik etme ve anlam oluşturmayı destekleyen dil bilgisini kavramsallaştırmaya başlama noktasında kullanılabilecek bir kaynak olabileceği sonucuna ulaşmayı sağlamıştır.

Duygu ve deneyimleri harekete geçirme temasını karşılamada her bir kitabın ayrı ayrı duyguya ve yaşantıya hitap ettiği ancak bir "hayvan arkadaş edinme" deneyiminde ortaklık sergilediği görülmüştür. Kitaplarda korkmak, üzülmek, sevinç ve endişe duymak, belirsizlik gibi çeşitli duygular tasvir edilmiş ve bu duyguların ortaya çıktığı eylemlere yer verilmiştir. Bu durum hem yenilerini deneyimlemek hem de geçmiştekilerle bağlantı kurmak için dil öğrenme sürecine yardımcı olmaktadır (Moeller & Meyer, 1995).

Çoğul kültürlü ortama katkıda, *Bir İlkbahar Günü* adlı kitapta bu temaya ilişkin bir göstergeye rastlanmamış, diğer inceleme nesnelerinin farklı yönlerle bu temayı karşıladığı görülmüştür. *Küçük Küçük Şapkalar* kitabında farklı kültüre yer vermekten ziyade hedef kültürün öğeleri sergilenmiş, aile ve sofra kültürüne ilişkin görseller sunulmuştur. Otantik metinler olan *Guzi Okula gidiyor* ve *Dönme Dolap* kitaplarında ise çoğul kültürün daha belirgin olduğu göze çarpmaktadır. *Guzi Okula Gidiyor*'da farklı ten renklerine sahip çocukların bir aradalığı sergilenmiş, *Dönme Dolap*'ta ise göç olgusundan hareketle kültürlerin birleşmesi, kültürlerin çeşitliliği ve zenginliği noktasında daha net göstergeler sunulmuştur. Bu noktada özellikle göçle gelen ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocukların "bütünleşme stratejilerini benimsemelerinin desteklenmesi için çok kültürlü ortam oluşturmada" (Berry, 2005) daha dikkatli davranılması önerilmektedir.

Etkileşimli okuma açısından incelendiğinde inceleme nesnelerinin tümünün farklı bakış açıları içerdiği görülmektedir. Tema, görseller, dili kullanım şekli ve ürettiği anlamlarla farklı özelliklere sahip bu kitapların her biri için sınıfta farklı etkileşimli okuma etkinliklerine yer verilebileceği görülmüştür. Ancak, bunun gerçekleşmesi için çeşitli koşulların sağlanması, öğretmenlerin öğrencilerle verimli sohbetler için önceden soracakları soruları düşünmesi, okuma esnasında çocukların kendilerini ifade ederken güvende hissettikleri bir alan açılması gerekmektedir (Arizpe, 2006).

Dikkat çekici unsurlar kullanma noktasında kitaplardaki en belirgin ortak noktanın "oyun ve oyuncak kültürü"ne yer verme olduğu tespit edilmiştir. Teması, konusu ve amacı ne olursa olsun bütün resimli hikâye kitaplarında çocukların ilgisini çekme, dile ilişkin kaygılarını azaltma, rahat bir öğrenme ortamı sağlama ve çocuğun doğası ile ilişki kurma noktasında oyun kültürünün evrenselliği dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, oyunlaştırma yoluyla okur-tepki kuramı bağlamında görsel açıdan zengin kitapları okuma çalışmalarının okuryazarlık becerilerini geliştirebileceğini desteklemektedir (Flint & Adams, 2018).

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale tek yazarlı olup yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Arizpe, E. (2006). Young interpreters: children's response to pictures. In *J. Enever & G. Schmid*. (Ed.), *Picture books and young learners of English (pp. 35-48), Langenscheidt.*

Bazalgette, C., Buckingham, D. (2012). Literacy, media and multimodality: A critical response. *Literacy,* 47(2), 95-102. https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00666.x

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation*. Applied Psychology, 46*(1), 5-34.

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of İntercultural Relations*, *29*(6), 697-712.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma, *Language Learning Journal*, *28*(1), 29-39.

Clark, B. A. (2000). First-and Second-Language Acquisition in Early Childhood. Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information. Proceedings of the Lilian Katz Symposium.

Collie, J., Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom***.** Cambridge University Press.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). New literacies, new learning. *Pedagogies, 4*(3), 164–195. https://doi.org/10.1080/15544800903076044

Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child development research*, *2012*(1), 602807.

Enever, J. (2006). The use of authentic picture books in the development of critical visual and written literacy in English as a foreign language. In J. Enever & G. Schmid. (Ed.), *Picture books and young learners of English (pp.59-70)*. Langenscheidt.

Flint, T. K., & Adams, M. S. (2018). "It's like playing, but learning": Supporting early literacy through responsive play with wordless picturebooks. *Language Arts*, *96*(1), 21-36.

Goodman, Y. M. (2014). Kidwatching: Observing children in the classroom. In *Making Sense of Learners Making Sense of Written Language* (pp. 197-204). Routledge.

Gülerer, S., & Ertaş, E. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimine yönelik hazırlanan çocuk hikâye kitaplarının karşılaştırılması. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *8*(1), 12-26.

Halliday, M. A. K. (1988). There's still a long way to go …: An interview with emeritus professor Michael Halliday*. Journal of the Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education, 1*, 35-39.

Jalongo, M. R., Dragich, D., Conrad, N. K., & Zhang, A. (2002). Using wordless picture books to support emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, *29*(3), 167-177.

Kim, D., & Hall, J. K. (2002). The role of an interactive book reading program in the development of second language pragmatic competence. *The modern language journal*, *86*(3), 332-348.

Kozikoğlu, T. (2020). Dönme dolap (H. Sönmezay, Çiz.). Doğan Egmont.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.

Lee, C. (2024). Bilingual students' meaning-making strategies when exploring wordless picturebooks in interactive shared reading. *Early Childhood Education Journal*, *52*(7), 1375-1392.

Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: conceptual and practical considerations. *Health promotion journal of Australia*, *20*(2), 133-139.

Maine, F., & McCaughran, B. (2021). Using wordless picturebooks as stimuli for dialogic engagement. In F. Maine & M. Vrikki (Eds.) *Dialogue for intercultural understanding: Placing cultural literacy at the heart of learning* (pp. 59-72), Springer.

Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, *1*(1), 1-17.

MEB. (2020). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt*. Online erişim: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf

MEB (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1,2,3 ve 4. sınıflar): Türkiye yüzyılı maarif modeli.* Online erişim: https://mufredat.meb.gov.tr/

MEB (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni.* Online erişim: https://mufredat.meb.gov.tr/

MEB (2024b). *Okul öncesi eğitim programı: Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Online erişim: https://mufredat.meb.gov.tr/

Moeller, A. K. & Meyer, R. J. (1995). Children's books in the foreign language classroom: acqu-iring natural language in familiar contexts. *Faculty Publications: Department of Teaching,Learning and Teacher Education, 16*, 33-45.

Pereira, Í.S.P., Gil, M. & Bunzen, C. (2023). Wordless picturebooks as resources for the construction of the pedagogy of multiliteracies. The case of migrants, by Issa Watanabe. *Children's Literature in Education*, https://doi.org/10.1007/s10583-023-09544-w

Riasati, M. J., & Zare, D. (2010). Textbook evaluation: EFL teachers' perspectives on "New Interchange". *Studies in Literature and Language, 1*(8), 54-60.

Sims Bishop, R. (1991). Evaluating books by and about African-Americans. In Lindgren, M.V. (Ed.), *The Multicolored Mirror.* Fort Atkinson, WI: Highsmith Press.

Slapin, B., Seale, D., & Gonzales, R. (1992). How to tell the difference: A checklist. In Slapin, B. & Seale, D. (Ed.), Through *Indian Eyes: The Native Experience in Books for Children*. Philadelphia, PA: New Society Publishers.

TMV (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. Online erişim: https://turkiyemaarif.org/editions/turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretimi-programi-2-baski.

Türkkol, F. & Kapusızoğlu, F. (2022). *Bir İlkbahar Günü.* Türkiye Maarif Vakfı.

Türkkol, F. & Kapusızoğlu, F. (2022). *Küçük Küçük Şapkalar.* Türkiye Maarif Vakfı.

Wall, L. (2017). *Guzi Okula Gidiyor* (L. Wall, Çiz). Altın Kitaplar.

Extended Abstract

Introduction

While textbooks are seen as the primary resource through which students interact with the language in language teaching, language instructors often prefer using supplementary materials tailored to students' needs. Riasati and Zare (2010, p. 55) state that there are groups of students who require different learning styles, that the topics in a textbook may not be equally engaging for all students, and that textbooks are restrictive, limiting teachers' creativity.

A stimulating and rich language environment supports language development in both first and second language acquisition. At this point, functional picture storybooks serve as an effective way to encourage children to express their needs, ideas, and feelings and to create language experiences (Clark, 2000). This is because children simultaneously "learn the language, learn through the language, and learn about the language" (Halliday, 1988, p. 36). Teaching literature is also teaching language. When teachers engage their students with a piece of literature, a linguistically rich experience is guaranteed (Moeller & Meyer, 1995). For this reason, regardless of age level, it is recommended that beginner-level foreign language classrooms incorporate and integrate picture books for young children as a tool for second language acquisition (Moeller & Meyer, 1995).

The familiar contexts of stories, their relatively short length, the possibility of interpreting stories on multiple levels, and the supportive illustrations that facilitate comprehension provide a strong rationale for integrating children's books into foreign language curricula. This also applies to children in their native language instruction. Literacy involves "acquiring the skills necessary before starting to read and write, and these skills begin to develop from the moment children are introduced to books, symbols, and written materials in their surroundings" (MEB, 2024b, p. 20).

This study focuses on questions such as why there may be a need to design a storybook specifically for foreign language teaching, what distinguishes picture storybooks designed specifically for teaching a language from those used in native language instruction or everyday life, whether storybooks not designed for foreign language teaching require an integration process when used for such purposes in classrooms, and in what ways they might require integration, as well as what common characteristics different types of picture storybooks share.

Method

The study employed qualitative research design. Unlike quantitative research, where the perception of reality is seen as fixed, singular, and measurable, qualitative research aims to understand what the structures and interpretations of variable realities are at a given time and context (Merriam, 2002). Data collected through document analysis in this study were interpreted using thematic analysis, a type of content analysis. Thematic analysis is a method for identifying, analyzing, and reporting patterns (themes) within data (Braun & Clarke, 2006, p. 79). In the process of determining themes, the author identified the content characteristics of picture storybooks used in native and foreign language teaching based on the relevant literature. Indicators representing the themes identified in relation to these characteristics were coded separately for each book.

Results and Discussion

Differences in the purposes for which picture storybooks are designed set them apart in certain aspects, while shared assumptions about children and childhood lead to similarities in others.

The study found that materials designed for foreign language instruction primarily aim to provide language practice with a limited vocabulary. As a result, they appear to prioritize less aesthetic appeal compared to authentic texts. For example, *Dönme Dolap* (Kozikoğlu, 2020) stood out with its literary depth, demanding higher cognitive and emotional skills from young readers than the other books. This aligns with Enever's (2006) assertion that books designed for language teaching focus more on "learning" rather than storytelling compared to authentic texts. However, all the books examined featured simple, clear, and accessible language, with short and straightforward sentences, which aids readability. This finding is consistent with Gülerer and Ertaş's (2024) comparative study of storybooks designed for teaching Turkish and English as foreign languages.

The books analyzed in this study were found to facilitate multimodal communication by incorporating visual, auditory, and interactive features. Additionally, by combining their narratives with different themes, they contributed to teaching various literacies, such as environmental literacy and cultural literacy. The analysis revealed that the visuals in these books align with Pereira, Gil, and Bunzen's (2023) findings, suggesting that they can guide children in experiencing the construction of social meanings and help them begin conceptualizing the grammar underlying meaning-making processes.

Each book appealed to emotions and experiences in unique ways but shared a common theme of "making animal friends." The books depicted a variety of emotions, including fear, sadness, joy, anxiety, and uncertainty, along with actions that trigger these feelings. This feature supports language learning by allowing children to connect with past experiences and explore new ones (Moeller & Meyer, 1995).

While most of the books addressed multicultural themes in various ways, *Bir İlkbahar Günü* was an exception. In *Küçük Küçük Şapkalar*, elements of the target culture, such as family and dining culture, were highlighted instead of multicultural diversity. In contrast, authentic texts like *Guzi Okula Gidiyor* and *Dönme Dolap* exhibited stronger multicultural elements. *Guzi Okula Gidiyor* emphasized

the coexistence of children with different skin tones, while *Dönme Dolap* explored the concept of migration, highlighting the merging of cultures and their diversity and richness. This underscores the importance of creating multicultural environments, particularly for migrant children learning Turkish as a foreign language, as suggested by Berry (2005).

All four books provided opportunities for fostering interactive reading activities in the classroom, offering diverse perspectives through their themes, visuals, language use, and meanings. However, achieving this requires certain conditions: teachers need to plan meaningful questions for discussions, create a safe space for children to express themselves, and engage in effective dialogue with students (Arizpe, 2006).

A common feature across all the books was the inclusion of "play and toy culture." Regardless of their theme, subject, or purpose, picture storybooks universally leveraged the appeal of play to capture children's interest, reduce language-related anxieties, create a comfortable learning environment, and establish a connection with the nature of childhood. These findings support the idea that integrating visually rich books into reading activities through gamification can enhance literacy skills, as highlighted in Flint and Adams (2018).

Can, M. ve Yıldız, M. (2025). Soru-Cevap ilişkisi stratejisi öğretiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve soru sorma düzeylerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *13*(1), 31-50.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 12.08.2024 Kabul/Accepted: 23.09.2024
Araştırma Makalesi / Research Paper

Soru-Cevap İlişkisi Stratejisi Öğretiminin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Soru Sorma Düzeylerine Etkisi*

*Mehmet CAN***
*Mustafa YILDIZ****

Öz
Araştırmanın amacı, dördüncü sınıf öğrencilerine Soru Cevap İlişkisi stratejisinin öğretiminin bu öğrencilerin okuduğunu anlama ve soru sorma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu üç farklı sınıfta öğrenim gören 87 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenci gruplarından ikisi deney ve biri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada ön ve son test olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 'Okuduğunu Anlama Testi' kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin soru sorma becerilerinde meydana gelen değişimi belirlemek için "Soru Oluşturma Formu" kullanılmıştır. Okuduğunu anlama testinden elde edilen veriler SPSS 21 paket programı yardımı ile analiz edilmiştir. Soru oluşturma formu ile elde edilen veriler ise, soru sınıflandırmalarının her biri birer tema olarak kabul edilerek yorumlanmıştır. Uygulama sonrasında yapılan son testler incelendiğinde Soru Cevap İlişkisi stratejisinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ve soru oluşturma düzeylerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı görülmüştür.
Anahtar Kelimeler: Soru-cevap ilişkisi stratejisi, okuduğunu anlama, soru oluşturma

The Effect of Teaching Question-Answer Relationship Strategy on Fourth Grade Students' Reading Comprehension and Questioning Levels

Abstract
The aim of the study is to examine the effect of teaching the question-answer relationship strategy to fourth-grade students on their reading comprehension and questioning skills. A quasi-experimental design was employed in the present study, which included a sample of 87 students from three different classes. Two of the groups were determined as the experimental group and one as the control group. The 'Reading Comprehension Test' prepared by the researcher was used as the pre- and post-test in the study. In addition, the "Question Form" was employed to ascertain the change in the students' questioning skills. The data obtained from the reading comprehension test were analyzed using the SPSS 21 package program. The data obtained with the question formation form were interpreted on the basis of each question classification being treated as a theme in itself. Upon examination of the post-tests conducted following the implementation of the intervention, it was seen that the question-answer relationship strategy made a positive contribution to the development of fourth-grade students' reading comprehension skills and questioning levels.
Keywords: Question-answer association strategy, reading comprehension, question generation

---

* Bu çalışma birinci araştırmacının Prof. Dr. Mustafa YILDIZ danışmanlığında hazırladığı Soru-Cevap İlişkisi Stratejisi Öğretiminin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Soru Sorma Düzeylerine Etkisi başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

** Dr., MEB, Bolu, 24.arcan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3103-5578
*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, mustafa@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3885-5322

Giriş

Okuduğunu anlama öğrencilerin hem akademik başarılarının hem de yaşam becerilerinin temelini oluşturur. İyi yapılandırılamayan bir okuma ve okuduğunu anlama becerisine sahip olan bireylerin diğer akademik becerilerde de beklenilen düzeyin altında kalmaları yadsınamaz. Kamphi (2009) seviyelerinin altında okuma becerisine sahip olan çocukların %70'inin hiçbir zaman yeterli düzeyde okuyucu olamadıklarını, Van den Broek, Kendeou ve Lousberg, (2011) ise bu bireylerin okuldaki akademik başarılarında geri kalmakla birlikte yaşamlarının birçok noktasında da eksiklik yaşadıklarını ifade etmektedirler. Eğitim kademelerinden özellikle ilkokul, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için temel oluşturan bir dönemdir.

Dördüncü sınıf düzeyinde yapılan ve uygulamaya katılan ülkelerin mevcut durumlarını karşılaştırma imkânı veren Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS) uygulaması öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine odaklanmaktadır. Türkiye'nin PRLIS uygulamasından elde ettiği sonuçlarla uluslararası ortalamanın altında kalması, ülkenin okuduğunun anlama becerisi bakımından istenilen hedeflere ulaşamadığını göstermektedir. Ancak bu sorun yalnız Türkiye'nin karşılaştığı bir sorun olarak görülmemelidir. 2017 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde yayımlanan Ulusal Eğitimde İlerleme Değerlendirmesi (NAEP) raporuna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin üçte ikisinin sınıf düzeyinin altında bir anlama yeterliliği edinebildiğini ifade etmektedir (NAEP, 2017).

Öğrencilerin bağımsız okuyucu ve yeterli düzeyde bir anlama becerisine sahip olabilmeleri onların okuduğunu anlama stratejilerini kullanma becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Strateji kullanımı öğrencilerin okudukları metni kavramalarına (Humphries, 2013), metinlerde var olan bilgilerle ön bilgilerini daha kolay ilişkilendirmelerine (Kırmızı, 2007) ve yorumlama becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Bailey Henry, 2018). Tüm bu bilgiler öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama ve ön bilgilerle yeni öğrenilen bilgileri ilişkilendirme becerisi edinebilmeleri için iyi bir strateji kullanıcıları olmalarını gerekli kılar. Eğitimcilerin sınıflarda, öğrencilerin bağımsız olarak kullanabilecekleri stratejileri öğrencilere edindirmeleri, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini de geliştirecektir. Ancak hem Türkiye'de (Ateş,2011) hem de ABD'de (Ness,2006) yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, ders zamanlarının %2-3 gibi çok düşük oranlarını strateji eğitimine ayırdıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin strateji öğretimine bu kadar az zaman ayırmalarının öğrencilerin strateji edinimlerini güçleştirdiği ve dolayısıyla anlama becerilerini istenilen düzeylere ulaşamamasının nedenlerinde biri olduğu da ifade edilebilir.

Ulusal Okuma Paneli (NRP, 2000), yayımlamış olduğu raporda okuduğunu anlama becerilerini geliştirme etkili olduğunu ifade ettiği sekiz stratejiden biri soru cevap diğeri de soru oluşturma stratejisidir. Soru oluşturma stratejisi okuyucuların kendi sorularını oluşturma becerisini edinmelerini ifade etmektedir. Soru cevap stratejisi ise öğretmenin sorduğu soruların öğrenci tarafından yanıtlanmasını gerekli kılan etkileşimli bir okuduğunu anlama stratejisi olarak ifade edilebilir. Soru Cevap İlişkileri (SCİ) stratejisi ise; öğrencilere sorular ve bunların yanıtları arasındaki ilişkilerin ve yanıtın nerede olduğunun kavratılmasının hedeflendiği bir soru cevap stratejisidir (Green, 2019; Raphael, 1986). Ness (2006) araştırmasında öğretmenlerin strateji kullandıkları zamanın %75,6'sını, Can ve Yıldız (2023) tüm ders süresinin %45'ini, Olivero (2020) ise ders süresinin %35-50 arasında soru cevap stratejisine ayırdıklarını gözlemlemişlerdir. Ateş (2011) ise öğretmenlerin kullandıkları strateji sayısının %57,1'inde soru cevap stratejisini tercih ettiklerini belirlemiştir. Tüm bu bilgiler göz önüne alındığında öğretmenlerin diğer stratejilere oranla soru cevap stratejilerini kullanma oranının ve bu stratejiye ayırdıkları sürenin çok yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okuduğunun anlama becerilerinin geliştirilmesinde en etkili stratejilerden biri (NRP, 2000) olarak ifade edilen soru cevap stratejisi bu kadar yoğun olarak (Ateş, 2011; Can ve Yıldız, 2023; Ness, 2006; Olivero, 2020) kullanıldığı halde neden öğrencilerde okuduğunu anlama becerisi istenilen düzeyde değil? Bu sorunun birçok cevabı olabilir. Ancak soru cevap stratejisinin temel materyali olan soruların niteliği bu stratejinin etkililiğinde önem arz etmektedir. Literatürde öğretmenlerin kullandıkları soruların niteliği ile ilgili birçok bilimsel araştırma bulunmaktadır. Ancak erişilebilen tüm araştırmalarda öğretmenlerin kullandıkları soruların niteliğinin istenilen düzeyde olmadığı ifade edilmektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Can ve Yıldız, 2023; Day ve Park, 2005; Güfta

ve Zorbaz, 2008; Kanık Uysal, vd., 2022; Kaya, 2005; McComas ve Abraham, 2004; Olivero, 2020). Bu da stratejinin verimliliğini düşürmektedir.

Soruların sınıflandırılmasının okuduğunu anlama becerisini arttırma konusunda olumlu etki yaptığıyla ilgili literatürde araştırmalar mevcuttur (Raphael ve Pearson, 1985). SCİ stratejisi de soruları farklı düzeylerde sınıflandırarak öğrencilerin bu soruları cevaplamalarına katkı sağlar. SCİ stratejisi soruları dört farklı düzeyde sınıflandırır. Bunlardan ikisi cevabı metinde yer alan soruları ifade eden "Tama Orada" ve "Düşün ve Ara", diğer ikisi ise cevabı okuyucunun zihninde olan "Yazar ve Ben" ve "Yalnız Ben" düzeyleridir. Tam orada, cevabı metinde doğrudan yer alan ve soru ile cevap arasındaki birçok kelimenin aynı olduğu düzeyi ifade eder. Düşün ve ara, cevabın metinde yere alan birden fazla bilginin birleştirilmesi ile elde edilen düzeyi belirtir. Yazar ve ben, cevabın metinde yer almadığı ancak okuyucunun soruyu cevaplayabilmesi için metinde yer alan bilgilerle ön bilgilerini ilişkilendirmesini gerekli kılan düzeyi ifade eder. Son olarak yalnız ben düzeyi ise cevaplamak için metni okumaya gerek duyulmayan yalnız okuyucunun ön bilgilerini kullanmasının yeterli olduğu düzeydir.

Literatürde sorularla ilgili yapılmış olan birçok araştırmada, derslerde ve ders materyallerinde kullanılan soruların düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Özellikle yurtdışı literatürde sıklıkla kullanılan (Brabant, 2006; Cummins, Streiff ve Ceprano, 2012; Davidson, 2017; Green, 2019; Humphries, 2013) SCİ stratejisi genellikle sınıf düzeyinin altında yer alan öğrencilere yönelik çalışmalarda tercih edilmiştir. Ancak stratejiyi bilen öğretmenlerin büyük bir kısmının normal düzeydeki öğrencilerle daha verimli olduğunu (Davidson, 2017) ifade etmektedirler. Ayrıca SCİ stratejisinin doğrudan öğretiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve soru sorma düzeylerine etkisini inceleyen bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Araştırmanın hem SCİ stratejisinin soru oluşturma ve anlama üzerindeki etkisi hem de sınıf öğretmenine eğitim ve rehberlik desteği verilerek stratejinin kullanılabilirliğini belirlemeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı SCİ stratejisinin öğretiminin dördüncü sınıfların okuduğunu anlama ve soru oluşturma düzeylerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

- Grupların grup içi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmuş mudur?
- Grupların gruplar arası ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmuş mudur?
- Grupların uygulama öncesinde ve sonrasında oluşturdukları soruların düzeyleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Uygulamada yer alan grupların oluşumuna müdahale edilemediği için de yarı deneysel desenlerden eş değer olmayan karşılaştırma-grup tasarımı deseni kullanılmıştır. Bu desenin kullanıldığı çalışmalarda ön test uygulanarak deney ve kontrol grupları belirlenir. Daha sonra deney gruplarına deneysel yaklaşım uygulanır. Tüm gruplara deneysel çalışma bittikten sonra ise son test uygulanır (Johnson ve Christensen, 2014). Öğrenci grupları ile ilgili bilgiler tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Öğrenci Grupları Verileri

Grup	n	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
Deney 1	28	OAT-SDBF	SCİ stratejisi öğretimi etkinlikleri	OAT-SDBF
Deney 2	29	OAT-SDBF	SCİ stratejisi öğretimi etkinlikleri	OAT-SDBF
Kontrol	30	OAT-SDBF	Türkçe Öğretim Programı etkinlikleri	OAT-SDBF

Notlar. OAT: Okuduğunu Anlama Testi; SDBF: Soru Düzeyi Belirleme Formu

Araştırma grubu

Araştırmanın katılımcıları Bolu ilinde, farklı iki devlet okulunda, dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Okulların belirlenmesinde araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilir olmalarına ve sosyoekonomik düzeylerinin benzerlik göstermesine dikkat

edilmiştir. Uygulama öncesinde iki okuldaki öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama testi uygulanmış ve aralarında anlamlı farklılık bulunmayan bir okuldan iki sınıf deney grupları olarak, diğer okuldan da bir sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlama testinin uygulandığı gün okula gelemeyen toplam yedi ve kontrol grubunda yer alan bir kaynaştırma öğrencisi araştırmanın dışında tutulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda, deney ve kontrol grupları arasında bilgi paylaşımı olmaması için deney ve kontrol gruplarının farklı okullardan belirlenmesine karar verilmiştir. Son olarak deney gruplarının iki şubesinde toplam 57, kontrol grubunda ise 30 öğrenci araştırmada yer almıştır. Araştırmada birinde araştırmacının diğerinde ise kendi sınıf öğretmenin uygulayıcı olduğu iki deney grubu yer almıştır. Uygulayıcı sınıf öğretmeninin belirlenmesinde, deney gruplarının yer aldığı okuldaki şubelerin öğretmenleri ile kısa bir görüşme yapılmış ve istekli olan kadın sınıf öğretmenin kendi sınıfında uygulayıcı olmasına karar verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Okuduğunu Anlama Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından Okuduğunu Anlama Testi (OAT) geliştirilmiştir. Testte kullanılan metinler Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından farklı bir ilde kullanılan dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarından biri hikâye edici diğeri de bilgilendirici olmak üzere iki metin, alan uzmanlarının değerlendirmeleri sonucunda alınmıştır. Hikâye edici metinlerde uzmanlar arası uyuşma .94, bilgilendirici metinlerde ise .97 olarak belirlenmiştir. Metinler belirlendikten sonra Milli Eğitim Bakanlığı 2019 Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik farklı düzey ve türde sorular araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Teste yer alan madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksi değerini karşılayamayan sorular testten çıkarılmıştır. Testte yer alan maddelerin güçlük ve madde ayırt edicilik indeksinin yer aldığı şekil aşağıda sunulmuştur. Testte yer alan maddelerin güçlük indeksinin 0.24 ile 0.83 farklılaştığının yani farklı zorluk derecesinde soruları içerdiği görülmüştür. Yine madde ayırt edicilik indeksinin ise 0.34 ile 0.64 arasında farklılaştığını ve ortalama 0.52 katsayısı ile orta güçlükte bir test olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama testinin güvenirlik düzeyini belirlemek için yapılan Cronbach Alpha iç tutarlık değeri ise .841 olarak belirlenmiştir. Özdamar (1999)'a göre .80 – 1.00 arasında yer alan Cronbach Alpha iç tutarlık değeri testin 'yüksek derece güvenilir' bir test olduğunu ifade etmektedir.

Soru Düzeyi Belirleme Formu

Okuduğunu anlama testi oluştururken en yüksek ikinci puanı alan bir hikâye edici ve bir bilgilendirici metinden yararlanılarak Soru Düzeyi Belirleme Formu (SDBF) oluşturulmuştur. Araştırmada yer alan gruplarda ki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında her iki metin türüne yönelik beşer adet soru yazmaları istenmiştir. Katılımcılar tarafından oluşturulan sorular SCİ stratejisinde yer alan düzeylere göre sınıflandırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma öncesinde tüm katılımcı gruplara araştırma ile ilgili bilgilendirme yapılmış daha sonra okuduğunu anlama testi her grup için birer ders saati süresince uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra yine araştırmacı tarafından her gruba birer ders saati soru düzeyi belirleme formu uygulanmıştır. 12 hafta süren uygulama sonrasında yine araştırmacı tarafından her gruba birer saat okuduğunu anlama testi birer saatte soru düzeyi belirleme formu uygulanmıştır.

SCİ stratejisinin öğretiminin dördüncü sınıfların okuduğunu anlama ve soru oluşturma düzeylerine etkisini belirlemek için yapılan uygulamanın işlem basamakları aşağıda yer almaktadır.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci, hazırlık ve uygulama aşamaları olarak iki sınıflandırmaya ayrılmıştır.

Hazırlık Aşaması

Araştırmanın hazırlık aşaması pilot uygulama, metinlerin belirlenmesi, planların oluşturulması, etkinlik kâğıtlarının hazırlanması ve ikinci deney grubu öğretmeninin bilgilendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır.

Pilot Uygulama

Uygulama sırasında oluşabilecek eksiklikleri belirlemek ve bunları giderebilmek için asıl uygulamanın yapıldığı okul dışında, araştırmacının görev yaptığı okulda, 10 katılımcıyla 15 ders saati süren bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma araştırmacının literatürde yer alan ve uzman görüşlerini dikkate alarak oluşturduğu ders planları ve etkinlikler ile yürütülmüştür. Pilot uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere herhangi bir ölçek uygulanmamıştır. Öğrencilerin SCİ dilini kullanabilme düzeylerine ve hazırlanan etkinliklere katılım düzeylerine bakılmıştır. Pilot uygulama sonrası etkinlikler ve ders planları gözden geçirilmiş ve geliştirilmiştir.

Metinlerin Belirlenmesi

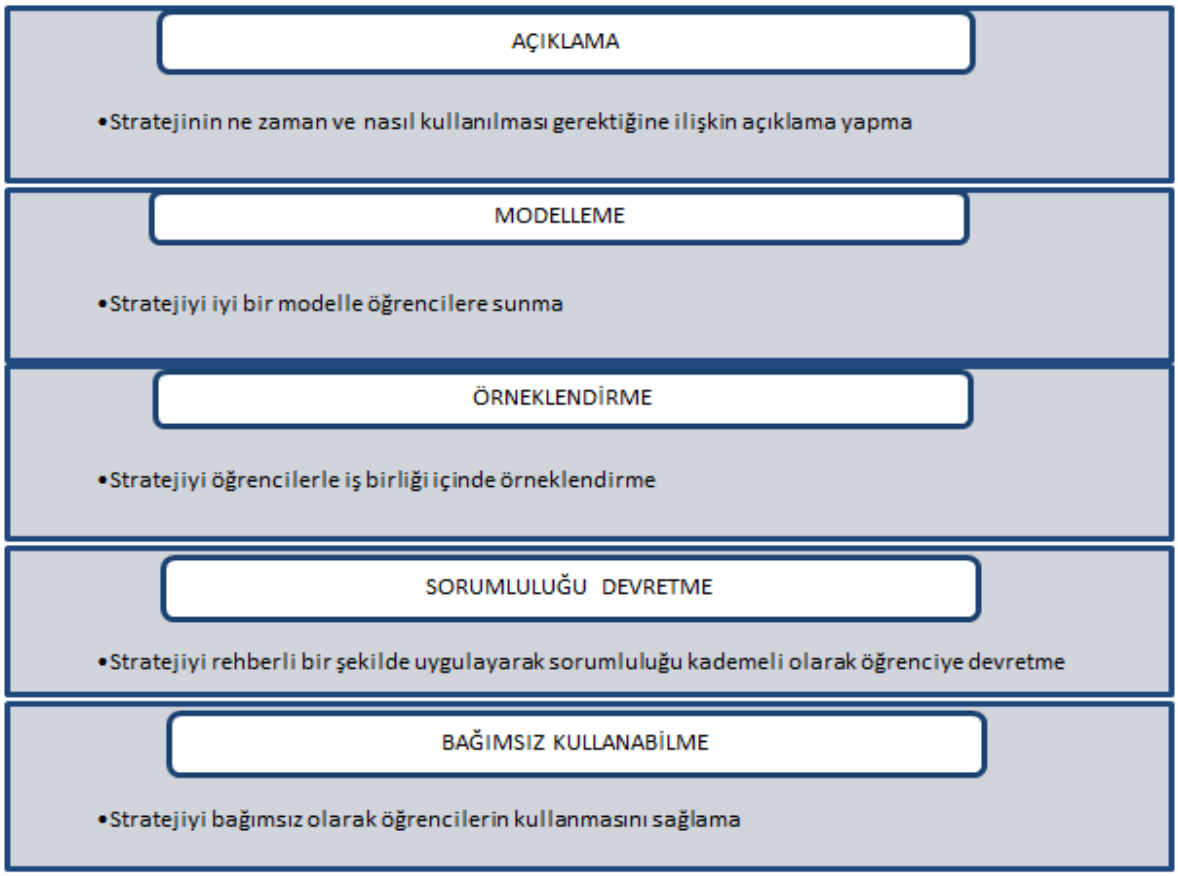
Uygulamada kullanılacak metinler araştırmanın yapıldığı il dışındaki başka bir ilde kullanılan Türkçe ders kitaplarından, resimli çocuk kitaplarından ve TÜBİTAK Bilim Çocuk dergisinden alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşü alınarak metin değerlendirme formu oluşturulmuş ve uzmanların görüşüne sunulmuştur. Türkçe ders kitaplarında yer alan altı hikâye edici dört bilgilendirici metinde alan uzmanlarından en yüksek puanı alan üç hikâye edici ve iki bilgilendirici metin seçilmiştir. Ders kitaplarında yer alan metinleri değerlendiren alan uzmanları dışında başka bir grup uzmana beş tane hikâye edici resimli çocuk kitabı ve TÜBİTAK Bilim Çocuk dergisinde yer alan beş bilgilendirici metin sunulmuştur. Uzmanları değerlendirmeleri sonucunda resimli çocuk kitaplarında yer alan dört hikâye edici ve TÜBİTAK Bilim Çocuk dergisinde yer alan iki bilgilendirici metin uygulamada kullanılmak üzere belirlenmiştir. Uygulamada kullanılan metinlerle ilgili bilgiler tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.
Uygulamada Kullanılan Metinlere İlişkin Bilgiler

Hikâye Edici Metinler	Metin Türü	Yayın Evi	Yazar
Sevgi Çuvalı	Hikâye Edici	MEB Yayınları	Turgay YALANIZ
Dağdaki Kaynak	Hikâye Edici	MEB Yayınları	Talip APAYDIN
Büyülü Kutu	Hikâye Edici	MEB Yayınları	Kemal ÖZER
Bir Fincan Kahve	Bilgilendirici	MEB Yayınları	Mehmet ÖNDER
Asım'ın Nesli Kitap Dostudur	Bilgilendirici	MEB Yayınları	Aziz ERDOĞAN
Kırmızı Elma	Hikâye Edici	Yapı Kredi Yayınları	Feridun ORAL
Hiçbir Şey Yapmama Günü	Hikâye Edici	Aylak Kitap	Beatrice ALEMAGNA
Alexander ve Oyuncak Fare	Hikâye Edici	Elma Çocuk	Leo Lionni
Farklı Ama Aynı	Hikâye Edici	Yapı Kredi Yayınları	Feridun ORAL
Ayaklar İşbaşında	Bilgilendirici	TÜBİTAK Bilim Çocuk Dergisi	Nihan YAPICI
Uzay Aracının Dışında	Bilgilendirici	TÜBİTAK Bilim Çocuk Dergisi	Gülnur GEÇMİŞ

Planların Oluşturulması

Biri tanışma olmak üzere 12 hafta ve her hafta iki ders saati sürecek olan uygulama için genel plan ve günlük planlar oluşturulmuştur. Tanışma haftasında öğrencilere etkileşimli olarak Elma Seven Keçi isimli resimli çocuk kitabı okunmuş ve öğrencilerle uygulayıcı arasında bağ kurulması için oyunlar oynanmıştır. Planlar oluşturulduktan sonra alan uzmanları ve dördüncü sınıfta ders okutan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yeniden güncellenmiştir. Yapılacak uygulama SCİ stratejisinin doğrudan öğretimi hedeflendiği için ders planlar oluşturulurken Duke ve Pearson'un (2002)strateji öğretimi modeli seçildiği için şekil 1'deki aşamalar dikkate alınmıştır.



Şekil 1. Duke ve Pearson'un (2002)Strateji Öğretimi Modeli

Etkinlik Kâğıtlarının Hazırlanması

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda farklı değerlendirmelerinin olduğu etkinlik kâğıtları her uygulama gününde kullanılmıştır. Oluşturulan etkinlik kâğıtları uygulamanın yapılacağı okul dışında bir okulda dördüncü sınıfı okutan bir sınıf öğretmeni ile ikinci deney grubu öğretmeninin görüşleri alınarak güncellenmiştir. Oluşturulan etkinlik kâğıtları ek 1'de sunulmuştur.

Şekil 2. Etkinlik Kâğıtlarında Yer Alan Değerlendirme Türleri

İkinci Deney Grubu Öğretmeninin Bilgilendirilmesi

Deney gruplarında yer alan öğretmenlerle kısa bir görüşme yapılarak yapılması planlana uygulama, SCİ stratejisi ve stratejinin okuduğunu anlama düzeyine yaptığı katkı ile ilgili literatürde yer alan çalışmalarla ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmacı seçilen deney gruplarından birinde kendisinin uygulayıcı olacağını diğerinde ise istekli olan sınıf öğretmenlerinden birinin yer alacağını söylemiş ve 25 yıllık bir mesleki deneyime sahip olan kadın öğretmen uygulayıcı olarak araştırmada yer almak istediğini bildirmiştir. İkinci deney grubunun uygulayıcı olan sınıf öğretmeni ile çalıştığı okulun öğretmenler odasında iki farklı günde toplam dört ders saati görüşmeler yapılarak uygulama ve SCİ stratejisi hakkında daha detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca hazırlana uygulama planları ve etkinlik kâğıtları hakkında da fikir alışverişinde bulunularak zenginleştirilmişlerdir.

Uygulama

Biri hazırlık olmak üzere 12 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Her bir hafta farklı bir metin ile ilgili oluşturulan farklı türdeki etkinlik kâğıtları iki ders saati süresince deney gruplarının her ikisinde de ayrı ayrı kullanılmıştır. Araştırmanın birinci deney grubuna araştırmacı ikinci deney ve kontrol gruplarında da kendi sınıf öğretmenleri uygulayıcı olarak yer almışlardır. Birinci deney grubunda yapılan tüm uygulamalar ve ikinci deney grubunda hazırlık aşaması araştırmacı tarafından yapılmıştır. İkinci deney grubunun sonraki üç haftasında araştırmacı uygulamanın yapıldığı sınıfta gözlemci olarak yer almıştır. Uygulamanın kalan zamanlarında sınıf öğretmenine ders planları ve etkinlik kâğıtları verilerek bağımsız olarak dersi işlemesi sağlanmıştır. Ancak tüm süreç boyunca her uygulama sonrasında ikinci deney grubu öğretmeni ile görüşülerek süreç gözden geçirilmiştir. Kontrol grubunda ise ön test ve son testlerin uygulanması dışında tüm süreç kendi sınıf öğretmenleri tarafından MEB tarafından onaylanan Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan okuduğunu anlama testinden elde edilen verilerin analizinde istatistiksel çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Bu testten elde edilen veriler SPSS 21.0 paket program yardımı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın diğer bir veri toplama aracı olan soru düzeyi belirleme formundan elde edilen veriler ise daha önceden belirlenmiş olan temalara göre (Özen ve Arslan Hendekçi, 2016) yapıldığı için betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın veri toplama araçlarında kullanılan metinlerin, soruların ve soru türlerinin belirlenmesi ile uygulama aşamasında kullanılan metinlerin belirlenmesi, ders planlarının ve etkinlik kâğıtlarının oluşturulması gibi tüm aşamalarında uzman görüşlerinden yararlanılarak çalışmanın geçerliği arttırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada iki farklı veri kaynağı kullanılmış ve uygulama esnasında deney gruplarından birinde kendi sınıf öğretmeninin uygulayıcı olarak derslere girmesi ile de araştırmanın güvenirliği arttırılmaya çalışılmıştır.

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 = Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu
Karar tarihi= 12.01.2023
Belge sayı numarası= E-77082166-302.08.01-558215

Bulgular

Grupların grup içi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmuş mudur? Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Araştırmada yer alan grupların farklı metin türlerine yönelik hazırlanan sorulara vermiş oldukları cevaplardan elde edilen verilerin t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.
Hikâye Edici Metin Grup İçi T-Testi Sonuçları

	Testler	n	x̄	s	sd	t	p
Birinci Deney	Ön Test	28	11.53	3.14	54	-2.372	.025*
	Son Test	28	12.64	3.68			
İkinci Deney	Ön Test	29	11.37	3.48	56	-3.099	.005*
	Son Test	29	12.86	3.44			
Kontrol	Ön Test	30	10.40	2.94	58	-.858	.398
	Son Test	30	10.80	3.03			

Tablo 3'te yer alan hikâye edici metinlere yönelik elde edilen verilere göre, SCİ öğretimi yapılan deney gruplarının her ikisinin de ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluştuğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. Elde edilen bu veriler ışığında, hikâye edici metin türünde Türkçe dersi öğretim programının katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yeterli katkıyı sağlayamadığı şeklinde yorumlanabilir. Deney grupları ile ilgili elde edilen veriler ise SCİ stratejisi öğretiminin deney gruplarının her ikisinde de hikâye edici metin türlerinde katılımcıların okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği şeklinde ifade edilebilir.

Tablo 4.
Bilgilendirici Metin Grup İçi T-Testi Sonuçları

	Testler	n	x̄	s	sd	t	p
Birinci Deney	Ön Test	28	4,32	1,31	54	-3.673	.001*
	Son Test	28	5.21	1.07			
İkinci Deney	Ön Test	29	4.51	1.57	56	-2.906	.007*
	Son Test	29	5.38	.98			
Kontrol	Ön Test	30	4.50	1,31	58	-.451	.655
	Son Test	30	4.60	1.54			

Tablo 4'te yer alan bilgilendirici metinlere yönelik elde edilen verilere göre, SCİ öğretimi yapılan deney gruplarının her ikisinin de ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluştuğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. Elde edilen bu veriler ışığında, Türkçe dersi öğretim programının bilgilendirici metin türünde, katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yeterli katkıyı sağlayamadığı, SCİ stratejisi öğretiminin deney gruplarının her ikisinde de katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde olumlu katkı sağladığı şeklinde ifade edilebilir.

Tablo 5.
Toplam Test Grup İçi T-Testi Sonuçları

	Testler	n	x̄	s	sd	t	p
Birinci Deney	Ön Test	28	15.86	4.08	54	-3.795	.001*
	Son Test	28	17.86	4.32			
İkinci Deney	Ön Test	29	15.90	4.51	56	-3.452	.002*
	Son Test	29	18.24	4.06			

Kontrol	Ön Test	30	14.90	3.56	58	-.919	.366
	Son Test	30	15.40	4.27			

Tablo 5'te grupların toplam test puanlarına yönelik yer alan grup içi veriler incelendiğinde SCİ öğretimi yapılan deney gruplarının her ikisinde de son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmektedir. Ancak Türkçe dersi öğretim programı ile eğitime devam eden kontrol grubunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Tablo 1,2 ve 3'teki grup içi verileri bir arada değerlendirildiğinde SCİ öğretiminin yapıldığı deney gruplarının hem hikâye edici hem bilgilendirici metin türlerinde hem de testin toplamında anlamlı farklılık elde ederek okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine katkı sağladığı söylenebilir. Ancak kontrol grubunun grup içi sonuçları incelendiğinde Türkçe öğretim programının ise okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde katkı sağlamadığı görülmüştür.

Grupların gruplar arası ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmuş mudur? Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Araştırmada yer alan grupların farklı metin türlerine yönelik hazırlanan sorulara ve testin toplamına vermiş oldukları cevaplardan elde edilen verilerin Kruskal Wallis testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 6.
Hikâye Edici Metin Gruplar Arası Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	x^2	sd	p
Deney 1	28	48.84			
Deney 2	29	49.97	7.69	2	.021*
Kontrol	30	33.72			

Tablo 6'da hikâye edici metinlere yönelik yer alan verileri incelediğimizde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Oluşan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için de ikili ikili Mann Whitney U testi yapılarak sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7.
Hikâye Edici Metin Gruplar Arası Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Karşılaştırma	Deney 1	28	28.66	802.50	396.50	.879
	Deney 2	29	29.33	850.50		
2. Karşılaştırma	Deney 1	28	34.68	971	275	.023*
	Kontrol	30	24.67	740		
3. Karşılaştırma	Deney 2	29	35.64	1033.50	271.50	.013*
	Kontrol	30	24.55	736.50		

Tablo 7'de yer alan veriler incelendiğinde deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözükmemekle birlikte deney gruplarının her ikisiyle de kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmektedir. Hikâye edici metinlere yönelik yazılan sorulardan elde edilen son test puanlarının gruplar arası karşılaştırmalarına bakıldığında SCİ stratejisinin öğretiminin yapıldığı deney gruplarının her ikisinin de kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu da bize SCİ stratejisinin hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığını söylememize olanak verir.

Tablo 8.
Bilgilendirici Metin Gruplar Arası Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	x^2	sd	p
Deney 1	28	46,39			
Deney 2	29	49.60	5.19	2	.075
Kontrol	30	36.35			

Tablo 8'de yer alan veriler incelendiğinde bilgilendirici metin türünde gruplar arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür.

Tablo 9.
Toplam Test Gruplar Arası Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	x^2	sd	p
Deney 1	28	49.13			
Deney 2	29	50.98	9.70	2	.008*
Kontrol	30	32.47			

Tablo 9'da testin toplamına yönelik yer alan verileri incelediğimizde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Oluşan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için de ikili ikili Mann Whitney U testi yapılarak sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10.
Toplam Test Gruplar Arası Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1. Karşılaştırma	Deney 1	28	28.48	797.50	391.50	.816
	Deney 2	29	29.50	855.50		
2. Karşılaştırma	Deney 1	28	35.14	984	262	.014*
	Kontrol	30	24.23	727		
3. Karşılaştırma	Deney 2	29	36.48	1058	247	.004*
	Kontrol	30	23.73	712		

Tablo 10'da yer alan testin genelinde yer sorulardan elde edilen son test puanlarının gruplar arası karşılaştırmalarına bakıldığında, deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözükmemekle birlikte SCİ stratejisinin öğretiminin yapıldığı deney gruplarının her ikisinin de kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu da bize SCİ stratejisinin testin genelinde okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığını söylememize olanak verir. Tablo 4,5,6,7 ve 8 bir arada değerlendirildiğinde tüm grupların hikâye edici, bilgilendirici ve toplam test puanlarında bir artış olduğu görülmektedir. Gruplar arası değerlendirmelerde SCİ stratejisi öğretiminin yapıldığı deney gruplarının her biriyle kontrol grubu arasında hikâye edici metinlerden ve testin toplamından elde edilen puanlar arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ancak aynı farklılık gruplar arası sonuçlarda bilgilendirici metin türünde görülmemektedir.

Grupların uygulama öncesinde ve sonrasında oluşturdukları soruların düzeyleri nasıldır? Sorusuna Yönelik Elde Edilen Bulgular

Araştırmada yer alan grupların farklı metin türlerine yönelik oluşturdukları sorulardan elde edilen veriler SCİ stratejisinde yer alan soru sınıflandırmalarına göre düzenlenerek aşağıda verilmiştir.

Tablo 11.
Grupların Hikâye Edici Metinlere Soru Oluşturma Becerileri Verileri

Gruplar	N		Tam Orada (T)	Düşün ve Ara (D)	Yazar ve Ben (Y)	Yalnız Ben (B)	Soru Değil (X)
Deney 1	28	Ön Test	122 (%87.1)	8 (%5.71)	2 (%1.42)	1 (%0.71)	7 (%5)
		Son Test	87 (%62.14)	16 (%11.42)	19 (%13.57)	18 (%12.85)	-
Deney 2	29	Ön Test	143 (%98.6)	1 (%0.68)	-	1 (%0.68)	-
		Son Test	103 (%71.03)	8 (%5.51)	19 (%13.1)	15 (%10.34)	-
Kontrol	30	Ön Test	132 (%88)	14 (%9.33)	4 (%2.66)	-	-
		Son Test	142 (%94.66)	1 (%0.66)	7 (%4.66)	-	-

Tablo 11'de yer alan hikâye edici metinlere yönelik oluşturulan sorularla ilgili veriler incelendiğinde uygulama öncesinde birinci deney grubunda cevabı metin dışında yer alan soruları ifade eden son iki düzeyde oluşturulan sorular %2.13 oranında iken uygulama sonrasında bu oran %26.42'ye çıkmıştır. Aynı şekilde SCİ stratejisi öğretimi yapılan ikinci deney grubunda da bu oran %0.68'den %23.44'e çıkmıştır. Kontrol grubunda ise bu düzeydeki sorular uygulama öncesinde %2.66'iken uygulama sonrasında %4.66'ya çıkmıştır. Elde edilen bu veriler ışığında cevabı metin dışı olan soruların oluşturulmasında, SCİ stratejisinin öğretiminin Türkçe öğretim programına göre daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 12.
Grupların Bilgilendirici Metinlere Soru Oluşturma Becerileri Verileri

Gruplar	N		Tam Orada (T)	Düşün ve Ara (D)	Yazar ve Ben (Y)	Yalnız Ben (B)	Soru Değil (X)
Deney 1	28	Ön Test	128 (%91.4)	6 (%4.28)	1 (%0.71)	-	5 (%3.57)
		Son Test	91 (%65)	11 (%7.85)	24 (%17.14)	14 (%10)	-
Deney 2	29	Ön Test	145 (%100)	-	-	-	-
		Son Test	101 (%69.65)	17 (%11.72)	20 (%13.79)	7 (%4.82)	-
Kontrol	30	Ön Test	139 (%92.7)	6 (%4)	5 (%3.33)	-	-
		Son Test	143 (%95.33)	2 (%1.33)	5 (%3.33)	-	-

Tablo 12'de yer alan bilgilendirici metinlere yönelik oluşturulan sorularla ilgili veriler incelendiğinde uygulama öncesinde birinci deney grubunda cevabı metin dışında yer alan soruları ifade eden son iki düzeyde oluşturulan sorular %0.71 oranında iken uygulama sonrasında bu oran %24.99'a çıkmıştır. Aynı şekilde SCİ stratejisi öğretimi yapılan ikinci deney grubunda da uygulama öncesi hiç soru oluşturulmamışken uygulama sonrasında, %18.61'e çıkmıştır. Kontrol grubunda ise bu düzeydeki sorular uygulama öncesinde %3.33'iken uygulama sonrasında yine %3.33'te kalmıştır. SCİ stratejisinin öğretiminin bu düzeydeki soruların oluşturulmasında Türkçe öğretim programına göre daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 13.
Grupların Toplam Soru Oluşturma Becerileri Verileri

Gruplar	N		Tam Orada (T)	Düşün ve Ara (D)	Yazar ve Ben (Y)	Yalnız Ben (B)	Soru Değil (X)
Deney 1	28	Ön Test	250 (%86.20)	14(%4.82)	3(%1.03)	1(%0.34)	12(%4.13)
		Son Test	178(%61.37)	27(%9.31)	43(%14.82)	32(%11.03)	-
Deney 2	29	Ön Test	288(%99.31)	1(%0.34)	-	1(%0.34)	-
		Son Test	204(%70.34)	25(%8.62)	39(%13.44)	22(%7.58)	-
Kontrol	30	Ön Test	271(%93.44)	20(%6.89)	9(%3.10)	-	-
		Son Test	285(%98.27)	3(%1.03)	12(%4.13)	-	-

Tablo 13'de yer alan öğrencilerin oluşturduğu toplam sorulara ilişkin veriler incelendiğinde uygulama öncesinde birinci deney grubunda cevabı metin dışında yer alan soruları ifade eden son iki düzeyde oluşturulan sorular %1.37 oranında iken uygulama sonrasında bu oran %25.85'e çıkmıştır. Aynı şekilde SCİ stratejisi öğretimi yapılan diğer deney grubunda da uygulama öncesi bu düzeyde yalnız %0.34'iken uygulama sonrasında, %21.02'ye çıkmıştır. Kontrol grubunda ise bu düzeydeki sorular uygulama öncesinde %3.10'iken uygulama sonrasında %4.13'e çıkmıştır. SCİ stratejisinin öğretiminin bu düzeydeki soruların oluşturulmasında Türkçe öğretim programına göre daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Okuduğunu anlama testinden elde edilen grup içi bulgular incelendiğinde SCİ stratejisinin öğretiminin yapıldığı deney gruplarının her ikisinde de hikâye edici, bilgilendirici ve toplam test puanlarında son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmüştür. Ancak Türkçe öğretim programının kullanıldığı kontrol grubunda ise üç puan türünde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bu bulgular bize SCİ stratejisinin öğretiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Türkçe öğretim programının ise bu katkıyı sağlayamadığı ifade edilebilir. SCİ stratejinin doğası gereği öğrencileri cevap kaynaklarına yöneltmesi bu farklılığın temel nedenlerinden bir olarak ifade edilebilir. Araştırmadan elde edilen bulgu, grup içi değerlendirmelerle SCİ stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini inceleyen Astuti (2021) ve Pratiwi'in (2020) çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Okuduğunu anlama testinden elde edilen gruplar arası bulgular incelendiğinde hikâye edici, bilgilendirici ve toplam test puanlarında SCİ stratejisinin öğretiminin yapıldığı deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. SCİ stratejisinin öğretiminin yapıldığı deney gruplarıyla kontrol grubu arasında ise bilgilendirici metin türüne yönelik yazılan sorulardan elde edilen bulgularda deney grupları lehine bir farklılık olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Araştırmanın bu verisi Kinniburgh ve Shaw'ın (2009) SCİ stratejisinin öğretiminin öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı bulgusuyla farklılaşmaktadır. Hikâye edici metinlere yönelik hazırlanan sorulardan elde edilen bulguların incelenmesi neticesindeyse her iki deney grubunun son test bulguları ile kontrol grubunun son test bulguları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgu Afriani vd.'nin (2020) hikâye edici metinlerde SCİ stratejisi ile yapılan öğretimin öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine olumlu etkisisin olduğu araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Deney gruplarının her ikinde de bu bulguya ulaşılması uygulayıcılardan bağımsız olarak SCİ stratejisinin etkililiğinin diğer bir göstergesi olduğu ifade edilebilir. SCİ stratejisinin öğretimi ile ilgili literatürde yer alan (Aziz ve Yasin 2017; Bailey Henry, 2018; Cummins vd., 2012; Erdina vd. 2017; Ezell, Hunsicker ve Quingue, 1997; Green, 2019; Hunaidar, 2020; Kinniburgh ve Prew, 2010; Peng vd., 2007; Pratiwi, 2020; Raphael ve McKinney, 1983) araştırmalarda, stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine olumlu katkı sağladığını ifade edilmektedir. Yapılan bu çalışmanın toplam test sonuçlarından elde edilen bulgularda bu yöndedir. Toplam test sonuçları bulgularına göre SCİ stratejisi öğretimi yapılan deney grupları ile kontrol grubu arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunması literatürde yer alan bu çalışmaların bulgularını desteklemektedir.

Grupların uygulama öncesinde ve sonrasında oluşturdukları soruların düzeyleri ile ilgili bulgular incelendiğinde uygulama öncesinde tüm grupların hem hikâye edici hem bilgilendirici metinlere büyük oranda metin içi sorular yazdıkları belirlenmiştir. Çalışmanın bu bulgusu Yekeler Gökmen ve Aktaş'ın (2021) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Ancak uygulama sonrasında deney gruplarında bu oran Keray'ın (2012) çalışmasındaki gibi azalırken kontrol grubunda ise anlamlı düzeyde bir farklılık oluşmamıştır. Ayrıca uygulama sonrası deney gruplarının her ikisinde de çıkarım yapmayı gerektiren metin dışı soruların oranında önemli bir artış olmuştur. Çalışmanın bu verisi Kinniburgh ve Baxter'in (2012) çalışmalarındaki SCİ stratejisinin öğretimiyle öğrencilerin üst düzey düşünme becerisi gerektiren soru türlerinde başarılı olduklarını belirten çıkarımıyla da örtüşmektedir.

SCİ stratejisinin öğretiminin öğrencilerin farklı düzeydeki sorularla karşılaşmalarını sağlaması da farklılığın temel nedenlerinden biri olduğu söylenebilir. Wilson (2009) SCİ stratejisinin sorgulama becerisini desteklediğini, Bailey Henry (2018) ve Brabant (2006) ise üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedirler. Çalışmada üst düzey soruların oranındaki artış bu araştırmacıların görüşünü desteklemektedir.

Araştırmada Türkçe dersinin işlenişinde SCİ stratejisinin kullanımının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve soru oluşturma düzeylerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. SCİ stratejinin kullanımı ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve soru oluşturma düzeylerinin gelişimine katkı sağlanabilir. Ayrıca öğretmenlere derslerde kullanabilecekleri anlama stratejileri konusunda eğitim ve rehberlik desteği verilerek onların strateji kullanma becerileri artırılabilir. Araştırmacılar için de SCİ stratejisinin farklı sınıf düzeylerinde ve farklı derslerde kullanılması ile ilgili yapacakları çalışmalarla alana katkı yapmaları önerilebilir. Yine öğrencilerin farklı düzeydeki soruları cevaplama ve bu düzeydeki soruları oluşturma becerileri arasındaki ilişkinin irdelendiği araştırmaların da alana katkı yapabileceği 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 = Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu
Karar tarihi= 12.01.2023
Belge sayı numarası= E-77082166-302.08.01-558215

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmada yer alan her iki yazarında makaleye katkı payı %50 oranında eşittir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada yer alan araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Afriani, Z. L., Anggraini, M., ve Riswanto, R. (2020). The effect of Question Answer Relationship (QAR) strategy in enhancing students' reading comprehension. *Journal of English Education and Teaching*, *4*(4), 548-558.

Akyol, H., Yıldırım, K., Seyit, A., ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 41-56.

Astuti, Y. (2021). *The implementation of question answer relationship (qar) in improving students' reading comprehension* (Doctoral Dissertation), University of Islam Negerı Ar-Ranıry Banda Aceh

Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aziz, A., ve Yasin, C. C. (2017). The experimental research of using Question-Answer Relationship (Qar) strategy in teaching reading comprehension for ındonesian students in junior high school. *Paper presented at Fifth International Seminar on English Language and Teaching* (ISELT 2017), 44-47.

Bailey Henry, S. (2018). *Teachers' perspective of question-answer relationship and reading comprehension: a case study* (Doctoral Dissertation), University of Phoenix, Arizona.

Brabant, C. (2009). Improving comprehension using question answers relationships (QAR). *University of California, Davis*. http://ezproxy.lib.ucf.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/3048500 49?accountid=10003 sayfasından erişilmiştir.

Can, M., ve Yıldız, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde sordukları soruların incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *11*(2), 95-109.

Cummins, S., Streiff, M., ve Ceprano, M. (2012). Understanding and applying the OAR strategy to ımprove test scores. *Journal of Inquiry and Action in Education*, *4*(3), 18-26.

Davidson, K. (2017). *Adapting the question answer relationship strategy for middle school students with ıntellectual disabilities* (Doctoral Dissertation), Peabody College of Vanderbilt University. Tennessee.

Day, R. R., ve Park, J. S. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, *17*(1), 60-73.

Duke, N. K. Ve Pearson, P. D. (2002) Effective practices for developing reading comprehension, *International Reading Association.* 2002, http://faculty.washington.edu/smithant/DukeandPearson.pdf sayfasından erişilmiştir.

Erdiana, N., Kasim, U., ve Juwita, N. (2017). QAR: Strategy implementation for reading comprehension of recount texts. *Studies in English Language and Education*, *4*(2), 247-256.

Ezell, H. K., Hunsicker, S.A., ve Quinque, M. M. (1997). Comparison of two strategies for teaching reading comprehension skills. *Education and Treatment of Children*, 20(4), 365-382.

Green, S. (2019). *The effects of question-answer relationship (SCİ) ınstruction on standardized reading test scores of third grade students* (Doctoral Dissertation), University of North Carolina, Charlotte.

Güfta, H., ve Zorbaz , K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *17*(2), 205-218.

Hunaidar, F. S.S.(2020). *He use of question answer relationship (QAR) strategy to ımprove the eighth grade students' reading comprehension achievement at junior high school* (Doctoral Dissertation), Universty of Jember, Jember Regency

Humphries, J. M. (2013). *Exploring students' questions, reading motivations, and processes during comprehension of narrative text* (Doctoral Dissertation), Fordham University, Bronx.

Kösa T. (2014). Yarı-deneysel ve tek durumlu tasarımlar. S. B. Demir (Ed.) *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımları içinde (ss. 317-342)* . Ankara: Eğiten Kitap.

Kamphi, A. G. (2009). The case for the narrow view of reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 174-177.

Kanık Uysal, P., Akın Arıkan, Ç., Acar Erdol,T., Bayrak Özmutlu, E., ve Akyol, H. (2022). Türkçe dersi sınav sorularının özgünlük, madde türü, madde yazma ölçütleri ve bilişsel düzey açısından incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, *47*(210), 259-280.

Kaya, G. (2005). *2003-2004 Eğitim-Öğretim yılında ilköğretim 7. sınıflarda okutulacak Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık çalışmaları ve metni anlama sorularının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Keray, B. (2012). *Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre* incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.

Kinniburgh, L. H ve Baxter, A. (2012). Using question answer relationships in science instruction to increase the reading achievement of struggling readers and students with reading disabilities. *Current Issues in Education*, *15*(2), 78-93.

Kinniburgh, L. H., ve Shaw, E. L. (2009). Using question-answer relationships to build reading comprehension in science. *Science Activities*, *45*(4), 19-26.

Kinniburgh, L. H. ve Prew, S.S. (2010). Question Answer Relationships (QAR) in the primary grades: laying the foundation for reading comprehension. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *2*(1), 31-44.

Kırmızı, F. S. (2007). Yaratıcı drama yönteminin okuduğunu anlama başarısına etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 1(3/4), 159-177

McComas, W. F. ve Abraham, L. (2004). Asking more effective questions. *Rossier School of Education*, 17 (1), 1-16.

National Center for Education Statistics (2017). National Assessment of Educational Progress (NAEP): 1992-2017 reading assessments. https://nces.ed.gov/nationsreportcard/reading/ sayfasından erişilmiştir.

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ness, M. (2006). *Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction* (Doctoral Dissertation), University of Virginia, Virginia.

Olivero, S.(2020). *The type of questions being promoted in a 3 rd grade reading textbook* (Doctoral Dissertation), Seton Hall University, New Jersey.

Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1: SPSS-MINITAB*. Eskişehir: Kaan.

Özen, F. ve Arslan Hendekçi, E. (2016). Türkiye'de eğitim denetimi alanında 2005–2015 yılları arasında yayımlanan makale ve tezlerin betimsel analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 6*(11), 619-650.

Peng, R. G. S., Hoon, T. L., Khoo, S.F., ve Joseph, I. M. (2007). Impact of question-answer-relationships on reading comprehension. *Pei Chun Public School and Marymount Convent*. https://www.academia.edu/1908799/Impact_of_Question_Answer_Relationships_on_Reading_Comprehension sayfasından erişilmiştir.

Pratiwi, D. A. (2020). *The effect of using question answer relationship (qar) strategy to students reading comprehension of first year at senior high school 5 pekanbaru* (Doctoral Dissertation), Universitas Islam Riau, Riau.

Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationships, revisited. *The Reading Teacher, 39*(6), 516-522.

Raphael, T. E., ve McKinney, J. (1983). An examination of fifth-and eighth-grade children's question-answering behavior: An instructional study in metacognition. *Journal of Reading Behavior, 15*(3), 67-86.

Raphael, T. E., ve Pearson, P. D. (1985). Increasing students' awareness of sources of information for answering questions. *American Educational Research Journal*, *22*(2), 217-235.

Van den Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S., ve Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *4*(1), 259-268.

Wilson, N. S., (2009). Questioning as thinking: A metacognitive framework. *Middle School Journal*, *41*(2), 20-28.

Yekeler Gökmen, A. D., ve Aktaş, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 726-739.

Extended Abstract

Introduction

Reading comprehension forms the basis of both academic achievement and life skills of students. Individuals who do not reach an adequate level of reading and reading comprehension skills not only lag behind their peers in academic achievement at school but also experience deficiencies in numerous aspects of their lives (Van den Broek, Kendeou, & Lousberg, 2011). Kamphi (2009) states that 70% of children with reading skills below their level never become proficient readers. Among the various educational levels, the primary school is of particular importance in terms of the development of students' reading and reading comprehension skills. The utilization of strategies facilitates students' comprehension of the texts (Humphries, 2013) enables the association

of their prior knowledge with the information in the texts with greater ease (Kırmızı, 2007), and contributes to the improvement in their interpretation skills (Bailey Henry, 2018). The question-answer relationship (QAR) strategy is a question and answer strategy that aims to teach students the relationships between questions and their answers and where the answer is located (Green, 2019; Raphael, 1986). Ness (2006) observed that teachers allocated 75.6% of the time they used the strategy, Can and Yıldız (2023) 45% of the entire lesson time, and Olivero (2020) 35-50% of the lesson time to the aforementioned question and answer strategy. Additionally, Ateş (2011) found that teachers preferred the question and answer strategy in 57.1% of the number of strategies they used.

In many studies on question in the literature, studies have been conducted to determine the level of questions used in lessons and course materials. Especially in international literature (Brabant, 2006; Cummins, Streiff, & Ceprano, 2012; Davidson, 2017; Green, 2019; Humphries, 2013) the QAR strategy has been the preferred methodology in studies of students below grade level. However, most of the teachers who know the strategy state that it is more efficient with students at normal level (Davidson, 2017). It is thought that the study will contribute to determining both the effect of the QAR strategy on question formation and comprehension , as well as the usability of the strategy by providing training and guidance support to the classroom teacher. The aim of the study is to determine the effect of teaching the QAR strategy on the reading comprehension and question formation levels of fourth graders. In line with this purpose, answers to the following questions were sought.

- Is there a significant difference between the within-group pre-test and post-test scores of the groups?
- Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the groups?
- What are the levels of the questions formed by the groups before and after the implementation?

Method

Since the formation of the study groups could not be intervened upon, one of the quantitative research methods, the non-equivalent comparison-group design design, quasi-experimental design, was used. The participants of the study were fourth grade students in two different public schools in Bolu province. In selecting the schools, the researcher preferred a school that was easy to access and close to two schools with similar socioeconomic status. Prior to the administration of the implementation, the reading comprehension test, which had been developed by the researcher, was administered to students in the two schools. Two classes from one school were selected as the experimental groups, and one class from the other school was selected as the control group, with no significant difference between them. The "Reading Comprehension Test" was developed by the researcher to determine the participants' reading comprehension levels and the Question Level Determination Form (QLDF) was developed to determine the levels of the questions formulated for the texts and used as data collection tools. Before the research, the reading comprehension test was applied to all participant groups for one lesson for each group. After the experimental and control groups were determined, the researcher proceeded to administer the question-level determination form to each group for the duration of one class period. Following a total of 12 weeks of training, comprising one preparatory week, each group was required to complete a one-hour reading comprehension test and a one-hour question-level determination form, as administered by the researcher.

Result and Discussion

Upon examination of the in-group findings obtained from the reading comprehension test, it was seen that there was a statistically significant difference in favor of the post-tests in the narrative, informative and total test scores in both of the experimental groups in which the QAR strategy was taught. These findings indicated that teaching the QAR strategy contributed to the development of fourth grade students' reading comprehension skills. The finding obtained from the study is in line

with the findings of Astuti (2021) and Pratiwi (2020), who examined the effect of the QAR strategy on students' reading comprehension skills with in-group assessments.

Upon examination of the intergroup findings obtained from the reading comprehension test, no statistically significant difference was identified between the experimental groups in which the QAR strategy was taught, as evidenced by the narrative, informative, and total test scores. Although there was a difference between the experimental groups and the control group in favor of the experimental groups in the findings obtained from the questions written for the informative text type, this difference was not statistically significant. The data from the study differ from the findings of Kinniburgh and Shaw (2009) that teaching the QAR strategy will contribute to the development of students' comprehension skills of informative texts. As a result of the examination of the findings obtained from the questions prepared for narrative texts, it is seen that there is a statistically significant difference between the post-test findings of both experimental groups and the post-test findings of the control group in favor of the experimental groups. The finding obtained overlaps with those of Afriani et al. (2020) that teaching with the QAR strategy in narrative texts has a positive effect on the development of students' reading comprehension skills. It can be stated that reaching this finding in both of the experimental groups is another indicator of the effectiveness of the QAR strategy regardless of the practitioners. The studies in the literature (Aziz & Yasin 2017; Bailey Henry, 2018; Cummins et al., 2012; Erdina et al. 2017; Ezell, Hunsicker, & Quingue, 1997; Green, 2019; Hunaidar, 2020; Kinniburgh & Prew, 2010; Peng et al., 2007; Pratiwi, 2020; Raphael & McKinney, 1983) on the teaching of QAR strategy demonstrate that the strategy contributes positively to the development of students' reading comprehension skills. The findings obtained from the total test results of this study are in this direction. According to the findings of the total test results, the statistically significant difference between the experimental groups and the control group in favor of the former lends support to the findings of these studies in the literature.

When the findings related to the levels of the questions created by the groups before and after the application were analyzed, it was determined that all groups wrote in-text questions to a great extent for both narrative and informative texts before the application. This findings of the present study are consistent with those of the study conducted by Yekeler Gökmen and Aktaş (2021). However, while this rate decreased in the experimental groups after the implementation as in Keray's (2012) study, there was no significant difference in the control group. In addition, there was a significant increase in the rate of non-textual questions requiring inferences in both experimental groups after the intervention. The findings of this study coincide with those of Kinniburgh and Baxter (2012), who asserted that students who received instruction through the QAR strategy demonstrated success in question types that required higher-order thinking skills. As Wilson (2009) asserts, the QAR strategy supports inquiry skills, and Bailey Henry (2018) and Brabant (2006) posit that it develops higher-order thinking skills. The increase observed in the rate of higher-order questions in the study lends support to the view of these researchers.

Ekler

Ek-1. Etkinlik Kâğıtları

İSCİ Cevap Kaynağını Buldurma Çalışma Kâğıdı Örneği (Kırmızı Elma)

Öğrenci Adı : _____ Değerlendiren Arkadaşın Adı: _____

Aşağıdaki soruları cevaplayınız. Cevap kaynağınıza uygun kutucuğu işaretleyiniz.

Soru 1. Tilki elmayı nasıl düşürmeye çalıştı?

Cevap _____

_____

Cevap Kaynağı: ☐ Kitapta ☐ Kafamda

ARKADAŞIMA SORUYORUM:

Cevabım doğru mu? ☐*EVET* ☐*HAYIR*

Neden? _____

_____

Soru 2. Tavşan ilk kimden yardım istedi?

Cevap _____

_____

Cevap Kaynağı: ☐ Kitapta ☐ Kafamda

ARKADAŞIMA SORUYORUM:

Cevabım doğru mu? ☐*EVET* ☐*HAYIR*

Neden? _____

_____

Soru 3. Sen olsan nasıl bir çözüm bulurdun?

Cevap _____

_____

Cevap Kaynağı: ☐ Kitapta ☐ Kafamda

ARKADAŞIMA SORUYORUM:

Cevabım doğru mu? ☐*EVET* ☐*HAYIR*

Neden? _____

_____

SCİ Cevaba Uygun Soru Oluşturma Grup Çalışma Kâğıdı Örneği (Kırmızı Elma)

Grup Adı:

Aşağıdaki tabloda verilen cevaplara ve cevap kaynaklarına uygun sorular oluşturunuz.

Sorular	Cevaplar	Cevabın Kaynağı
➢	1. Tavşan ağacın dalında kırmızı bir elma gördü	Kitapta
Sınıf Değerlendirme **Oluşturulan soru uygun mu?** ☐ **UYGUN** ☐ **UYGUN DEĞİL** **Nasıl olmalı?** _____		
➢	2. Bisiklete bindiğimde babamın yardımını istemiştim.	Kafamda
Sınıf Değerlendirme **Oluşturulan soru uygun mu?** ☐ **UYGUN** ☐ **UYGUN DEĞİL** **Nasıl olmalı?** _____		
➢	3. Kır faresinin ağaca tırmanıp elmayı koparabileceğini düşünmüş.	Kitapta
Sınıf Değerlendirme **Oluşturulan soru uygun mu?** ☐ **UYGUN** ☐ **UYGUN DEĞİL** **Nasıl olmalı?** _____		
➢	4. Dedemin bahçesindeki dut ağacına, düşmekten korktuğum için çıkamadım.	Kafamda
Sınıf Değerlendirme **Oluşturulan soru uygun mu?** ☐ **UYGUN** ☐ **UYGUN DEĞİL** **Nasıl olmalı?** _____		
➢	5. Annem de zayıflamak için yürüyüş yapıyor.	Kafamda
Sınıf Değerlendirme **Oluşturulan soru uygun mu?** ☐ **UYGUN** ☐ **UYGUN DEĞİL** **Nasıl olmalı?** _____		

SCİ Kaynağa Uygun Soru Oluşturma Çalışma Kâğıdı Örneği

Cevap Kaynakları	Sorular	Cevaplar	Öğretmen Değerlendirme
Tam Orada	1.	1.	Soru ile kategori uyuşuyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır Neden? _____ Nasıl Olmalı? _____
Düşün ve Ara	2.	2.	Soru ile kategori uyuşuyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır Neden? _____ Nasıl Olmalı? _____
Tam Orada	3.	3.	Soru ile kategori uyuşuyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır Neden? _____ Nasıl Olmalı? _____
Düşün ve Ara	4.	4.	Soru ile kategori uyuşuyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır Neden? _____ Nasıl Olmalı? _____

Özbek, S., Yurtal, F. ve Deretarla Gül, E. (2025). Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık uygulamaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *13*(1), 51-65.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 23.08.2024 Kabul/Accepted: 12.10.2024
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Uygulamaları*

*Serap ÖZBEK***
*Filiz YURTAL****
*Ebru DERETARLA GÜL*****

Öz
Bu çalışma erken okuryazarlık etkinlikleri kapsamındaki okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarının neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çocukların okul öncesi dönemde erken okuryazarlığa ilişkin becerileri kazanmalarında okul öncesi dönemde uygulanan etkinlikler önemli bir yer tutmaktadır. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma süreçleri de dahil olmak üzere dilin tüm bileşenlerinin gelişimini sağlayan etkinlikler erken okuryazarlık etkinlikleri olarak uygulanmaktadır. Çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi eğitim kurumunda görev yapan 232 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın incelenerek oluşturulan "Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Uygulamaları Anketi" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenleri etkinliklerinde sözel dil becerilerine, sözcük dağarcığı becerilerine, görsel algı becerilerine, yazı yazma öncesi becerilerine daha fazla önem verdiklerini, erken okuryazarlığın en önemli alt becerileri olan harf bilgisi, yazı farkındalık ve ses bilgisel farkındalığı daha az yer verdiklerini ifade etmişlerdir.
Anahtar Kelimeler: Erken okuryazarlık, dil becerileri, okul öncesi öğretmeni

Early Literacy Practices of Preschool Teachers

Abstract
This study aimed to determine the practices of preschool teachers within the scope of early literacy activities. Preschool activities play an important role in children's acquisition of early literacy skills. Activities that ensure the development of all components of the language, including reading, writing, listening and speaking processes, are implemented as early literacy activities. The study group consisted of 232 preschool teachers working in private and public education institutions affiliated to the Ministry of National Education. Data for the study was collected via a questionnaire, entitled the "Preschool Teachers' Early Literacy Practices Questionnaire", which was created by the researchers after reviewing the relevant literature. The results of the study revealed that preschool teachers emphasized verbal language, vocabulary, visual perception, and pre-writing skills over awareness of letters, print and phonology which are, in fact, the most important sub-skills of early literacy in their practices.
Keywords: Early literacy, language skills, preschool teachers

---

* Bu makale, 8 Haziran 2024 tarihinde World Child Conference-V 'de özet bildiri şeklinde sunulmuştur.
** Uzman Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitimi, Niğde, serap_83m@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0001-5720-8350
*** Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi, Adana, fyurtal@cu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-5749-4414
**** Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, Adana, ebruderegul@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-6241-8109

Giriş

Erken okuryazarlık, geleneksel okuryazarlık biçimlerini destekleyen bilgi, beceri ve tutumları içerir. (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çocuk geleneksel okuma ve yazma seviyesine ulaşana kadar okuryazarlık devam eder. Çoğu okuryazarlık becerilerinin gelişimi birbirini takip eden belli bir sıra ile olur ve bunlar son derece etkileşimli ve sosyal süreçlerdir. Okuryazarlık veya yazı ile yazının anlamını ilişkilendirme becerisi, okuma ve yazma becerilerinin gelişmesi ile ortaya çıkan belirtilerden çok daha önce, çocuğun yaşamının erken dönemlerinde başlar. Okul öncesi dönemindeki deneyimler daha sonraki okuryazarlık becerileri üzerinde daha az etkiye sahip olarak görünüyor olabilir fakat bu deneyimler çocukların bütünsel gelişimleri için çok önemlidir. (Kostelnik, Soderman, Whiren ve Rupıper, 2019). Erken okuryazarlık ve dil gelişimi paralel olarak gelişen becerilerdir. Erken okuryazarlığın temelini oluşturan beceri, bir dili anlayabilmek ve kelime dağarcığını genişletebilmektir (Hoover ve Gough 1990).

Çocukların okuma becerisi kapsamında edinmeleri gereken sözel dil, kelime bilgisi, sesbilgisel farkındalık, harf farkındalığı, görsel algı, yazı farkındalığı ve yazma öncesi becerilerin geliştirilmesi okul öncesi dönemde erken yazma, gelecekteki akademik başarıyı da etkileyecektir. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programına (2024) göre bu alanda çalışan öğretmenlerin çocuklarda desteklemesi beklenen becerilerden biri de erken okuryazarlıktır. Okuma ve yazmaya başlamadan önce edinilmesi gereken becerileri kazanmayı içermektedir. Bu beceriler çocukların kitaplarla, çevresinde karşılaştığı sembol ve yazılı materyallerle tanıştığı andan itibaren başlar. Erken okuryazarlık bütünleşik becerisi görsel sembolleri okumak, yazının yönünü bilmek, iletişimde yazıya ihtiyaç duymak, yazıdaki noktalama işaretlerini fark etmek, cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etmek, sözcüklerin ilk ve son seslerini fark etmek, sözcüklerin hece ve hecelerden oluştuğunu fark etmek, sözcüklerin harflerden oluştuğunu fark etmek, kitabın nasıl kullanılması gerektiğini bilmek, yazı yazmak için gerekli becerileri kazanmak süreç bileşenlerinden oluşmaktadır. (MEB ,2024). Erken yaşlarda çocuklara sağlanan deneyimler, çocukların okuma ve yazma ile ilgili olumlu tutum ve alışkanlıklar kazanmasını sağlayarak erken okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine temel oluşturmaktadır. Bu becerilerin erken çocukluktan itibaren desteklenmesi (Feyman-Gök, 2013) çocuğu ilkokul eğitimine hazırlar. İlkokula hazır çocukların harf-ses dönüşümlerini kolaylıkla öğrendikleri ve çözümleme becerilerini başarıyla kazandıkları iddia edilmektedir (Calvalais, Limpo, Richardson ve Castro, 2020). Kelime hazinesi zengin olan çocukların anlama becerilerinin daha iyi olduğu, daha doğru ve akıcı okudukları gözlemlenmiştir (Gibbs ve Reid, 2020). Okuma yazma farkındalığı yüksek olan çocukların, okuma yazma farkındalığı yüksek olmayan akranlarına göre okul ortamına daha iyi hazırlandıkları ve yazmayı öğrenmede daha başarılı oldukları iddia edilmektedir (Riley, 1996).

Okul öncesi dönemde çocukların gelecekteki başarılarını öngören birbiriyle ilişkili iki yapıyı temsil eden erken okuryazarlık becerileri, okuduğunu anlama ve yazıları tanımadır (National Early Literacy Panel, 2008). Ses bilgisel farkındalık Türkiye'de geliştirilen tüm okuma teorilerinin temelini oluşturmaktadır. Erdoğan (2009), çocukların ilkokula başlamadan önce fonolojik farkındalık becerilerini değerlendirdiği çalışmasında, fonolojik farkındalık becerisi iyi olan çocukların yıl ortasında ve sonunda da okuduğunu anlama performansının iyi olduğunu gözlemlemiştir. Çocukların ilk yıllarında okuma ve yazma konusunda öğrendiklerinin, okulda okuma öğretimi başladığında okuma becerilerini daha kolay kazanmalarına yardımcı olacağı ileri sürülmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Ancak çocuklar ilk yıllarında okuryazarlık becerilerini geliştirmek için aynı fırsatlara sahip değildir. Ailenin çocuğun fiziksel ve zihinsel sağlığı ve gelişimi ile ilgili finansal kaynaklara yatırım yapabilmesi ve evde dil gelişimini desteklemek için çocukla aile etkileşimlerinin kalitesi ve sıklığı, küçük çocukların okuma yazma becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Clingenpeel ve Pianta, 2007). Eğer bir çocuğun ailesi, çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanmaları için yeterli fırsatları yaratmıyorsa, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitim kurumlarının önemi yadsınamaz bir gerçek gibi görünmektedir (Sezgin, Ulus ve Aksoy 2019).

Öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre mesleki eğitim sırasında edindikleri bilgileri yapılandırdıkları (Çetinkaya ve Eskici, 2018) ve bu yapının onların öğretmenliğe ilişkin algı ve yansıtmalarında etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin benimsediği inançlar mesleki uygulamalarını

etkileyebilir (Deryakulu, 2014). Öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin inançları, kendilerinin ve öğrencilerinin öğretim sürecindeki rollerine ilişkin görüş ve uygulamalarını şekillendirmektedir. Öğretme ve öğrenmeye ilişkin inançlar, temelde geleneksel ve yapılandırmacı olmak üzere iki öğrenme yaklaşımı olarak ortaya çıkmaktadır ve bu anlayış, öğretmen ve öğrencilerin sınıf uygulamalarındaki rollerini belirlemektedir (Ekinci ve Tican, 2017). Erken okuryazarlık ve dil gelişimini destekleyecek etkili strateji ve uygulamaların bilgisi önemlidir (Cheesman, McGuire, Shankweiler ve Coyne, 2009; Goldschmidt ve Phelps, 2010; Neuman ve Cunningham, 2009). Okul öncesi öğretmenlerinin fonolojik farkındalığı, harf bilgisini, kelime dağarcığı gelişimini desteklemek ve çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini değerlendirmek ve ayrıca okuryazarlığı programın diğer yönleriyle ilişkilendirmek için zaman ayırma stratejilerini bilmeleri gerekir (Neuman ve Cunningham, 2009).

Erken okuryazarlık alanında yapılan araştırmalar, bu alandaki becerilerin desteklenmesinin çocukların okuma yazma, matematik (Çetin, 2019) ve okuryazarlık becerileri (Bayraktar, 2013; Efe, Gül ve Bal, 2016; Efe, 2018) gibi alanlardaki becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Erken okuryazarlık becerileri olumlu bir etkiye sahiptir (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017) ve okul öncesi öğretmenleri bu becerileri okulda tam olarak destekleyemedikleri işaret edilmektedir (Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret, 2014). Bu durumun çocukların kişisel özellikleriyle (Polat, 2019; Uzun, 2021) ilgili olabileceği gibi öğretmenlerin erken okuryazarlık konusundaki bilgi ve inançları ile öğretim yöntemleriyle de ilgili olabileceği söylenebilir. Alanyazında erken okuryazarlığın okuma için önemli olduğu sıklıkla dile getirilse de birçok çocuğun ilkokula erken okuma becerisi olmadan başladığı da bilinmektedir (Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel, 1994). İlkokula bu şekilde başlayan çocukların okumayı öğrenmede büyük zorluklar yaşadıkları ve bu sorunların okul hayatları boyunca devam ettiği gösterilmiştir. Okuma ve öğrenme sorunu yaşayan çocuklar ilerleyen yaşlarda sosyal-duygusal sorunlarla karşı karşıya kalmakta ve yaşam kaliteleri olumsuz etkilenmektedir (Adams, 1990; Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz ve Fletcher, 1996; Torgesen ve Burgess, 1998).

Erken okuryazarlık ile okuma başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaları incelediğimizde birçok çalışmanın erken okuryazarlığın okuma başarısının en iyi yordayıcısı olduğunu vurguladığı görülmektedir (Cameron, Taumoepeau, Clarke, McDowall ve Schaughency, 2020; Cunningham ve Stanovich). 1997; Dickinson ve Tabors, 2001). Bu bağlamda çalışmanın amacı, anaokulu/anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin okul öncesi döneminde erken okuryazarlık etkinliklerine ilişkin sınıf içi uygulamalarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin;

1. Sözel dil becerileri,
2. Sözcük dağarcığı becerileri,
3. Ses bilgisel farkındalık becerileri,
4. Görsel algı becerileri,
5. Harf farkındalığı becerileri,
6. Yazı farkındalığı becerileri,
7. Yazı yazma öncesi becerilerine ilişkin uyguladıkları erken okuryazarlık etkinlikleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık uygulamalarını belirlemek amacıyla yapılan tarama çalışmasıdır. Tarama araştırmaları evrenden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2016).

Örneklem/ Araştırma grubu

Araştırmanın örneklemi, araştırmacının çeşitli yollarla (telefon, e-posta vs.) ulaşabileceği, iletişime geçebileceği bütün katılımcıları ifade eden ulaşılabilir örneklem ile belirlenmiştir (Gliner, Morgan ve Leech, 2023).

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2023- 2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi okullara bağlı anaokulu/anasınıflarında görev yapan 216'sı kadın (%93,1), 16'sı erkek (%6,9) olmak üzere 232 okul öncesi öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1.
Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Değişkenler		f	%
Öğrenim durumu	Lisans	179	77.2
	Yüksek lisans	48	20.7
	Doktora	5	2.2
Görev süresi	1-5	26	11.2
	6-10	30	12.9
	11-15	76	32.8
	16-20	77	33.2
	21-25	15	6.5
	25 yıl üzeri	8	3.4
Çalıştığı yaş grubu	3 yaş	5	2.2
	4 yaş	43	18.5
	5 yaş	184	79.3

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %77,2 lisans eğitimi, %20,7 yüksek lisans eğitimi ve %2,2 doktora eğitimi almıştır. Çalışma sürelerine göre öğretmenlerin %11,2'si 1-5 yıl, %12,9'u 6-10 yıl, %32,8'i 11-15 yıl, %33,2'si 16-20 yıl, %6,5'i 21-25 yıl ve %3,4'ü 25 yıl daha fazla okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaktadırlar. Çocukların yaş grubuna göre öğretmenlerin %2,2'si 3 yaş, %18,5'i 4 yaş ve %79,3'ü 5 yaş grubu çocuklarla çalıştıkları tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Uygulamaları Anketi" ile toplanmıştır. Anket formu oluşturulurken konu ile ilgili alan yazın taranmış ve taslak anket maddeleri oluşturulmuştur. Yapı geçerliğini sağlamak için hazırlanan taslak anket soruları iki uzman hoca tarafından incelenmiş ve önerileri doğrultusunda anket formu düzenlenmiş ve alanda çalışan 10 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Onlardan alınan geri bildirimler dikkate alınarak anket formuna son şekli verilmiştir. Anket katılımcıların kişisel bilgilerini ve erken okuryazarlık becerilerine yönelik ne tür etkinliklerin uygulandığını içeren iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde katılımcıların mesleki kıdem, öğrenim durumu gibi demografik bilgilerini içeren maddelere yer verilmiştir. İkinci kısmında ise katılımcıların erken okuryazarlık becerilerine (sözel dil gelişimi, sözcük dağarcığı, görsel algı, harf farkındalığı, yazı farkındalığı, ses bilgisel farkındalık ve yazı yazma öncesi) yönelik uygulanan etkinliklerin kapsamına yönelik maddelerden oluşmuştur. Bu bölümde erken okuryazarlık kapsamında uygulanan kitap okuma, hikâye anlatma, hikâye tamamlama, yeni bir hikâye oluşturma, şarkı/şiir/tekerleme/bilmece söyleme etkinliği, sesli harfleri tanımaya, sözcükleri hecelerine ayırma, nesneleri başlangıç ya bitiş seslerine göre gruplayabilmeye yönelik etkinlikler, aynı hece ve sesle biten sözcükleri tanımaya yönelik etkinlikler nesnelerin birbirlerine göre konumları ile ilgili etkinlikler, zemin-şekil ayrımı ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Öğretmenler sınıflarında bu etkinliklerden hangilerini daha fazla kullanmayı tercih ettiklerini işaretlemeleri istenmiştir.

Verileri toplamak için Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi okullara bağlı anaokulu/anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin Google Forms üzerinden anketi doldurmaları istenmiştir. Çalışma her bir katılımcı için yaklaşık 5 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi erken okuryazarlık sözel dil, sözcük dağarcığı, ses bilgisel farkındalık, görsel algı, harf farkındalığı, yazı farkındalığı ve yazı yazma öncesi becerilerine yönelik çalışmalarını belirlemek amacıyla veri analizi istatistik programı kullanılarak frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırma verilerinden elde edilen bulgular araştırma sorularının sırası dikkate alınarak sunulmuştur.

Sözel Dil Becerilerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin sözel dil becerilerine yönelik uyguladıkları etkinliklere ilişkin bulgular Tablo 2 ’de sunulmuştur.

Tablo 2.
Öğretmenlerin Sözel Dil Becerilerine Geliştirmeye İlişkin Uyguladıkları Erken Okuryazarlık Etkinliklerine Ait Betimsel Değerler

Sözel Dil	f	%
Kitap okuma etkinliği (Etkileşimli/paylaşımlı kitap okumayı planlayıp uygularım).	211	90.6
Hikâye anlatma etkinliği	192	82.4
Hikâye tamamlama etkinliği	191	82
Görsel sunu çalışmaları etkinliği	189	81.1
Yeni bir hikâye oluşturma etkinliği	174	74.7
Resimlerin yorumlanması etkinliği (Görsellerle ilgili sorular sorarım, yorumlamalarını sağlarım).	174	74.7
Günlük olaylar hakkında sohbet etme etkinliği (Duygu ve düşüncelerini resim, drama, oyun ile ifade etmeye yönelik etkinlik planlarım).	166	71.2
Etkin şekilde dinleme ve kendisini ifade etmesine fırsat tanıma etkinliği	147	63.3
Şarkı/şiir/tekerleme/bilmece söyleme etkinliği	141	60.5
Çocukların kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği, iletişime geçebileceği, deneyimlerini ve izlenimlerini paylaşabileceği etkinlikler	113	48.5

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin %90,6’sı en çok etkileşimli kitap okuma etkinliğine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %82,4’ü şarkı/şiir/tekerleme/bilmece söyleme etkinliği, %82’si günlük olaylar hakkında sohbet etme etkinliği, %81,1’i hikâye anlatma etkinliğine en fazla yer verdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların %63,3’ü çocukların kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği, iletişime geçebileceği, deneyimlerini ve izlenimlerini paylaşabileceği etkinlikler, %60,5’i görsel sunu çalışmaları etkinliğine yer verirken belirtilen etkinlikler içinde en az %48,5 oranıyla yeni bir hikâye oluşturma etkinliğine yer verdikleri görülmüştür.

Sözcük Dağarcığı Becerilerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin sözcük dağarcığı becerilerine yönelik uyguladıkları etkinliklere ilişkin bulgular Tablo 3 ’te sunulmuştur.

Tablo 3.
Öğretmenlerin Sözcük Dağarcığı Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Uyguladıkları Erken Okuryazarlık Etkinliklerine Ait Betimsel Değerler

Sözcük Dağarcığı	f	%
Hikâye ile ilgili açık uçlu sorular sorma etkinliği	185	79.4
Dinleme ve konuşma etkinlikleri	177	76
Hikâyede geçen yeni kelimeleri vurgulama etkinliği	166	71.2

Yeni sözcükler öğrenmeye yönelik etkinlikler (Sözcükleri kullanarak cümle üretme oyunları kullanırım).	133	57.1
Öğrendiği yeni sözcükleri kullanma ve tekrar etme etkinliği (Soru-yanıt tekniği ile çocukların, yeni öğrendikleri sözcüklerin anlamını sormaları için cesaretlendiririm).	123	52.8
Yeni öğrenilen kelimelerle ilgili cümleler oluşturma etkinliği	90	38.6
Yeni öğrendiği kelimeleri canlandırma etkinlikler	78	33.5

Tablo 3'e bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin %79,4'ü en çok hikâye ile ilgili açık uçlu sorular sorma etkinliği, %76'sı dinleme ve konuşma etkinliği, %71,2'si hikâyede geçen yeni kelimeleri vurgulama etkinliğine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, %57,1'i yeni sözcükler öğrenmeye yönelik etkinlikler, %52,8'si öğrendiği yeni sözcükleri kullanma ve tekrar etme etkinliğine, %38,6 hikâyeden öğrenilen kelimelerle ilgili cümleler oluşturma etkinliği yer verirken belirtilen etkinlikler içinde en az %33,5 oranıyla yeni öğrendiği kelimeleri canlandırma etkinliğine yer verdikleri görülmüştür.

Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin ses bilgisel farkındalık becerilerine yönelik uyguladıkları etkinliklere ilişkin bulgular Tablo 4 'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Öğretmenlerin Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Uyguladıkları Erken Okuryazarlık Etkinliklerine Ait Betimsel Değerler

Ses Bilgisel Farkındalık	f	%
Aynı hece ve sesle başlayan sözcükleri tanımaya yönelik etkinlikler	139	59.7
Sesli harfleri tanımaya yönelik etkinlikler (Sesli harfleri tanımaya yönelik çalışma kağıtları ile çalıştırırım).	129	55.4
Nesneleri başlangıç ya bitiş seslerine göre gruplayabilmeye yönelik etkinlikler	106	45.5
Aynı hece ve sesle biten sözcükleri tanımaya yönelik etkinlikler	99	42.5
Yeni sesler üretmeye yönelik etkinlikler	98	42.1
Sözcükleri hecelerine ayırma etkinlikleri	80	34.3
Kafiyeli sözcükler ile ilgili etkinlikler	73	31.3
Bir sözcükteki ses sayısını hesaplayabilmeye yönelik etkinlikler	62	26.6
Bir sözcükteki sesleri manipüle edebilmeye yönelik etkinlikler	50	21.5
Cümleleri sözcüklerine ayırma etkinlikleri (Sınıfımda çocuklarla cümleyi sözcüklerine ayırma oyunları oynarım).	46	19.7

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin %59,7'si en çok aynı hece ve sesle başlayan sözcükleri tanımaya yönelik etkinlikleri, %55,4'ü sesli harfleri tanımaya yönelik etkinlikleri, %45,5'i Nesneleri başlangıç ya bitiş seslerine göre gruplayabilmeye yönelik etkinlikler yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ses bilgisel farkındalık ile ilgili %21,5'i bir sözcükteki sesleri manipüle edebilmeye yönelik etkinliklere ve %19,7 oranıyla cümleleri sözcüklerine ayırma etkinliklerine daha az yer verdikleri görülmüştür.

Görsel Algı Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin görsel algı becerilerine yönelik uyguladıkları etkinliklere ilişkin bulgular Tablo 5 'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Öğretmenlerin Görsel Algı Becerilerine İlişkin Uyguladıkları Erken Okuryazarlık Etkinliklerine Ait Betimsel Değerler

Görsel Algı	f	%
El-göz koordinasyonunu geliştirmeye yönelik etkinlikler	176	75.5
Örüntü ve parça-bütün ilişkisi ile ilgili etkinlikler	164	70.4
Nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıklara dikkat çekecek etkinlikler	137	58.8
Nesnelerin birbirlerine göre konumları ile ilgili etkinlikler	132	56.7
Farklı renk, doku, şekil içeren nesnelerle etkileşimde bulunmasını sağlayacak etkinlikler	124	53.2
Zemin-şekil ayrımı ile ilgili etkinlikler	118	50.6

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin %75,5'i en çok el-göz koordinasyonunu geliştirmeye yönelik etkinlikleri, %70,4'ü örüntü ve parça-bütün ilişkisi ile ilgili etkinliklere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin belirtilen etkinlikler içinde en az %50,6 oranıyla zemin-şekil ayrımı ile ilgili etkinliklere yer verdikleri görülmüştür.

Harf Farkındalığı Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin harf farkındalığı becerilerine yönelik uyguladıkları etkinliklere ilişkin bulgular Tablo 6 'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Öğretmenlerin Harf Farkındalığı Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Uyguladıkları Erken Okuryazarlık Etkinliklerine Ait Betimsel Değerler

Harf Farkındalığı	f	%
Oyun hamuruyla harfler yapma etkinliği (Verilen harfe bakarak aynı harfi oluşturmalarını isterim).	131	56.2
Harflerin büyük ve küçük formlarını bulmaya yönelik etkinlikler	113	48.5
Harfleri seslendirme gibi eğlendirici, dinlendirici ve geliştirici etkinlikler	101	43.3
Kum havuzunda harflerin şekillerini çizme etkinliği	91	39.1
Alfabe içeren şarkıları söyleme etkinliği (Çocuklarla birlikte alfabedeki harfleri söyleme oyunları oynarım).	88	37.8

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin %56,2'i en çok oyun hamuruyla harfler yapma etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, %48,5'i harflerin büyük ve küçük formlarını bulmaya yönelik etkinliklere yer verirken belirtilen etkinlikler içinde en az %37,8 alfabe şarkısını söyleme ile ilgili etkinliklere yer verdikleri görülmüştür.

Yazı Farkındalığı Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin yazı farkındalığı becerilerine yönelik uyguladıkları etkinliklere ilişkin bulgular Tablo 7 'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Öğretmenlerin Yazı Farkındalığı Becerilerine İlişkin Uyguladıkları Erken Okuryazarlık Etkinliklerine Ait Betimsel Değerler

Yazı Farkındalığı	f	%
Yazı ve resim arasındaki farklılıklara yönelik etkinlikler	104	44.6
Yapılan etkinliğe adını yazma etkinliği (Mektup etkinliğinde kişinin adını ve adresini yazma çalışması yaparım).	94	40.3
Farklı yazı özelliklerini fark etmeye ve farklı yazı özelliklerinin olduğu hikâye kitaplarını kullanmaya yönelik etkinlikler	81	34.8
Yazı kavramlarını içeren oyunlar	78	33.5

Çocukların çevrelerinde görebilecekleri ve tanıdık yazıları içeren eğitsel oyunlar ile ilgili etkinlikler	75	32.2

Tablo 7'ye bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin %44,6'i en çok oyun hamuruyla harfler yapma etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, %40,3'ü yapılan etkinliğe adını yazma yönelik etkinliklere yer verirken belirtilen etkinlikler içinde en az %32,2'si çocukların çevrelerinde görebilecekleri ve tanıdık yazıları içeren eğitsel oyunlar ile ilgili etkinliklere yer verdikleri görülmüştür.

Yazı Yazma Öncesi Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin yazı yazma öncesi becerilerine yönelik uyguladıkları etkinliklere ilişkin bulgular Tablo 8 'de sunulmuştur.

Tablo 8.
Öğretmenlerin Yazı Yazma Öncesi Becerilerine İlişkin Uyguladıkları Erken Okuryazarlık Etkinliklerine Ait Betimsel Değerler

Yazı Yazma Öncesi	f	%
Kalem ve kâğıdı uygun şekilde tutma etkinliği	190	81.5
Dikey, yatay, eğik, yuvarlak çizgiler çizme etkinliği	179	76.8
Havada parmakla ve farklı yüzeyler (toprak, kum, masa vb) üzerinde çubukla, parmakla çizgi çalışmaları etkinliği	157	67.4
Farklı özellikte kâğıtlar üzerinde çizgi tamamlama çalışmaları ile ilgili etkinlikler	140	60.1
Gözle kâğıt arasında uygun uzaklık bırakma etkinliği	90	38.6
Yazının anlamını fark etme etkinliği	83	35.6
Alışveriş listesi hazırlama etkinliği	43	18.5

Tablo 8 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin %81,5'i en çok kalem ve kâğıdı uygun şekilde tutma etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, %76,8'i dikey, yatay, eğik, yuvarlak çizgiler çizme etkinliklerine, %67,4'ü havada parmakla ve farklı yüzeyler (toprak, kum, masa vb.) üzerinde çubukla, parmakla çizgi çalışmaları etkinliklerine daha fazla yer verirken belirtilen etkinlikler içinde en az %18,5'i alışveriş listesi hazırlama etkinliklerine yer verdikleri görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan ilki öğretmenlerin sözel dil becerilerine yönelik yaptıkları uygulamalara göre kitap okuma, yeni bir hikâye oluşturma, günlük olaylar hakkında sohbet etme, hikâye anlatma ve tamamlama, etkin şekilde dinleme ve şarkı/ şiir/ tekerleme/ bilmece söyleme, görsel sunu çalışmaları ve resimlerin yorumlanması etkinliklerine daha fazla yer vermeleridir. Çocukların kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği, iletişime geçebileceği, deneyimlerini ve izlenimlerini paylaşabileceği etkinliklere ise daha az yer verdikleri tespit edilmiştir. Sözel dil becerilerinin (dinleme ve konuşma becerileri, alıcı ve ifade edici dil becerileri) ve kelime hazinesinin gelişimi, çocuğun doğuştan gelen özelliklerine ve çevresel faktörlerden (yetişkinlerin çocuklarla konuşma, oyun oynama, şarkı söyleme, kitap okuma gibi etkileşimli etkinlikler gerçekleştirmesi) de etkileneceği (Er, 2020) ilkokula başlayan çocuklarda beklenen en temel beceriler olarak ifade edilmektedir (Razon, 1982). Araştırma sonuçlarına benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin dil etkinliklerinin incelendiği bir araştırmada da öğretmenlerin alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirmeye yönelik dil etkinlikleri yaptıkları belirlenmiştir (Gönen, Ünüvar, Bıçakçı, Koçyiğit, Yazıcı, Orçan, Aslan, Güven, & Özyürek, 2010). Kitap okuma, erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için yapılan yaygın bir etkinliktir. Çocuklara yeni kelimeler öğrenme fırsatı vererek sözel dil ve sözcük dağarcığı becerilerini önemli ölçüde okuma etkinlikleri geliştirir (Chow ve McBride-Chang, 2003; Hargrave ve Senechal, 2000; Valdez-Menchaca ve Whitehurst, 1992; ve Bond, 2001; Wasik, Bond ve Hindman, 2006). Turan ve Topçu (2018), paylaşımlı kitap okumanın, çocukların erken okuryazarlık

becerilerini kazanmalarına, yazı farkındalığının yanı sıra alıcı dil ve ifade becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmada önemli bir etkiye sahip olduğu görüşünü çalışmalarında ifade etmektedirler. Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri için temel oluşturan sözel dil becerilerinin sürekliliği için çocuklarla iletişim kurması, şarkı söyleme, hikâye dinleme, resimli görsellere bakma çocukların dil becerilerini geliştirmek için önemlidir.

Araştırmanın ikinci bulgusu, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sözcük dağarcığı becerilerine yönelik hikâye ile ilgili açık uçlu sorular sorma, dinleme ve konuşma, yeni kelimeleri öğrenme, öğrendiği yeni sözcükleri kullanma, vurgulama ve tekrar etme etkinliklerine daha fazla yer verirken, yeni öğrenilen sözcüklerle ilgili cümleler oluşturma ve yeni öğrendiği sözcükleri canlandırma uygulamalarına daha az yer vermeleridir. Kargın, Güldenoğlu ve Ergül (2017) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların ilk okuma yazma becerilerinden biri olan kelime bilgisi alanında diğer alanlara göre daha fazla gelişim gösterdiklerini belirtmişlerdir. Çocukların kendi ihtiyaç ve isteklerini karşılamak, başkalarıyla etkileşime geçmek, kişisel görüş ve düşüncelerini ifade etmek için ne kadar çok kelime bilgisine sahip olurlarsa iletişim kurarken o kadar rahat olacaklardır. Okul öncesi öğretmenleri sözcük dağarcığı becerilerinde iletişimde etkili dinleme ve ihtiyaçlarını, fikirlerini başkalarına ifade etmek için yeterli kelime bilgisi geliştirme etkinlikleri çocuklar için anlamlı ve yararlı olacaktır.

Araştırmadan elde edilen üçüncü bulgu, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ses bilgisel farkındalık becerilerine yönelik aynı hece ve sesle başlayan sözcükleri tanıma, sesli harfleri tanımaya ilişkin etkinliklerine daha fazla yer verirken, aynı hece ve sesle biten sözcükleri tanıma, yeni sesler üretme, sözcükleri hecelerine ayırma, kafiyeli sözcükler üretme, bir sözcükteki ses sayısını hesaplama, bir sözcükteki sesleri manipüle edebilme, cümleleri sözcüklerine ayırma uygulamalarına daha az yer vermeleridir. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin fonolojik farkındalık becerisini hedefleyen etkinlikleri nadiren uyguladıkları belirlenmiştir (Kartal ve Güner, 2016; Şahin, 2019). Altınkaynak (2014) ve Erdoğan (2011) yaptıkları çalışmada çocuğun sesbilgisel farkındalığına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin çalışma yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeninin öğretmenlerin bu çalışmalar ve fonolojik farkındalık becerilerinin geliştirilmesi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde açıklanmıştır. Phillips, Menchetti ve Lonigan (2008) tarafından yapılan araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin fonolojik farkındalık becerilerini destekleyen etkinlikleri nasıl tamamlayacakları konusunda bilgi eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin isimleri ve kelimeleri hecelere veya vurgulara ayırmak, sesleri kelimelere harmanlamak, kelimeleri seslere bölmek, çocukların kafiye üretimini çok fazla deneyimlemesini ve kafiye üretmenin anlamasının önemini vurgulayarak, kafiyeler içeren resimli kitapları okumaları için teşvik edilmelidir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, okul öncesi öğretmenlerinin görsel algı becerilerine yönelik el-göz koordinasyonunu geliştirme, örüntü ve parça-bütün ilişkisi, nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıklara dikkat çekme, farklı renk, doku, şekil içeren nesnelerle etkileşimde bulunmasını sağlama, nesnelerin birbirlerine göre konumları ile ilgili etkinliklere daha fazla yer verirken, zemin-şekil ayrımı ile ilgili uygulamalara daha az yer vermelerine yöneliktir. Bilişsel ve ince motor beceriler genellikle öğretmenlerin çocukların erken okuryazarlık döneminde edinmeleri için gerekli olduğunu düşündükleri en önemli beceriler arasındadır. Bu iki becerinin okuma yazma öğrenmede etkili olduğu bilinmesine rağmen (Rogoff, 1990; Shonkoff ve Phillips, 2000; Yang, 2009) tek başına yeterli değildir. Şahin (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler dil, iletişim, okuma -yazma hazırlık gibi öğrenme alanlarında öğrenme çıktısı olarak ağırlıklı olarak okuma ve yazma becerisine yönelik çizgi çalışmaları, küçük kasları ve el-göz koordinasyonunu destekleyen materyaller kullandıkları belirlenmiştir.

Çalışmada elde edilen okul öncesi öğretmenlerin harf farkındalığı becerilerine yönelik bulgular sonucunda öğretmenlerin oyun hamuruyla harfler yapma, harflerin büyük ve küçük formlarını bulma, harfleri seslendirme gibi eğlendirici, dinlendirici ve geliştirici etkinliklere daha fazla yer verirken, kum havuzunda harflerin şekillerini çizme, alfabe şarkısını söyleme uygulamalarına daha az yer verdikleri tespit edilmiştir. Yazıcıoğlu'nun (2021) araştırmasının sonuçlarına göre okul öncesi dönemdeki çocukların harflerin şekil ve özelliklerini ayırt etme konusunda motive edilmesi ve teşvik edilmesi gerekmektedir. McCutchen, Abbott Green ve Beretvas (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin ses bilgisi bilgisinin, çocukların dikkatini dilin seslerine ve metindeki sembollere/seslere yönlendirecek etkinlikler gerçekleştirmelerine olanak sağladığı bulunmuştur. Ayrıca mesleki gelişimleri

boyunca fonolojik farkındalığı öğrenen öğretmenlerin fonolojik farkındalığa sahip olmayan öğretmenlere göre farklı öğretim stratejileri kullandıkları ve öğretmenlerin fonolojik farkındalık ile ilgili bilgisinin sınıf içi uygulamalarını ve inançlarını değiştirdiklerinin yanı sıra çocukların okuma becerilerinin geliştirilmesine de katkı sağladığı ifade edilmiştir (Cunningham Zibulsky ve Callahan, 2005). Okul öncesi öğretmenlerin çocuklara bilinmeyen kelimeleri çözmeyi öğrenme ve heceleri öğrenmedeki nihai başarılarında çok güçlü bir etkiye sahip olduğu için fonolojik farkındalık ile ilgili etkinliklere yer vermeleri önemlidir. Bilimsel araştırma sonuçları, iyi gelişmiş fonolojik farkındalığa sahip çocukların zamanla daha fazla otomatiklik geliştirdiğini ve bu sayede okumaların çok daha akıcı ve hızlı olduğunu ortaya koymuştur (Kostelnik vd., 2019).

Çalışmadan elde edilen okul öncesi öğretmenlerin yazı farkındalığı becerilerine yönelik elde edilen bulgulara göre yazı ve resim arasındaki farklılıklara yönelik etkinliklere daha fazla yer verirken, yapılan etkinliğe adını yazma, farklı yazı özelliklerini fark etmeye ve farklı yazı özelliklerinin olduğu hikâye kitaplarını kullanma, yazı kavramlarını içeren oyunlar, çocukların çevrelerinde görebilecekleri ve tanıdık yazıları içeren eğitsel oyunlar ile ilgili etkinliklere daha az yer verdikleri tespit edilmiştir. Bayraktar'ın (2018) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre çocukların yazı farkındalığını geliştirmede ve çocukların dikkatini yazıya yönlendirmede etkileşimli okumanın önemli bir rol oynadığını, derinlemesine düşünmenin yazı farkındalığını desteklemek için meraklı olmanın ve iyi bir rol model olmanın önemli olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin çocukların yazı farkındalığını arttırmak için çocuklara günlük resim çizme ve yazı yazma olanaklarını sunmak, kendi yazı ürünlerini oluşturmaları için çeşitli materyallere ulaşabilmelerini sağlamak, sınıfın tüm merkezlerine yazı yazma için kullanılacak materyalleri yerleştirmek çocuklar için faydalı olacaktır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da öğretmenlerin yazı yazma öncesi becerilerine yönelik en çok uyguladıkları kalem ve kâğıdı uygun şekilde tutma etkinliği, dikey, yatay, eğik, yuvarlak çizgiler çizme etkinliği olduğu, en az uyguladıkları etkinliğin ise yazının anlamını fark etme etkinliği, alışveriş listesi hazırlama etkinliği olduğu tespit edilmiştir. Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret (2014) yaptıkları araştırmada, katılımcı okul öncesi öğretmenlerin günde 15-40 dakika arasında değişen sürelerde ağırlıklı olarak erken okuryazarlık kapsamında çocuklara kitap okuma, çizgi çalışmaları ve kavramları öğretme etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerin yazı yazma öncesi becerisine yönelik etkinlikler olarak harflerin ve aşina oldukları kelimelerin şekilsel/görsel biçimine, bir harf ya da kendi özellikleri üzerinde durarak dikkat çekmek, çocukların ilgisini çeken bağlamlarda ortaya çıkan çeşitli yazı biçimlerine de (büyük küçük harfler; el yazısı, bitişik el yazısı; kalın yazı tipi, eğik yazı gibi) de örnekler sunarak dikkat çekmek faydalı olacaktır.

Sonuç olarak bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin sözel dil, sözcük dağarcığı, görsel algı ve yazı yazma öncesi becerilerine daha çok oranda yer verdikleri, erken okuryazarlığın en önemli alt becerileri olan harf bilgisi, yazı farkındalık ve ses bilgisel farkındalığı uygulamalarına (etkinliklerine) daha az oranda yer verdiği tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerinden harf bilgisi, yazı farkındalık ve ses bilgisel farkındalık becerilerine az vermelerinin sebebi bunların içeriklerinin okuma yazmayı öğrenme gibi değerlendirmelerinden kaynaklanabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık geliştirmeye yönelik gerçekleştirdiği etkinlikler çoğu zaman ünlü harflerle başlayan kelimeleri bulma veya ünlü harflerle başlamayan kelimeleri ayırt etme gibi etkinliklerle sınırlıdır. Ancak ilgili alan yazına bakıldığında bu beceriyi geliştirmeye yönelik çeşitli görevleri içeren etkinliklerin yapıldığı ve uygulamanın teşvik edildiği görülmektedir (Brady, Fowler, Stone ve Winbury, 1994; Lonigan, Burgess ve Antonius, 2000; Gray ve McCutchen, 2006; Fonolojik farkındalık becerilerinin gerçek gelişimi ancak çocukların kelime yapısının fonolojik organizasyonunu anlayacakları bu etkinliklerle sağlanabilir (Ott, 1997; Wright ve Jacobs, 2003). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programında da yer alan yazı farkındalığına ilişkin becerileri gösterebilme, ses bilgisel farkındalık becerileri gösterebilme, sözcüklerin harflerden oluştuğunu fark edebilme öğrenme çıktılarının uygulamalarında yer veren okul öncesi öğretmenleri okuma ve yazmaya başlamadan önce edinilmesi gereken becerileri kazandırmada rehber kişilerdir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Fonolojik farkındalığın, yazı farkındalığının ve harf farkındalığının sınıfta nasıl uygulayacağını anlayan öğretmenler, çocukların okuma ve yazma becerilerini edinmelerine olumlu katkıda bulunabilir. İlk okuma-yazma etkinliklerinden birini uygulamada kendisini yetersiz gören

öğretmenler bu tür etkinlikleri uygulamaktan çekinmektedirler. Özellikle harf tanıma çalışmaları yanlış anlaşılmaktadır. Harf tanıma genellikle okul öncesi öğretmenleri tarafından kabul edilmez. Bu nedenle öğretmenler kendilerini bu konuda yetersiz görmektedirler. Öğretmenlerin "Öğretilmeli mi yoksa öğretilmemeli mi?" gibi sorulara kararsız cevap vermeleri bununla ilişkili olabilir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular bağlamında okul öncesi öğretmenlerin harf bilgisi, yazı farkındalığı ve ses bilgisel farkındalık gibi erken okuryazarlığın en önemli alt becerileri ile ilgili etkinlikleri sınıflarında daha fazla uygulayabilmeleri için farkındalık, bilgi ve becerilerini artırıcı hizmet öncesi ve hizmet içinde destekleyici uygulamaların sağlanması, pratiklerinin artırılmasına yönelik eğitici uygulamaları sınıflarında yapmaları 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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi= 15.05.2024

Belge sayı numarası= E-75137396-604.01-1013136

Yazarların Katkı Oranı

Birinci yazar %50, ikinci yazar %25 ve üçüncü yazar %25 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

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

Kaynaklar

Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31*(7), 1027-1050. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1990.tb00844.x

Altınkaynak, Ş. Ö. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi* (Yayınlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bayraktar, V. (2013). *Okuma yazma eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkokul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma yazma becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.

Brady, S., Fowler, A., Stone, B., & Winbury, N. (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergarten children. *Annals of Dyslexia*, *44,* 26-59.

Cameron, T. A., Taumoepeau, M., Clarke, K., McDowall, P., & Schaughency, E. (2020). Describing patterns of early literacy skill development in the first year of school and reading instruction in a New Zealand sample. *School Psychology, 35*(4), 243. https://doi.org/10.1037/spq0000370

Carvalhais, L., Limpo, T., Richardson, U., & Castro, S. L. (2020). Effects of the Portuguese Graphogame on reading, spelling, and phonological awareness in second graders struggling to read. *The Journal of Writing Research, 12*(1). https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.02

Cheesman, E. A., McGuire, J. M., Shankweiler, D., & Coyne, M. (2009). First-year teacher knowledge of phonemic awareness and its instruction. *Teacher Education and Special Education, 32*(3), 270-289. https://doi.org/10.1177/0888406409339685

Chow, B. W. Y., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parentchild reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development, 14,* 233–248.

Clingenpeel, BT ve Pianta, RC (2007). Annelerin birinci sınıf öğrencileriyle olan duyarlılıkları ve kitap okuma etkileşimleri. *Erken Eğitim ve Gelişim, 18* (1), 1–22. https://doi.org/10.1080/10409280701274345

Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental psychology, 33*(6), 934. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934

Cunningham, A. E., & Davidson, M. (2005). *Current models of professional development for reading education: Teacher study groups*. Invited paper presented at the Pacific Resources for Education and Learning (PREL), Honolulu, HI.

Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetinkaya, S. ve Eskici, M. (2018). Öğretmenlerin öğretmeye yönelik metaforik algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmalar Dergisi*, *12,* 253-271.

Deryakulu, D. (2014). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun., D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (ss .259-288). Ankara: Nobel Yayınevi.

Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Maryland: Paul H Brookes Publishing.

Efe, M. (2018). *Düşük sosyo-kültürel özellikteki okulöncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekinci, N. ve Tican, C. (2017). Sınıf öğretmenlerin epistemolojik inançları ve düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içi uygulamaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*, 1747-1773.

Er, S. (2020). Erken okuryazarlık eğitimi. G. Uludağ & T. Durmuş (Ed.), *Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve sözel dil becerileri* içinde, (ss. 51-65). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 24,* 161-180.

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D. ve Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *Elementary Education Online*, *42,* 1449-1472.

Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okur yazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okur yazarlık davranışına etkisi* (Yayınlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A. ve Fletcher, J. M. (1996). Developmental lagversus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology, 88,* 3-17. https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.1.3

Gibbs, A. S., & Reed, D. K. (2020). Shared reading and guided play for vocabulary ınstruction with young children. *Teaching Exceptional Children, 53*(4), 280-288. https://doi.org/10.1177/0040059920968874

Gliner, J.A., Morgan, G.A. ve Leech, N.L. (2023). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Goldschmidt, P. ve Phelps, G. (2010). Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long?. *Economics of Education Review*, *29*(3), 432-439. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.002

Gray, A. L. ve McCutchen, D. (2006). Young readers' use of phonological information: phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, *39,* 325-333.

Gül, E. D. ve Bal, S. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*, *1,* 33-51.

Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G. ve Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *0(*19), 23-40.

Hargrave, A. C., ve Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15,* 75–90.

Hoover, W. A. ve Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2,* 127– 160. https://doi.org/10.1007/BF00401799

Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili ankara örneklemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *18,* 61-87.

Kartal, H. ve Güner, F. (2016). Okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabındaki etkinliklerin ses bilgisi farkındalığı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9,* 14-30.

Kostelnık, M. J., Soderman, A.K., Whiren A.P. ve Rupiper M.L. (2019). *Gelişime uygun eğitim programı erken çocukluk eğitiminde en iyi uygulamalar.* (E. Ahmetoğlu, İ. H. Acar, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, *36,* 596-613.

McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., ... & Gray, A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, *35*(1), 69-86.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı.* Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitim programı.* Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel.* Washington, DC: National Institute for Literacy. https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf

Neuman, S. B. ve Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, *46*(2), 532-566. https://doi.org/10.3102/0002831208328088

Ott, P. (1997). *How to detect and manage dyslexia. A reference and resource manual*. London: Heinemann Educational Pub.

Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, *28*(1), 3-17.

Polat, S. (2019). *Anaokulu öğretmenlerinin fen ve doğa etkinlikleri hakkındaki görüşleri ve sınıf içi uygulamaları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim, 7*(39), 19-29.

Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading*, *19*, 87-101.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.* New York: Oxford University Press.

Sezgin Yalçıntaş, E., Ulus, L. ve Aksoy, B. A. (2019) Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okur yazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 1128-1146.

Shonkoff, J. ve Phillips, D. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development.* Washington: National Academy Press.

Şahin, L. (2019). *Okul öncesi eğitim döneminde erken okur yazarlık becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Torgesen, J. K. ve Burgess, S. R. (1998). Consistency of reading-related phonological processes throughout earlychildhood: evidence from longitudinal correlational- instructional studies. In J. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning reading*, (pp. 161-188), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Turan, F. ve Topcu, Z. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü okul ve ev ortamı açısından etkileri. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *5*, 11-33.

Uzun, İ. B. (2021). *Farklı bilişsel tempoya sahip çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Valdez-Menchaca, M. C. ve Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day-care. *Developmental Psychology, 28,* 1106–1114.

Wasik, B. A. ve Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, *93*, 243–250.

Wasik, B.A., Bond, M.A. ve Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on HeadStart children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74.

Whitehurst, G. J., Arnold, D.S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. ve Fischel, J. E. (1994). A Picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology 30*, 679-689. https://psycnet.apa.org/1995-01254-001

Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, *69(*3), 848-872. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x

Wright, J. ve Jacobs, B. (2003). Phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology*, *18,* 253-274.

Yangın, B. (2009). The relationship between readiness and reading and writing performances. *Hacettepe University Journal of Education*, 36, 316-326.

Yazıcıoğlu, T. (2021). Harf bilgisi. T. Kargın, D. Altun ve İ. Güldenoğlu (Ed.), *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okur yazarlık* içinde (ss. 97-113). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Early literacy consists of knowledge, skills and attitudes that form the basis of traditional forms of literacy (Whitehurst and Lonigan, 1998) and continues until the child reaches the traditional level of reading and writing. The development of most literacy skills occurs in a specific sequential order and is a highly interactive and social processes. Literacy, or the ability to associate print with meaning, begins early in a child's life, long before the initial emergence of reading and writing skills. While experiences in preschool may appear to have less impact on later literacy skills, these experiences are actually crucial for children's holistic development (Kostelnik, Soderman, Whiren and Rupiper, 2019), and early literacy and language development are skills that develop in parallel with these experiences. It can be said that early literacy is based on ability to understand a language and expand the vocabulary (Hoover and Gough 1990).

The development of verbal language, vocabulary, phonological awareness, visual perception, letter and print awareness, and the pre-writing skills that a child must acquire via early literacy skills during the preschool period, all have a significant effect on later academic success. It is therefore clear

that supporting these skills from early childhood (Feyman-Gök, 2013) prepares the child for primary school education, and it has been shown that children who are ready for primary school easily learn letter-sound transformations and successfully acquire decoding skills (Calvalais, Limpo, Richardson, & Castro, 2020). In addition, it has been observed that children with rich vocabulary have better comprehension skills and read more accurately and fluently (Gibbs and Reid, 2020), and that children with high writing awareness are more prepared for the school environment and are more successful in writing studies than their peers who do not have a good understanding of writing (Riley, 1996).

As it has been shown in the literature that early literacy is the strongest predictor of reading success (Cameron, Taumoepeau, Clarke, McDowall, and Schaughency, 2020; Cunningham and Stanovich, 1997; Dickinson and Tabors, 2001), studies such as the classroom practices of teachers working in kindergarten/kindergarten classes regarding early literacy activities in the preschool period, are of paramount importance.

Method

This study of the early literacy practices of preschool teachers was designed according to the screening model. The study group consisted of 232 preschool teachers, namely 216 female (93.1%) and 16 male (6.9%), working in the kindergartens/kindergarten classes of private and public schools affiliated with the Ministry of National Education during the 2023-2024 academic year. The study was carried out on the data obtained via a "Preschool Teachers' Early Literacy Practices Survey" prepared by the researchers. The first part of the survey collected demographic information of the participants, such as professional seniority and educational status, while the second part asked for some details on the scope of the early literacy skills (oral language development, vocabulary, phonological awareness, visual perception, letter and print awareness, pre-writing) activities implemented by the participants. Some of the activities implemented within the scope of early literacy investigated in this section could be listed as reading books, telling and completing stories, creating a new story, emphasizing new words in the story, creating sentences related to words learned from the story, recognizing vowels, separating words into syllables, activities related to the positions of objects relative to each other, shape discrimination and ground-based activities.

To collect data, preschool teachers working in kindergartens/kindergarten classes in private and public schools affiliated with the Ministry of National Education were asked to fill out the survey via Google form, including indication of these activities they most often utilized in their classrooms. The study took approximately 5 minutes to complete.

Result and Discussion

The results of this study show that preschool teachers pay more attention to oral language, vocabulary, visual perception and pre-writing skills over the most important sub-skills of early literacy such as phonological, print and letter awareness. The reason why preschool teachers do not emphasize early literacy skills such as phonological, print and letter awareness stems from their assessment of the role of these skills in learning to read and write. While the activities carried out by preschool teachers to develop phonological awareness are generally limited to activities such as finding words that start, or do not start, with vowel sounds, teachers who understand how to apply phonological, print and letter awareness skills in the classroom can make a positive contribution to children's acquisition of literacy skills. One possible reason that teachers are hesitant to implement early literacy activities is a sense of inadequacy, and this is particularly the case for letter recognition studies which are often misunderstood and therefore rejected by preschool teachers. This sense is seen from the generally indecisive responses, such as "Should it be taught?", provided on the survey.

It is concluded from the findings obtained from this research that pre-service and in-service supportive practices should be provided to increase the awareness, knowledge and skills of preschool teachers so that teachers are better able, and more willing, to implement activities in their classes that are related to the most important sub-skills of early literacy, such as phonological, print and letter awareness.

Kakuş, S. ve Kasa Ayten, B. (2025). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 66-87.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 18.10.2024 Kabul/Accepted: 04.01.2025
Araştırma Makalesi / Research Paper

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*

*Sezgin KAKUŞ***
*Başak KASA AYTEN****

Öz
Bu çalışmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutumlarını cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu ve aylık kitap okuma sıklığı gibi faktörler açısından incelemektir. Ayrıca, yüksek yazma kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygı nedenlerini belirlemek hedeflenmiştir. Karma yöntemin açıklayıcı ardışık deseni kullanılmıştır. Nicel veriler, "Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği" ve "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği" ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel veriler tek yönlü ANOVA, t-testi ve Pearson korelasyon analizi ile; nitel veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, Nevşehir Merkez ilçesindeki 753 4. sınıf öğrencisinden oluşmakta olup, 21 yüksek kaygı düzeyli öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, yazma kaygısının düşük olduğunu ve ebeveyn eğitim durumu ile kitap okuma sıklığına göre farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Kız öğrencilerin yazma tutumları erkeklerden daha olumlu olup, yazma tutumları ile yazma kaygıları arasında ilişki bulunamamıştır. Öğrenciler, yazma sürecinde olumlu duygular yaşadıklarını ancak çeşitli faktörlerden kaynaklı kaygılar yaşadıklarını belirtmişlerdir.
Anahtar Kelimeler: Yazma Becerisi, yazma kaygısı, yazmaya yönelik tutum

Investigation of Writing Anxiety and Attitudes among 4th-Graders in Primary School

Abstract
This study aims to examine the writing anxiety and attitudes towards writing among fourth-graders in primary school in relation to factors such as gender, parental education level, and monthly book reading frequency. Additionally, it seeks to identify the causes of high writing anxiety among students. An explanatory sequential design within the mixed methods approach was utilized. Quantitative data were collected using the "Writing Attitude Scale" and the "Writing Anxiety Scale for Primary School Students," while qualitative data were obtained through a semi-structured interview form. Quantitative data were analyzed using one-way ANOVA, t-tests, and Pearson correlation analysis, while qualitative data were evaluated through content analysis. The sample consisted of 753 fourth-grade students from the central district of Nevşehir, and interviews were conducted with 21 students with high anxiety levels. The study results indicated that writing anxiety was generally low and varied according to parental education level and book reading frequency. Female students demonstrated more positive attitudes toward writing compared to males, and no relationship was found between writing attitudes and anxiety. Students reported experiencing positive feelings during the writing process but also noted anxiety caused by various factors.
Keywords: Writing Skills, writing anxiety, writing attitude

---

*Bu makale ikinci yazar danışmanlığında yürütülen birinci yazarın "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Nevşehir, sezgin.02@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1559-5241

*** Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Malatya, basak.kasa@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5926-3380

Giriş

Yazının keşfi, insan medeniyetinin ilerlemesinde bir kilometre taşı olmuştur (Karatay, 2023), dünya medeniyetinin evriminde önemli bir rol oynamış, toplumlar arası etkileşimi artırarak kültürel alışverişi ve bilimsel ilerlemeyi teşvik etmiştir (Türkyılmaz, 2021). Yazma, insanların duygularını, düşüncelerini ve görüşlerini ifade etmelerini sağlayan binlerce yıllık bir iletişim aracıdır. Bu nedenle, yazma kişisel bir gerekliliktir (Göçer, 2014). Güneş'e (2021, s. 151) göre yazma; zihinsel olarak yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve istekleri belirli kurallara uygun bir şekilde yazıya dökme sürecidir. Zihinsel bir işlem olarak başlayan bu süreç, düşüncelerin kelime ve cümlelere dönüşmesini içerir, nihayetinde harflerin bir araya gelerek yazının oluşturulmasını sağlar. Yazma, mekanik olmayan zihinsel bir süreçtir. Bu karmaşık eylem, üst düzey zihinsel becerilerin aktif bir şekilde kullanılmasını içerir (Güney, 2016).

Yazma becerisi, diğer temel dil becerilerinden ayrılan, sistemli ve karmaşık bir yapıya sahip, belirli aşamalardan geçerek öğrenilen bir yetenektir. Yazma eğitimi etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmek için okuma, konuşma, dinleme gibi diğer temel dil becerileriyle bir arada bütünsel bir yapı oluşturulmalıdır (Kardaş vd., 2021). Böylece yazma becerisi diğer dil becerilerinin gelişimine de katkı sağlar (Arslan ve Kılıç, 2015).

Yazma eğitimi, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra sosyal ve bilişsel gelişimlerini de destekleyen temel bir ihtiyaçtır. Bu gereksinim, ilkokuldan başlayarak eğitimin her kademesinde verilmelidir (Yıldırım, 2022). Öğrenciler, yazma sürecinde düşüncelerini organize etmeyi, bilgilerini yapılandırmayı ve etkili iletişim kurmayı öğrenerek yazma becerilerini geliştirirler. Etkili bir yazma eğitimi, bu becerilerin kazanılmasında önemli bir rol oynar (Atalay, 2020, s. 23; Kuşdemir, 2018). Ayrıca, yazma eğitimi öğrencilere üst düzey stratejilerin yanı sıra temel becerilerin de başarılı bir şekilde kullanılmasını sağlayarak yazılı anlatım becerilerini geliştirir. Bu sayede, öğrenciler duygu, düşünce, bilgi ve deneyimlerini bütünlük içinde aktararak okuyucuya anlamlı bir deneyim sunabilirler (Özbilen, 2023).

Yazma becerisinin öğretiminde ve öğrencilerin yazma sürecinde deneyimledikleri farklı yaklaşımlar, yazma kaygısının ortaya çıkmasında belirleyici bir rol oynar. Yazma kaygısı, bireylerin yazma performansını düşürebilen, yazma isteksizliği gibi tutumları tetikleyebilen (Deniz ve Demir, 2019) hatta öğrencilerin okul başarısı ve yazma becerileri üzerinde olumsuz etki oluşturan (Knudson, 1995) sınıflarda da sıkça karşılaşılan bir durumdur. Bireylerin eğitim ortamlarında sıkça görülen kaygı (Yılmaz, 2019), yazma sürecinde onların kendilerini yazılı olarak ifade etme konusunda güvensizliğe ve başarısızlık korkusuna neden olabilir (Topuzkanamış, 2014). Bu nedenle, yazma sürecinde öğrencilerin yazma kaygısını azaltmaya yönelik stratejiler geliştirilmesi önemlidir.

Aşırı kaygı, dikkat dağınıklığı ve odaklanma güçlüğüne yol açarak performansı olumsuz etkileyebilir; bu durum yazma becerilerinin gelişimini sınırlayabilir (Deniz ve Demir, 2019). Reeves'in (1997) araştırmasına göre, yüksek yazma kaygısına sahip öğrenciler, fikir geliştirme sürecinde zorlanmakta, sınırlı bir kelime dağarcığıyla daha kısa metinler oluşturmakta, düşüncelerini yeterince geliştirememekte ve daha düşük kaliteli yazılar üretmektedirler. Bu kaygı, öğrencilerin yazılı ifadelerinin genel kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Yazma sürecinde yazma kaygısı kadar yazmaya ilişkin tutum da süreci etkilemektedir.

Yazma eğitimindeki hedeflerden biri, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmesidir. Tutum, bireyin kendisine veya çevresindeki bir nesneye karşı zihinsel, duygusal ve davranışsal tepki eğilimidir (İnceoğlu, 2011, s. 22). Yazma becerisinin diğer dil becerilerine kıyasla daha zor kazanılması, yazmaya yönelik tutumun önemini daha da artırır (Erdoğan, 2012). Yazmaya yönelik tutumlar, öğrenme sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, yazma becerilerinin kazandırılması sürecinde bireylerin tutumları önemli bir rol oynamaktadır (Temel ve Katrancı, 2019). Yazma sırasında gösterilen tutum, yazılı anlatımın başarısına katkıda bulunabilir veya başarısızlığa sebep olabilir (Hess ve Wheldall, 1999). Yazmaya yönelik bu tutum, bireyin yazmayı öğrenmeye ilişkin ilgisini ve yazma motivasyonunu artırabilir ya da tam tersi azaltabilir. Bu nedenle, yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri, öğrencileri akademik olarak olumlu yönde etkilerken öğrenme sürecinde daha başarılı olmalarını sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarını ve yazmaya yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek ve yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazmaya ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın problem cümlesi "İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları, yazma kaygı düzeyleri ve bu kaygının nedenleri nedir? şeklindedir. Bu problemden yola çıkarak aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ne düzeydedir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları, çeşitli değişkenlere (cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kitap okumayı sevip sevmeme, aylık kitap okuma sayısı) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumları, çeşitli değişkenlere (cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kitap okumayı sevip sevmeme, aylık kitap okuma sayısı) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları ile yazma tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- Yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutumlarını incelemek için karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel verileri bir arada toplama ve analiz etme yaklaşımıdır (Creswell, 2021, s. 35). Bu yaklaşımda, nicel verilerle elde edilen sonuçlar, nitel verilerle detaylandırılır ve açıklanır. Creswell'e (2021, s. 36) göre, karma yöntem üç temel desen içerir: birleştirme deseni, açıklayıcı ardışık desen ve keşfedici ardışık desen. Bu çalışmada açıklayıcı ardışık desen tercih edilmiştir. Bu desende, önce nicel veri toplanıp analiz edilir, ardından bulguların detaylandırılması için nitel veri toplanır ve yorumlanır. Bu araştırmada da 4. sınıf öğrencilerin öncelikle yazma kaygı ve yazmaya yönelik tutumları belirlenmiş sonrasında da yazma kaygısına ilişkin görüşleri toplanmıştır.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın örneklemi, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Nevşehir ili Merkez ilçesindeki MEB'e bağlı ilkokullarda öğrenim gören 357 kız ve 396 erkek olmak üzere toplam 753 4. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrenciler, sıralı karma örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntem, karma yöntem çalışmalarında seçkisiz örnekleme ve amaçlı örnekleme stratejilerinin sıralı olarak kullanılmasını içerir (Creswell, 2021, s. 84). Seçkisiz örnekleme, örneklemin evreni en iyi şekilde temsil etmesini sağlar ve örnekleme birimlerinin eşit ve bağımsız seçilmesini gerektirir (Büyüköztürk vd., 2020:88). Araştırmada, nicel veriler için seçkisiz örnekleme yöntemi uygulanmış, nitel veriler ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Ölçüt örnekleme, belirli niteliklere sahip kişilerin, olayların veya durumların seçilmesini sağlar (Büyüköztürk vd., 2020:92). Nicel veri toplama sürecine katılan ve yüksek yazma kaygısı olan gönüllü öğrenciler, nitel veri toplama sürecine dahil edilmiştir. Bu bağlamda, Nevşehir Merkez ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim gören 13'ü kız ve 8'i erkek olmak üzere toplam 21 öğrenci ile nitel veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	357	47,4
	Erkek	396	52,6
Annenizin eğitim durumu	Okur yazar değil	27	3,6
	İlkokul	64	8,5
	Ortaokul	110	14,6

	Lise	208	27,6
	Üniversite	285	37,8
	Lisansüstü	59	7,8
Babanızın eğitim durumu	Okur yazar değil	17	2,3
	İlkokul	39	5,2
	Ortaokul	90	12
	Lise	207	27,5
	Üniversite	313	41,6
	Lisansüstü	87	11,6
Kitap okumayı sevme durumu	Evet	673	89,4
	Hayır	80	10,6
Aylık kitap okuma sayısı	Hiç okumam	9	1,2
	1 kitap	68	9
	2 kitap	139	18,5
	3 kitap	101	13,4
	4 kitap	206	27,4
	5 kitap ve üzeri	230	30,5

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı 753 öğrencinin cinsiyet bakımından %47,4'ünün (N=357) kız, %52,6'sını (N=396) erkek; anne eğitim durumu bakımından %37,8'inin (N=285) üniversite mezunu; baba eğitim durumu bakımından %41,6'sının (N=313) üniversite mezunu; kitap okumayı sevme bakımından %89,4'ü (N=673) evet; aylık kitap okuma sayısı bakından %30,5'i (N=230) 5 kitap ve üzeri okuduğunu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında ilk olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ile öğrencilerin cinsiyeti, anne ve baba öğrenim durumu, kitap okumayı sevme durumu ve bir ay içinde okudukları kitap sayısı gibi bilgileri toplanmıştır. İkinci olarak, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla Kear, Coffman, McKenna ve Ambrosio (2000) tarafından geliştirilen ve Tavşanlı, Bilgin ve Yıldırım (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, 18 maddeden oluşup, 4 dereceli likert tipi olup güvenirlik katsayısı 0.88'dir. Üçüncü olarak, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısını ölçmek için Katrancı ve Temel (2018) tarafından geliştirilen "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Bu 20 maddelik ölçek, üç dereceli likert tipi olarak tasarlanmış ve güvenirlik katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yüksek yazma kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygı nedenlerini derinlemesine anlamak amacıyla kullanılan bu form, araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve uzman görüşleri alınarak son hali verilmiştir. Görüşme formu, öğrencilerin yazma kaygısına dair görüşlerini ortaya çıkarmak için yedi sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Mart ve Nisan aylarında 4. sınıf öğrencilerinden, Nevşehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinler doğrultusunda araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Her sınıfta 40 dakika süreyle gerçekleştirilen çalışmalarda, ilk 10 dakika ölçeklerin dağıtılması ve açıklamaların yapılmasına ayrılmış, kalan 30 dakika ise "Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği" ve "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği"nin uygulanmasına ayrılmıştır. Bu ölçekler, ders saatleri dışında sınıf ortamında uygulanmıştır.

Nicel verilerin toplanmasının ardından, yazma kaygı düzeyi en yüksek olan 21 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 10 dakika sürmüş, öğrencilerin verdikleri cevaplar kayıt altına alınarak yazılı doküman haline getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden elde edilmiş ve SPSS Statistics 26 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Normallik analizi için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış, p-değerlerinin 0,05'ten büyük olması sonucunda verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Verilerin homojenliğini değerlendirmek için Levene testi kullanılmış ve varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, parametrik testlerin kullanımı uygun görülmüştür. Yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutumların cinsiyete göre karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi, anne-baba öğrenim durumuna ve kitap okuma sayılarına göre karşılaştırmalarda tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için Scheffe testi uygulanmış, yazma kaygıları ile yazmaya yönelik tutumlar arasındaki ilişki ise Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Betimsel istatistik yöntemlerinden standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde teknikleri de analizde kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak $p \leq .05$ alınmıştır.

Araştırmanın nitel verileri, ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiş ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi, metinlerdeki belirli kelime ve kavramların sistematik olarak özetlenip kodlandığı bir süreç olup, bu analizlerle metinlerin içerdiği mesajları anlamaya yönelik bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırma kapsamında, öğrencilerin görüşme sırasında verdikleri cevaplar doğrultusunda tema ve alt temalar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

İlkokul 4. sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmelerin analizinde iki uzman tarafından kategori ve temalara ayrılmıştır. Kodlamaların güvenirliğini ve kodlayıcılar arası uyumu değerlendirmek için, Miles ve Huberman (2021) tarafından önerilen "Güvenirlik = Görüş Birliği Sayısı / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı)" formülü kullanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki kodlama uyumu 0,87 (%87) olarak bulunmuş ve bu oran %70'in üzerinde olduğundan kodlamaların güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Nitel verilerin geçerliliğini artırmak amacıyla, Lincoln ve Guba (1986) tarafından önerilen stratejiler uygulanmıştır. İç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, iç güvenirlik yerine tutarlılık ve dış güvenirlik yerine onaylanabilirlik kavramları kullanılmıştır. İnandırıcılığı artırmak için görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve yazma kaygısıyla ilgili alt problemler ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca, verilerin inandırıcılığını güçlendirmek amacıyla hem araştırmacılar hem de bir alan uzmanı tarafından yazılar incelenmiştir. Aktarılabilirliği sağlamak için, araştırma tekniği, veri toplama araçları ve nitel veri analizi yöntemleri ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Tutarlılığı sağlamak amacıyla, ses kayıtlarının dökümleri araştırmacılar tarafından yapılmış ve kontrol edilmesi için başka bir uzmana sunulmuştur. Verilerin onaylanabilirliği, araştırma verilerine sadık kalınarak sağlanmıştır. Tüm veriler, analiz aşamasında yapılan kodlamalar ve temalar bilgisayar ortamında saklanmıştır.

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= İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
Karar tarihi= 28/01/2023
Belge sayı numarası= E.280253

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel bulgularına yer verilmiştir.

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın nicel verileri, İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, kitap okumayı sevme durumu ve aylık kitap okuma sayısına göre analiz edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ile yazma kaygıları arasındaki ilişki de incelenmiştir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygı Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ne düzeydedir?" şeklindedir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen betimsel sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygı Düzeylerine İlişkin Betimsel Analizi

Yazma Kaygı Düzeyi	N	$\overline{x}$	ss
	756	32,57	6,60

Tablo 2'deki verilere göre, öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin aritmetik ortalaması 32,57, standart sapması ise 6,60 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek puan aralıkları; 20-33,33 düşük, 33,34-46,67 orta ve 46,68-60 yüksek kaygı düzeylerini göstermektedir. Puanlar arttıkça kaygı düzeyinin de yükseldiği belirtilmektedir (Katrancı ve Temel, 2018). Sonuçlar, ortalama yazma kaygı düzeyinin düşük kaygı düzeyi aralığında olduğunu göstermektedir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3.
Yazma Kaygılarının Cinsiyete Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\overline{x}$	ss	Sd	T	P
Yazma Kaygısı	Kız	364	32,9	6,81	755	1,319	0,167
	Erkek	393	32,3	6,39			

Tablo 3 incelendiğinde, yazma kaygısı açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kız öğrencilerin genel yazma kaygısı ortalaması ($\overline{x}$=32,9) ile erkek öğrencilerin ortalaması ($\overline{x}$=32,3) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir (p=0,167, p>0,05).

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının, anne eğitim durumlarına göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Yazma Kaygılarının Anne Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Anne Eğitim Durumu	X	N	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1.Okuryazar değil	34,11	34	4,89	G. Arası	1557,703	5	311,541	7,46	0,0*	2-5
2.İlkokul	35,8	63	6,48	G. İçi	31305,99	750	41,741			4-5
3.Ortaokul	33,41	103	6,57	Toplam	32863,69	755				
4.Lise	33,06	228	6,61							
5.Üniversite	31,02	283	6,49							
6.Lisansüstü	32,04	45	6,13							
Toplam	32,56	756	6,59							

*<,05

Tablo 4'e göre, annelerin eğitim durumuna göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygı düzeyleri değişiklik göstermektedir. Anneleri okuryazar olmayan öğrencilerin ortalama kaygı puanı 34,11 ile orta kaygı düzeyindedir. İlkokul mezunu annelerin çocukları da 35,80 puanla orta kaygı düzeyindedir. Ortaokul mezunu annelerin çocuklarının ortalama puanı 33,41 ile düşük ve orta kaygı düzeyi sınırındadır. Lise mezunu annelerin çocukları 33,06 puanla düşük kaygı düzeyindedir. Üniversite ve lisansüstü eğitim almış annelerin çocukları ise sırasıyla 31,02 ve 32,04 puanla düşük kaygı düzeyindedir. Genel ortalama yazma kaygısı puanı 32,56'dır.

Tablo 4'deki ANOVA sonuçlarına göre, farklı anne eğitim düzeylerine sahip öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($F(5\text{-}750)=7,464$, $p=0,000$ $p<0,05$). Bu, en az bir anne eğitim düzeyi grubunun diğerlerinden anlamlı olarak farklı bir yazma kaygısı düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Bu da öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin anne eğitim düzeyine bağlı olarak değişebileceğini gösterir. Farklı gruplar arasındaki farkı belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre anne eğitim durumu üniversite olanlar ile ilkokul olanlar arasında ve üniversite olanlar ile lise olanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının, baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Yazma Kaygılarının Baba Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Baba Eğitim Durumu	X	N	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1.Okuryazar değil	35	20	5,24	G. Arası	826,173	5	165,235	3,868	0,002*	4-5
2.İlkokul	33,97	35	5,53	G. İçi	32037,521	750	42,717			
3.Ortaokul	32,65	89	6,95	Toplam	32863,693	755				
4.Lise	33,8	200	6,22							
5.Üniversite	31,58	340	6,84							
6.Lisansüstü	32,32	72	6,13							
Toplam	32,57	756	6,6							

*<,05

Tablo 5'e göre, baba eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerin ortalama kaygı puanı 35,00 ile orta kaygı düzeyindedir. İlkokul mezunu babaların çocukları da 33,97 puanla orta kaygı

düzeyindedir. Ortaokul mezunu babaların çocukları 32,65 puanla düşük kaygı düzeyine yakın, lise mezunu babaların çocukları ise 33,80 puanla orta kaygı düzeyindedir. Üniversite ve lisansüstü eğitimli babaların çocukları ise sırasıyla 31,58 ve 32,32 puanla düşük kaygı düzeyindedir. Genel ortalama kaygı puanı 32,57 olup, düşük kaygı düzeyine yakındır.

Tablo 5'teki ANOVA sonuçlarına göre, farklı baba eğitim seviyelerine sahip öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F(5, 750)=3,868$, $p=0,002$; $p<0,05$). Bu bulgu, en az bir baba eğitim düzeyi grubunun diğerlerinden farklı bir yazma kaygısı düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Farklı gruplar arasındaki farkı belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, baba eğitim durumu üniversite olanlar ile lise olanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Bu, üniversite eğitim düzeyindeki babalara sahip öğrencilerin lise eğitim düzeyindeki babalara sahip öğrencilere göre daha düşük yazma kaygısı olduğunu göstermektedir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Kitap Okumayı Sevme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının kitap okumayı sevme durumuna göre farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Kitap Okumayı Sevme Durumuna İlişkin Bulgular

Kitap Okumayı Sevme Durumu	n	x̄	ss	sd	t	p
Evet	687	32,50	6,64	754	-0,879	0,380
Hayır	69	33,23	6,18			

Tablo 6'daki verilere göre, katılımcıların kitap okumayı sevme durumunu ve bu durumun ortalama kaygı puanlarına etkisini değerlendirebiliriz. "Evet" seçeneğiyle kitap okumayı seven katılımcıların ortalama kaygı puanı 32,50 iken, "Hayır" seçeneğiyle kitap okumayı sevmeyen katılımcıların ortalama kaygı puanı 33,23 olarak belirlenmiştir. Verilere göre, kitap okumayı sevmeyenlerin ortalama kaygı puanı ile kitap okumayı sevenlerin ortalama kaygı puanı düşük kaygı düzeyinin sınırları içindedir. Ancak, yapılan t-testi sonuçlarına göre ($t=-0,879$, $p=0,380$), bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bulgulara göre, kitap okumayı sevenler ile sevmeyenler arasında kaygı düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Aylık Kitap Okuma Sayısına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının, bir aylık süre içinde okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Aylık Kitap Okuma Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Aylık Kitap Okuma	X	N	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1.Hiç okumam	31,63	8	6,67	G. Arası	765,477	5	153,095	3,58	0,003*	2-6
2.Bir kitap	34,94	52	6,94	G. İçi	32098,22	750	42,798			
3.İki kitap	33,41	139	6,77	Toplam	32863,69	755				
4.Üç kitap	33,13	94	5,35							
5.Dört kitap	32,72	173	6,6							
6.Beş kitap ve üzeri	31,49	290	6,67							
Toplam	32,57	756	6,59							

*<,05

Tablo 7'deki verilere göre, hiç kitap okumayan öğrencilerin ortalama kaygı puanı 31,63 iken, bir kitap okuyanlar grubunda bu değer 34,94, iki kitap okuyanlar grubunda 33,41, üç kitap okuyanlar grubunda 33,13, dört kitap okuyanlar grubunda 32,72 ve beş kitap veya daha fazlasını okuyanlar grubunda ise ortalama kaygı puanı 31,49 olarak belirlenmiştir.

Tablo 7'deki ANOVA sonuçlarına göre, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (F(5,750)=3,577, p=0,003). Farklı gruplar arasındaki farkı belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, bir kitap okuyanlar ile beş kitap veya daha fazlasını okuyanlar arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Özellikle, beş kitap veya daha fazlasını okuyan öğrencilerin, hiç kitap okumayanlara göre daha düşük yazma kaygısı seviyelerine sahip oldukları görülmektedir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.
Yazma Tutumlarının Cinsiyete Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Test	Cinsiyet	N	X̄	ss	Sd	T	p
Yazma Tutum Puanı	Kız	357	57,77	7,01	751	6,82	0,00*
	Erkek	396	54,12	7,62			

*<,05

Tablo 8'e göre, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir (t(751)=6,82; p=0,00; p<0,05). Kız öğrencilerin yazma tutum puanları ortalaması (57,77), erkek öğrencilerin ortalamasından (54,12) daha yüksektir. Bu bulgular, p değerinin 0,00 ve p<0,05 olması nedeniyle, kızlar ve erkekler arasındaki yazma tutum puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek yazma tutum puanlarına sahip olduğu görülmektedir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Tutumlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarının, anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.
Yazma Tutumlarının Anne Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Anne Eğitim Durumu	X	N	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1.Okuryazar değil	55,2	27	7,77	G. Arası	62,895	5	12,579	0,219	0,954	-
2.İlkokul	55,3	64	7,75	G. İçi	42820,542	747	57,323			
3.Ortaokul	55,6	110	7,88	Toplam	42883,437	752				
4.Lise	55,7	208	7,09							
5.Üniversite	56,1	285	7,67							
6.Lisansüstü	56,1	59	7,9							
Toplam	55,8	753	7,55							

Tablo 9'daki verilere göre, öğrencilerin yazma tutumları anne eğitim düzeylerine göre incelenmiştir. Okuryazar olmayan annelerin çocuklarının ortalama yazma tutum puanı 55,19'dur. İlkokul eğitimi almış annelerin çocuklarının ortalama yazma tutum puanı 55,3 'dür. Ortaokul eğitimi almış annelerin çocuklarının ortalama yazma tutum puanı 55,6'dır. Lise eğitimi almış annelerin çocuklarının ortalama yazma tutum puanı 55,7'dir. Üniversite eğitimi almış annelerin çocuklarının ortalama yazma tutum puanı 56,10 'dur. Lisansüstü eğitim almış annelerin çocukları ortalama yazma tutum puanı 56,12'dir.

Tablo 9'daki ANOVA sonuçlarına göre, farklı anne eğitim düzeylerine sahip 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (F(5, 747)=0,219, p=0,954, p>0,05). Bu bulgular, anne eğitim düzeylerinin öğrencilerin yazma tutumları üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak belirgin olmadığını göstermektedir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Tutumlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarının, baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.
Yazma Tutumlarının Baba Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Baba Eğitim Durumu	X	N	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1.Okuryazar değil	44	7	5,6	G. Arası	1070,42	5	214,084	3,778	0,002*	1-2
2.İlkokul	55,6	45	7,48	G. İçi	42325,62	747	56,661			1-3
3.Ortaokul	55,67	94	7,68	Toplam	43396,04	752				1-4
4.Lise	55,28	207	7,84							1-5
5.Üniversite	56,06	314	7,17							1-6
6.Lisansüstü	56,33	86	8,02							
Toplam	55,69	753	7,6							

*<,05

Tablo 10'daki verilere göre, farklı baba eğitim düzeylerine sahip 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarını incelendiğinde ortalama puanlarda farklılık olduğu görülmektedir. Örneğin, okuryazar olmayan babalara sahip öğrencilerin ortalama yazma tutum puanı 44,00 iken, lisansüstü eğitim almış babalara sahip öğrencilerin ortalama puanı 56,33'tür.

Tablo 10'daki ANOVA sonuçlarına göre, farklı baba eğitim düzeylerine sahip 4.sınıf öğrencilerinin yazma tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır (F(5, 747)=3,778, p=0,002, p<0,05). Bu sonuçlar, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin yazma tutumlarını belirlemede etkili olduğunu ve farklı eğitim seviyelerinin yazma tutumları arasında önemli farklar yarattığını göstermektedir. Eğitim seviyeleri arasındaki farkı belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, okuryazar olmayan babalara sahip öğrencilerin yazma tutumları, diğer eğitim seviyelerine sahip babaların çocuklarının yazma tutumlarından istatistiksel olarak önemli ölçüde anlamlı farklılık göstermekte ve bu babaların çocuklarının yazma tutumlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Tutumlarının Kitap Okumayı Sevme Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarının kitap okumayı sevme durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.
Yazma Tutumlarının Kitap Okumayı Sevme Durumuna İlişkin Bulgular

Kitap Okumayı Sevme Durumu	N	X̄	ss	Sd	t	P
Evet	673	56,48	7,26	751	8,699	0,00*
Hayır	80	49,03	7,16			
*<,05						

Tablo 11'deki bulgulara göre, kitap okumayı seven öğrencilerin (X̄=56,48) ortalama yazma tutum puanı, kitap okumayı sevmeyen öğrencilerinkinden (X̄=49,03) daha yüksektir. Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre, bu fark anlamlıdır (t(751)=8,699, p<0,05). Bu da kitap okumayı sevme durumunun öğrencilerin yazma tutumlarını anlamlı derecede etkilediğini göstermektedir. Kitap okumayı seven öğrencilerin yazma konusundaki tutumlarının daha olumlu olduğu ve daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmektedir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Tutumu ile Aylık Kitap Okuma Sayısına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutum puanlarının, bir aylık süre içinde okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiş ve bu analizin sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.
Yazma Tutumu ile Aylık Kitap Okuma Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Aylık Kitap Okuma	X	N	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1.Hiç okumam	49	9	5,147	G. Arası	2308,931	5	461,786	8,4	0,00*	2-4
2.Bir kitap	52,34	68	9,519	G. İçi	41087,1	747	55,003			2-5
3.İki kitap	53,76	139	7,683	Toplam	43396,04	752				2-6
4.Üç kitap	56,71	101	7,017							3-6
5.Dört kitap	56,37	206	6,998							
6.Beşkitap ve üzeri	57,04	230	7,145							
Toplam	55,69	753	7,597							
*<,05										

Tablo 12'ye göre, öğrencilerin aylık kitap okuma sayısı arttıkça ortalama yazma tutum puanlarında da bir artış gözlemlenmiştir. Örneğin, hiç kitap okumayan öğrencilerin ortalama puanı 49,00 iken, beş veya daha fazla kitap okuyanların ortalama puanı 57,04 olarak belirlenmiştir. ANOVA sonuçlarına göre, yazma tutum puanları arasında anlamlı farklar olduğu saptanmıştır (F(5, 747) = 8,396, p<0,05). Scheffe testi sonuçlarına göre, bir kitap okuyan öğrencilerle üç, dört, beş ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında, ayrıca iki kitap okuyan öğrencilerle beş ve üzeri kitap okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Hiç kitap okumayan öğrencilerin yazma tutumu ortalama puanları (X=49) daha düşüktür.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazma Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın alt problemi, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları ile yazma tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Bu amaçla Pearson korelasyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.
Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazma Kaygısı Arasındaki İlişki

			Yazma tutumu	Yazma kaygısı
Pearson	Yazma tutumu	Korelasyon Katsayısı	1,000	,006
		P	.	,869
		N	753	752
	Yazma kaygısı	Korelasyon Katsayısı	,006	1,000
		P	,869	.
		N	752	752

Tablo 13'e göre, Yazma Tutumu ile Yazma Kaygısı arasındaki Pearson korelasyon katsayısı 0,006'dır, bu da çok zayıf bir ilişkiyi göstermektedir. P-değeri 0,869 olup, 0,05'ten büyük olduğu için bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir. Dolayısıyla, öğrencilerin yazma tutumları ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgular aşağıda başlıklar altında verilmektedir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecinde Kaygılanma Durumuna İlişkin Görüşleri

İlkokul 4. sınıf öğrencilerine "Yazma sürecinde kaygılandığın oluyor mu?" sorusu yöneltilmiştir. Oluyor yanıtını veren öğrencilere ise "Yazma sürecinde seni en çok neler kaygılandırır?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 14.
İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecinde Kaygı Durumu ve Nedenleri

Tema	Alt Tema	Öğrenci Kodları	F
Kaygılanma Durumları	Oluyor	E1, E2, E3, E4, E5, K1, K3, K7, K8, K9, K12	11
	Bazen Oluyor	E6, E8, K4, K5, K10	5
	Olmuyor	E7, K2, K6, K11, K13	5
Kaygı Nedenleri	Öğretmen Faktörü	E2, E3, E4, E5, K1, K3	6
	Arkadaş Faktörü	E8, K4, K5, K8, K9, K12	6
	Yazının Kötü Olması	E4, E6, K3	3
	Hız ve Süre	E1, E2, K7, K10	4
	Aile Faktörü	K1	1

Tablo 14'te ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma sürecindeki kaygıları, kaygılanma durumları ve kaygı nedenleri olarak iki ana tema altında toplanmıştır. Kaygılanma durumları "oluyor, bazen oluyor ve olmuyor" şeklinde üç alt tema altında toplanmıştır. Bu alt temalar incelendiğinde, "oluyor" alt temasında öğrencilerin büyük bir kısmının yazma sürecinde kaygı yaşadıkları belirtilmiştir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri:

"Oluyor. Arkadaşlarım beni kaygılandırır. Arkadaşlarımın izinsiz bir şekilde yazdıklarımı okuması. Arkadaşlarımın yazdıklarıma gülmeleri beni kaygılandırıyor." (K8, oluyor)

"Bazen kaygılanıyorum. Yazdıklarımı yanlış okuyacağım ve yazdıklarımın beğenilmeyecek olması beni kaygılandırır." (K4, bazen oluyor)

"Yazma sırasında kaygılanmıyorum." (K2, olmuyor)

Tablo 14'e göre, öğrencilerin kaygı nedenleri beş alt tema altında incelenmiştir: öğretmen faktörü, arkadaş faktörü, yazının kötü olması, hız –süre ve aile faktörü. Yazma sürecinde kaygı yaşayan öğrencilerin büyük bir kısmı, yazdıklarının öğretmenleri ve arkadaşları tarafından değerlendirilmesinden kaygı duyduklarını belirtmiştir. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri:

"Kaygım oluyor. Yazdığım yazıyı öğretmenin beğenmemesi beni kaygılandırıyor." (E3, öğretmen faktörü)

"Kaygım oluyor. Öğretmenin tahtadan açtığı yazıyı yetiştiremeyeceğim diye ve arkadaşlarımın bana bakması beni kaygılanıyorum." (K12, arkadaş faktörü)

"Bazen yazarken kaygılanıyorum. Çünkü yazmada süre olunca yetişemiyorum. Yavaş yazıyorum ve arkadaşlarımın bana haydi haydi demeleri beni kaygılandırıyor." (K10, hız ve süre)

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecinde Yaşadıkları Kaygıların Faktörlere İlişkin Dağılımları ve Görüşleri

İlkokul 4. sınıf öğrencilerine yazma sürecindeki kaygı kaynaklarını belirlemek amacıyla "Yazma sürecinde öğretmenin seni kaygılandırıyor mu?", "Yazma sürecinde arkadaşların seni kaygılandırıyor mu?", "Yazma sürecinde ailen seni kaygılandırıyor mu?" ve "Yazma sürecinde başarılı olma seni kaygılandırıyor mu?" sonda soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15.
Öğrencilerin Yazma Sürecinde Yaşadıkları Kaygıların Faktörlere Göre Dağılımı

Tema	Alt Tema	Öğrenci Kodları	f	%
Öğretmenin Kaygılandırma Durumu	Evet	E2, E4, K9	3	14,29
	Hayır	E1, E3, E5, E6, E7, E8, K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13	18	85,71
Arkadaşların Kaygılandırma Durumu	Evet	E3, E4, E5, E6, E8, K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K12	15	71,43
	Hayır	E1, E2, E7, K7, K11, K13	6	28,57
Ailenin Kaygılandırma Durumu	Evet	E4, E5	2	9,524
	Hayır	E1, E2, E3, E6, E7, E8, K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13	19	90,48
Başarılı Olma İsteğinin Kaygılandırma Durumu	Evet	E2, E3, E4, E5, K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K12	13	61,9
	Hayır	E1, E6, E7, E8, K11, K13	6	28,57
	Bazen	K9, K10	2	9,524

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin yazma sürecindeki kaygılarını öğretmenin kaygılandırma durumu, arkadaşların kaygılandırma durumu, ailenin kaygılandırma durumu ve başarılı olma isteğinin kaygılandırma durumu olarak dört tema altında toplanmıştır. Öğrencilerin %85,71'i öğretmenlerinin yazma sürecinde kendilerini kaygılandırmadığını belirtirken, %14,29'u öğretmenlerinin kaygı yarattığını ifade etmiştir. Arkadaşların kaygılandırma durumu hakkında ise öğrencilerin %71,43'ü arkadaşlarının kendilerini kaygılandırdığını, %28,57'si ise kaygılanmadığını belirtmiştir. Ailelerin kaygılandırma durumu konusunda ise %90,48'lik bir çoğunluk ailenin kaygı yaratmadığını söylerken, %9,52'si ailenin kaygı yarattığını ifade etmiştir. Başarılı olma isteğiyle kaygılanan öğrencilerin %61,9'u bu durumdan etkilendiğini belirtirken, %28,57'si kaygılanmadığını ve %9,52'si bazen kaygılandığını ifade etmiştir. Bu temalara ilişkin öğrenci görüşleri:

"Evet. Öğretmenin yanıma gelip yazımı beğenmemesi beni kaygılandırıyor." (K9, öğretmenin kaygılandırma durumu)

"Evet. Bazen yazdığın çok kötü diye dalga geçiyorlar bu da beni kaygılandırıyor." (E8, arkadaşların kaygılandırma durumu)

"Evet. Ödev yaptığımda yanıma geliyorlar. Ödevime bakıp yazını düzelt demeleri beni kaygılandırıyor." (E4, ailenin kaygılandırma durumu)

"Evet kaygılanıyorum. Mesela ben güzel yazı yazmazsam ileride bir meslek sahibi olamamak beni kaygılandırıyor." (E5, başarılı olma isteğinin kaygılandırma durumu)

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecinde Kaygıyı Azaltma Yöntemleri ile İlgili Görüşleri

İlkokul 4. sınıf öğrencilerine "Yazma sürecinde kaygını azaltmak için neler yapıyorsun?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevapları analiz edilerek Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.
Yazma Sürecinde Kaygıyı Azaltma Yöntemleri

Ana Tema	Alt Tema	Öğrenci Kodları	f
Yazma Aktiviteleri	Yazı yazmak	E2, E3, K1	3
	Kitaptan bölüm yazmak	E5	1
	Yazma becerilerini geliştirme etkinlikleri	K13	1
Motivasyon	Kendi kendini motive etmek	E7, K3	2
	Aklıma güzel şeyler getirmek	K 10	1
	Sakin kalmaya çalışmak	E4,K 8	2
Fiziksel Aktiviteler	Etrafa bakmak	E 1, K 4	2
	Yazmaya ara vermek	E6, K3, K5, K6, K11, K12	6
	Kitap okumak	E 8, K7	2
	Resim çizmek	K 7	1
	Bir nesne ile oynamak	K 9	1

Tablo 16'da ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma sürecindeki kaygılarını azaltma yöntemleri yazma aktiviteleri, motivasyon ve fiziksel aktiviteler gibi üç tema altında toplanmıştır. Yazma aktiviteleri teması, yazı yazmak, kitaptan bölümler yazmak ve yazma becerilerini geliştirme etkinlikleri gibi alt temaları içermektedir. Motivasyon teması, kendi kendini motive etmek, aklına güzel şeyler getirmek ve sakin kalmaya çalışmak gibi alt temaları içermektedir. Fiziksel aktiviteler teması ise etrafa bakmak, yazmaya ara vermek, kitap okumak, resim çizmek ve bir nesne ile oynamak gibi alt temaları içermektedir. Bu temalara ilişkin öğrenci görüşleri:

"Kaygını azaltmak için çalışıyorum. Bazen böyle yazmaya çalışıyorum. Yazı yazıyorum. Çünkü yazımın düzelmesi için hep yazı yazıyorum mesela." (E2, yazı yazmak)

"Bazı insanlar nasıl yazıyorsa bende öyle yazabilirim diye kendimi motive ediyorum." (E7, kendi kendini motive etmek)

"Yazmaya ara veriyorum. Sakin olmaya çalışıyorum." (K 12, yazmaya ara vermek)

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecinde Öğretmenin, Arkadaşların ve Ailenin Kaygıyı Azaltma Durumu ile İlgili Görüşleri

İlkokul 4. sınıf öğrencilerine "Yazma sürecinde öğretmen kaygını azaltabilir mi?", "Yazma sürecinde arkadaşların kaygını azaltabilir mi?" ve "Yazma sürecinde ailen kaygını azaltabilir mi?" soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.
Öğrencilerin Yazma Sürecinde Yaşadıkları Kaygıları Azaltmasını Sağlayan Faktörlere Göre Dağılımı

Tema	Alt Tema	Öğrenci Kodları	f	%
Öğretmenin Kaygıyı Azaltma Durumu	Evet	E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, K1, K2, K3, K4, K6, K8, K10, K11, K12	16	76,19
	Hayır	E5, K5, K7, K9, K13	5	23,81
Arkadaşların Kaygıyı Azaltma Durumu	Evet	E2, E3, E6, E7, K7, K10, K11, K12	8	38,1
	Hayır	E1, E4, E5, E8, K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K13	13	61,9
Ailenin Kaygıyı Azaltma Durumu	Evet	E2, E3, E6, E7, E8, K1, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12,	15	71,43
	Hayır	E1, E4, E5, K2, K7, K13	6	28,57

Tablo 17'de ilkokul 4. sınıf öğrencileri yazma sürecinde yaşadıkları kaygılarını azaltmasını sağlayan faktörleri öğretmenin kaygıyı azaltma durumu, arkadaşların kaygıyı azaltma durumu ve ailenin kaygıyı azaltma durumu olarak üç tema altında toplanmıştır. Öğrencilerin yazma sürecinde kaygılarını azaltma yollarına ilişkin görüşleri, öğretmen, arkadaş ve aile etkileri açısından farklılık göstermektedir. Öğretmenlerinin kaygıyı azalttığını belirten öğrencilerin oranı %76,19 iken, öğretmenlerinin kaygıyı azaltmadığını ifade edenler %23,81'dir. Arkadaşlarının kaygıyı azalttığını düşünen öğrenciler %38,10, arkadaşlarının kaygıyı azaltmadığını belirtenler ise %61,90'dır. Ailelerinin kaygıyı azalttığını söyleyen öğrencilerin oranı %71,43 iken, ailelerinin kaygıyı azaltmadığını belirtenler %28,57'dir. Bu temalara ilişkin öğrenci görüşleri:

"Evet. Öğretmenimiz bize güzel sözler söylüyor bizi cesaretlendiriyor." (K4, öğretmenin kaygıyı azaltma durumu)

"Evet. Arkadaşlarım bana güzel sözler söyleyerek kaygımı azaltıyorlar." (K12, arkadaşların kaygıyı azaltma durumu)

"Evet. Güzel sözler söyleyerek beni mutlu ediyorlar ve kaygım azalıyor." (E6, ailenin kaygıyı azaltma durumu)

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerinin genel olarak düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, Karaçay (2021) ve Özber (2019) gibi çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Ancak, Özsoy (2015) ve Aşılıoğlu ile Özkan (2013) gibi diğer araştırmalar, ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeylerinin düşükten orta düzeye yakın olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda da (Demir, 2016; İşeri ve Ünal, 2012; Kalaycı ve Erdoğan, 2017) düşük kaygı düzeyleri tespit edilmiştir. Buna karşın, bazı çalışmalar ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısının orta düzeyde olduğunu belirtmiştir (Bozgün, 2022; Pesen, 2024; Yıldız ve Ceyhan, 2016) ve sınıf öğretmeni adayları (Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016) ile ortaokul öğrencileri (Ateş ve Akaydın, 2015) için de orta düzey kaygı gözlemlenmiştir. Bu farklılıklar, yazma kaygısının çeşitli faktörler ve bireysel farklılıklarla değişkenlik gösterdiğini göstermektedir.

Araştırma sonucunda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuç, Pesen (2024), Bozgün (2022), Karaçay (2021) ve Temel (2018) gibi çalışmalarla uyumludur ve yazma kaygısının cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Ortaokul öğrencileri (Yazıcı, 2023; Yemenici, 2019; Yılmaz, 2019) ve öğretmen adayları (Karakaya ve Ülper, 2011; Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016; İşeri ve Ünal, 2012) üzerine yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ancak, Deniz ve Demir (2020), Özber (2019), Deniz (2018), Arslan (2018), Berk ve Ünal (2017) ve Yıldız ve Ceyhan (2016) gibi çalışmalar, yazma kaygısında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğunu ve bu farklılığın genellikle kız öğrenciler lehine olduğunu bulmuştur. Bu durum, yazma kaygısının sadece cinsiyete bağlı olmadığını ve çeşitli faktörlerin etkisi altında olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçları, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının anne eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığını, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyindeki annelerin çocuklarının yazma kaygısını azalttığını ortaya koymuştur. Bozgün (2022), Yemenici (2019), Yılmaz (2019), Temel (2018) ve Arslan (2018) de benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ancak, Pesen (2024), Aydın (2022), Yıldız ve Ceyhan (2016), Karakaya ve Ülper (2011) araştırmaları anne eğitim durumunun yazma kaygısını anlamlı şekilde etkilemediğini bildirmiştir. Bu sonuç, anne eğitim seviyesinin yazma kaygısını etkileyebileceğini ancak tek başına belirleyici olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonuçları, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığını, özellikle babalarının eğitim durumu lisans ve lise seviyesinde olan öğrencilerin kaygılarının daha düşük olduğunu göstermiştir. Bozgün (2022), Yılmaz (2019), Temel (2018) ve Arslan (2018) de benzer sonuçlar elde etmiştir. Ancak, Pesen (2024), Aydın (2022), Yemenici (2019), Yıldız ve Ceyhan (2016), Güneyli (2016), Özsoy (2015), Karakaya ve Ülper (2011) araştırmaları, baba eğitim durumunun yazma kaygısını anlamlı şekilde etkilemediğini belirtmiştir. Bu durum, babaların eğitim seviyesinin çocukların yazma kaygıları üzerinde etkili olabileceğini ancak tek başına belirleyici olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonuçları, ilkokul 4. sınıf öğrencileri arasında kitap okumayı sevenlerle sevmeyenler arasında yazma kaygısı düzeylerinde anlamlı bir fark bulamamıştır. Yıldız ve Ceyhan (2016) benzer şekilde her gün kitap okuyan ile hiç kitap okumayan öğrenciler arasında kaygı düzeylerinde fark olmadığını belirtirken, Bozgün (2022) ve Teksan (2012) araştırmaları, günlük kitap okuyanların yazma kaygısının daha düşük olduğunu ve hiç kitap okumayanların daha yüksek kaygı yaşadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, kitap okuma alışkanlığının öğrencilerin yazma kaygıları üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını gösterebilir.

Araştırma sonuçları, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları bir aylık sürede okunan kitap sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Araştırma sonucunda ayda beş ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerin ayda bir kitap okuyan öğrencilere göre daha düşük yazma kaygısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, ilkokul öğrencileri (Bozgün, 2022; Pesen, 2024; Temel, 2018), ortaokul öğrencileri (Yazıcı, 2023; Yemenici, 2019; Yılmaz, 2019) ve öğretmen adayları (İşeri ve Ünal, 2012; Karakaya ve Ülper, 2011; Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016) üzerinde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Bu bağlamda kitap okuma alışkanlığının artması, öğrencilerin yazma kaygılarını azaltabilir. Okuyan öğrenciler kelime dağarcıkları ve bilgi birikimleriyle daha güvenli yazabilir, düşüncelerini daha rahat ifade edebilirler. Bu nedenle, yazma becerilerini geliştirmek için kitap okuma alışkanlığının teşvik edilmesi önem taşımaktadır.

Araştırma sonuçları, ilkokul 4. sınıf kız öğrencilerin yazma tutum puanları erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu bulgu, Aydın (2022) ve Temel (2018) araştırmalarıyla uyumludur. Ayrıca, cinsiyetin yazma tutumları üzerindeki etkisini gösteren diğer çalışmalar (Eskimen, 2019; Korkmaz, 2015; Şahin, 2022; Türkben, 2021; Yazıcı, 2023; Yıldız ve Kaman, 2016; Zorbaz ve Kayatürk, 2015) kız öğrencilerin yazma konusundaki tutumlarının erkeklerden daha olumlu olduğunu desteklemektedir.

Araştırma sonucuna göre, anne eğitim düzeyinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutum puanları üzerinde belirgin bir etkisi bulunmamaktadır. Aydın (2022) ve Zorbaz ile Kayatürk (2015) araştırmalarında da benzer şekilde, anne eğitim durumunun yazma tutumları üzerinde etkili olmadığı belirtilmiştir. Ancak, Temel (2018) ve Yaldız (2021) çalışmalarında, anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin yazma tutumlarının daha olumlu olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, anne eğitim düzeyinin öğrencilerin yazma tutumları üzerinde etkili olabileceğini, ancak tek başına belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumu ile yazma tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır; baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler daha olumlu yazma tutumlarına sahiptir. Temel (2018) de benzer sonuçlar elde ederek, baba eğitim durumu lise, lisans ve lisansüstü düzeyde olan öğrencilerin yazma tutumlarının daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Ancak, Zorbaz ve Kayatürk (2015) ile Yaldız (2021) araştırmalarında, baba eğitim durumunun yazma tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Bu farklı bulgular, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin yazma tutumları üzerinde tek başına belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonuçları, ilkokul 4. sınıf öğrencileri arasında kitap okumayı seven öğrencilerin yazma tutum puanlarının, kitap okumayı sevmeyen öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir. Zorbaz ve Kayatürk'ün (2015) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma da benzer bir bulguya ulaşmış ve okuma alışkanlığı olan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının, daha az okuyanlara göre daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, kitap okuma alışkanlığının yazma tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve yazma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynayabileceğini işaret etmektedir.

Araştırma sonucunda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarının bir aylık süre içinde okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Daha fazla kitap okuyan öğrenciler, genellikle daha olumlu yazma tutumlarına sahipken, bu bulgu Temel'in (2018) araştırmasıyla uyumludur; bu çalışmada da aylık kitap okuma sayısının arttıkça yazmaya yönelik tutum puanlarının anlamlı şekilde yükseldiği ifade edilmiştir. Bu durum, kitap okuma alışkanlığının yazma tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini ve öğrencilerin yazma becerilerini destekleyebileceğini göstermektedir.

Araştırma sonucunda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumları ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır; bu durum, Çınar ve Katrancı'nın (2024) çalışmasıyla uyumludur. Ancak, Aydın (2022) öğretmen adayları arasında yazma tutumu ile yazma kaygısı arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Temel (2018) ve Yaman (2014) ise ilkokul 4. sınıf ve ortaokul öğrencileri üzerinde yazma tutumu ile yazma kaygısı arasında zayıf, ters yönlü ilişkiler tespit etmiştir. İlgili araştırma bulguları, yazma tutumunu geliştirmeye yönelik çalışmaların, yazma kaygısını azaltmada etkili olabileceğini gösterse de bu araştırmada yazma tutumu ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki ortaya konmamıştır.

Araştırmanın nitel sonuçlarına göre, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma sürecindeki kaygılarının "kaygılanma durumu ve kaygı nedenleri" şeklinde iki tema altında toplandığını göstermektedir. Öğrencilerin çoğu, yazma sürecinde kaygı yaşadıklarını belirtmiş, kaygı nedenleri arasında öğretmen değerlendirmeleri, arkadaş tepkileri, yazının kalitesi ve yazma süresi gibi faktörler öne çıkmıştır. Yılmaz (2019) çalışmasında, öğrencilerin yazma sürecindeki zorlukları süreç temelli aşamalar ve duygusal faktörler olarak iki tema altında incelemiş ve öğrencilerin çeşitli zorluklarla karşılaştığını belirtmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin yazma sürecinde öğrencilere rehberlik etmelerinin ve süre yönetimi becerilerini kazandırmalarının önemini vurgulamaktadır.

Araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma sürecindeki kaygılarının dört ana tema altında toplandığını göstermektedir: öğretmen, arkadaşlar, aile ve başarılı olma isteği. Öğrencilerin çoğu, öğretmenlerinin kaygı yaratmadığını belirtirken, arkadaşların kaygı yarattığını söyleyenlerin oranı %71,43'tür. Karaçay (2021) ve Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışmalar da öğrencilerin yazma sürecinde arkadaşlarının olumsuz tepkilerinden dolayı kaygı yaşadığını ortaya koymuştur. Bayat (2018) ise akran değerlendirmesinin kaygıyı azalttığını belirtmiştir. Ailelerin genellikle destekleyici olduğu ve başarılı olma isteğinin bazı öğrencilerde kaygı yarattığı görülmüştür. Yazıcı (2023) ve Yemenici (2019) çalışmaları, yazma kaygısının akademik başarıyı etkileyebileceğini ve güven duygusunun önemini vurgulamaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin destekleyici yaklaşımlarının, aile desteğinin ve öğrencilerin kendine güvenlerinin kaygıyı azaltmada önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırma sonucunda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma sürecindeki kaygılarını azaltma yöntemleri üç tema altında toplanmıştır: yazma aktiviteleri, motivasyon ve fiziksel aktiviteler. Yazma aktiviteleri, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve kaygıyı azaltmalarına yardımcı olurken, Deniz (2018) araştırmasında ödül ve sosyal pekiştireçlerin yazma kaygısını azalttığı ve yazma motivasyonunu artırdığını belirtmiştir. Bu bulgular, yazma sürecinde kaygıyı azaltmada çok yönlü stratejilerin etkili olduğunu ve öğrenci odaklı yaklaşımların önemini vurgulamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler, arkadaşlar ve aileler, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarını azaltmada çeşitli roller oynamaktadır. Öğretmenlerin sağladıkları destek ve olumlu geri bildirimlerle bazı öğrencilerin yazma kaygıları azaltırken, bazı öğrenciler de bunlar etkili olmayabilir. Deniz (2018) ve Maden (2021), öğretmen tutumlarının öğrencilerin kaygı düzeylerini etkilediğini belirterek bireysel desteğin önemini vurgulamaktadır. Arkadaş desteği bazı öğrenciler için kaygıyı azaltıcı bir faktör olarak görülürken, Deniz (2018) akran değerlendirmelerinin yanlış kullanımının özgüveni zedeleyebileceğini belirtmiştir. Ailelerin, genellikle destekleyici ve motive edici yaklaşımları, öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmada önemli bir rol oynamaktadır; ancak, baskıcı aile tutumları kaygıyı artırabilir (Deniz, 2018; Maden, 2021). Bu bulgular, her bireysel destek kaynağının etkisinin farklılık gösterebileceğini ve öğretmenlerin, arkadaşların ve ailelerin yazma sürecindeki desteklerinin dikkatli bir şekilde yönetilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayanarak, aşağıdaki öneriler hem araştırmacılar hem de öğretmenler için geliştirilmiştir:

- Gelecek çalışmalar, öğrencilerin yazma tutumlarını ve kaygılarını azaltmaya yönelik deneysel veya eylem araştırması modellerini kullanabilir.
- Yazma kaygısını ve tutumları etkileyen sosyo-ekonomik durumlar, okul türleri ve öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi faktörlerin incelenmesi, etkili stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

- Öğretmenler, arkadaş çevresinin yazma kaygısını etkileyebileceğini göz önünde bulundurarak akran iş birlikli yazma etkinlikleri düzenlenebilir, öğretmenler farklı etkinliklerle öğrencilerinin yazma kaygılarını azaltabilir.
- Ailelerin çocuklarının yazma kaygılarını azaltmaları için aile eğitimleri 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= İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
Karar tarihi= 28/01/2023
Belge sayı numarası= E.280253

Yazarların Katkı Oranı

Birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler yoktur.

Kaynaklar

Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(3), 1286-1312.

Arslan, M. ve Kılıç, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2), 169-182

Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *International Journal of Social Science*, *6*(6), 83-111.

Atalay, D. T. (2020). Yazma becerisinin temel kavramları. B. Bağcı Ayrancı ve A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde (ss. 15-42). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ateş, A. ve Akaydın, Ş. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Journal of Language and Literature*, *15*, 24- 38.

Aydın, F. (2022). *Öğretmen adaylarının yazmaya yönelik tutum ve kaygılarının farklı değişkenler açısından belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

Bayat, K. B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.

Berk, R. R. ve Ünal, E. (2017). Comparison of writing anxiety and writing dispositions of sixth, seventh and eighth grade students. *International Journal of Instruction, 10*(1), 237-254.

Bozgün, K. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerine bir araştırma. *Temel Eğitim Dergisi,* 16, 6-15.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2020*). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Creswell, J.W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş.* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çınar, M. ve Katrancı, M. (2024). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin yazma becerisine, yazma tutumuna ve yazma kaygısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(1), 188-207.

Deniz, H. ve Demir, S. (2019). Yazma eğilimi ölçeğinin geliştirilmesi güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(2), 1034-1051.

Demir, S. (2016). *Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri: bir karma yöntemli yaklaşım* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Deniz, H. (2018). *Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Eskimen, D. (2019). Lise öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy, 7*(27), 252-260.

Göçer, A. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin edinimi ve gelişiminde etkili olan unsurlar/the factors effective ın the acquisition and development of writing skills according to turkish students teachers. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(24), 1-14.

Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(2), 970-985.

Güneyli, A. (2016). Kıbrıslı Türk öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 163- 180.

Hess, M. ve Wheldall, K. (1999). Strategies for improving the written expression of primary children with poor writing skills: A sociocognitive perspective. *Australian Journal of Learning Difficulties*, *4*(4), 14-20.

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.

İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 67-76.

Kalaycı, D. ve Erdoğan, T. (2017). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, *16*(64), 1480-1495.

Karaçay, B. (2021). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 691-707.

Karatay, H. (2023). Süreç ve tür temelli yazma eğitimi. H. Karatay (Ed.), *Süreç ve tür temelli yazma eğitimi* içinde (ss. 1-12). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Katrancı, M. ve Temel, S. (2018). İlkokul öğrencilerine yönelik yazma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 5*(24), 1544-1555.

Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *The Journal of Educational Research*, *89*(2), 90-97.

Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Kuşdemir, Y., Şahin, D. ve Bulut, P. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (7), 100-109.

Kuşdemir, Y. (2018). Yazma güçlüğü. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed)., *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (ss. 244-282). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions For Evaluation,* (30), 73-84.

Maden, S. (2021). Yazma kaygısı. M. N. Karadaş (Ed.)., *Yazma eğitimi* içinde (ss. 343-364). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2021). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi.* (S. A. Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özber, M. (2019). *Yaratıcı drama yöntemleriyle oluşturulmuş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygısı, yazmaya yönelik tutumu ve yazma öz yeterliğine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Özbilen, U. (2023). *Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinin ileri okuma farkındalığına etkisi ve yazma becerisi ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Pesen, Ş. (2024). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları kelime hazineleri, konuşma kaygıları ve yazma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *The English Journal, 86*(6), 38-45.

Şahin, N. (2022). *İlkokul öğrencilerinin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının ev okuryazarlık ortamı bağlamında değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A. ve Yıldırım, K. (2019). Yazmaya ilişkin tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmaları. *Journal of Language Education and Research*, *5*(2), 267-282.

Teksan, K. (2012). Analysis of writing anxiety of secondary school students according to several variables. *Educational Research and Reviews, 7*(22), 487.

Temel, S. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, *7*(17), 322-356.

Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 900-922.

Türkyılmaz, M. B. (2021). *Etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının yedinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma tutumları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Yaldız, İ. (2021). *İlkokul öğrencilerinin yazma tutumu ile hikâye yazma becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Yemenici, H. (2019). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Yıldırım, M. (2022). *Tartışmaya dayalı yazmanın ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazar kimlikleri üzerindeki yansımalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, M. ve Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish StudiesInternational Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(2), 1301-1316.

Yılmaz, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri ve nedenlerinin belirlenmesi (Elazığ örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Zorbaz, K. ve Kayatürk, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11*(4), 1415-1435.

Extended Abstract

Introduction

The different approaches that students experience in the training of writing skills and in the writing process play a decisive role in the emergence of writing anxiety. Writing anxiety is a frequently encountered issue in classrooms that can reduce individuals' writing performance, trigger attitudes such as reluctance to write (Deniz & Demir, 2019), and negatively affect students' school success and writing skills (Knudson, 1995). Anxiety, which is commonly experienced in both daily life and educational environments (Yılmaz, 2019), can cause students to feel insecure and fear failure in expressing themselves in writing (Topuzkanamış, 2015). Therefore, it is essential to develop strategies to reduce students' writing anxiety during the writing process.

Excessive anxiety can negatively affect performance by causing distraction and difficulty in focusing, thereby limiting the development of writing skills (Deniz & Demir, 2019). According to Reeves (1997), students with high writing anxiety struggle in the process of developing ideas, produce shorter texts with limited vocabulary, fail to develop their thoughts adequately, and produce lower-quality writing. This negatively impacts the overall quality of students' written expression. In the writing process, writing attitudes are as influential as writing anxiety. One of the goals of writing training is to help students develop a positive attitude toward writing.

Method

A mixed-methods approach was employed to examine the writing anxiety and attitudes among fourth-graders in primary school. Mixed methods combine the collection and analysis of both quantitative and qualitative data (Creswell, 2021, p. 35). This approach elaborates and explains quantitative findings using qualitative data. According to Creswell (2021:36), mixed methods include three basic designs: convergent design, explanatory sequential design, and exploratory sequential design. This study utilized the explanatory sequential design, wherein quantitative data were first collected and analyzed, followed by the collection and interpretation of qualitative data to elaborate on the findings. In this study, fourth-grade students' writing anxiety and attitudes were initially assessed, followed by the collection of their views on writing anxiety.

Result and Discussion

The research revealed that the writing anxiety levels of fourth-graders in primary school were generally low. This finding aligned with studies by Karaçay (2021) and Özber (2019). However, other studies, such as those by Özsoy (2015) and Aşılıoğlu and Özkan (2013), indicated that the anxiety levels of middle school students ranged from low to moderate.

The study found no significant difference in writing anxiety based on gender. This result concurred with findings by Pesen (2024), Bozgün (2022), Karaçay (2021), and Temel (2018), showing that writing anxiety did not significantly vary by gender.

The results revealed that writing anxiety differed significantly according to the mother's education level, with children of mothers holding undergraduate or graduate degrees experiencing less anxiety. Similar results were observed in studies by Bozgün (2022), Yemenici (2019), Yılmaz (2019), Temel (2018), and Arslan (2018).

Writing anxiety also differed significantly based on the father's education level. Students whose fathers had undergraduate or high school education reported lower anxiety. These findings were consistent with studies by Bozgün (2022), Yılmaz (2019), Temel (2018), and Arslan (2018).

The study found no significant difference in writing anxiety levels between students who enjoyed reading books and those who did not. Similarly, Yıldız and Ceyhan (2016) found no difference in anxiety levels between students who read daily and those who never read, whereas other studies (e.g., Bozgün, 2022; Teksan, 2012) indicated lower anxiety among daily readers. These mixed findings suggested that reading habits might not directly influence writing anxiety.

The study concluded that students who read five or more books monthly exhibited lower writing anxiety than those who read only one book per month. This trend was also observed in research on primary school students (Bozgün, 2022; Pesen, 2024; Temel, 2018), secondary school students (Yazıcı, 2023; Yemenici, 2019; Yılmaz, 2019), and prospective teachers (Karakaya & Ülper, 2011; Kuşdemir, Şahin, & Bulut, 2016; İşeri & Ünal, 2012).

The study further revealed that female students in the fourth grade displayed significantly higher writing attitude scores compared to male students, consistent with findings by Aydın (2022) and Temel (2018).

The mother's education level had no significant impact on students' writing attitude scores, a finding supported by studies by Aydın (2022) and Zorbaz and Kayatürk (2015). Conversely, the father's education level significantly influenced writing attitudes, with students whose fathers had higher education levels exhibiting more positive attitudes.

Students who enjoyed reading books had significantly higher writing attitude scores than those who did not. Additionally, students who read more books per month displayed more positive attitudes toward writing. This finding aligned with Temel's (2018) study, which reported a significant increase in writing attitude scores with higher monthly book reading frequency.

No significant relationship was found between students' writing attitudes and writing anxiety, consistent with the study by Çınar and Katrancı (2024).

Qualitative data revealed that most students experienced anxiety during writing due to factors such as teacher evaluations, peer reactions, writing quality, and time constraints. The anxiety factors were grouped under four main themes: teachers, peers, family, and the desire to succeed. While most students reported that teachers did not cause anxiety, 71.43% indicated that peer reactions contributed to their anxiety. Studies by Karaçay (2021) and Yılmaz (2019) similarly highlighted the impact of peers on writing anxiety.

Strategies to reduce writing anxiety were categorized into three themes: writing activities, motivation, and physical activities. Writing activities were found to help students express themselves and alleviate anxiety, while Deniz (2018) reported that rewards and social reinforcement could reduce writing anxiety and increase writing motivation.

Yıldız, E. ve Özdemir, S. (2025). Sözeylem anlama ve üretim becerisi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *13*(1), 88-120.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 27.10.2024 Kabul/Accepted: 04.01.2025
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sözeylem Anlama ve Üretim Becerisi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*

*Erol YILDIZ***
*Selda ÖZDEMİR****

Öz
Dil sözel ve sözel olmayan öğeleriyle bireyin bilişsel, akademik ve sosyal-duygusal gelişiminde önemli etkiye sahip sosyal bir olgudur. Dolayısıyla hem tipik hem özel gereksinimli hem de özel yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal gelişimlerine ilişkin kritik göstergeler sunabilmektedir. Bu çalışmada, sözeylem, yüz ve incelik kuramlarına dayalı olarak 8-14 yaş aralığındaki çocukların dolaylı sözeylem anlama ve üretme becerilerinin değerlendirilmesi için performansa dayalı bir ölçek geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda Sözeylem Anlama ve Üretim Becerisi Ölçeği (SAÜBÖ) iki formdan oluşmuştur. Her bir formda anlama ve üretim olmak üzere iki faktör ve dokuzar madde yer almıştır. Her bir formun içerik, yapı ve ayırt edicilik geçerliliği ile güvenilirlik analizleri yapılmış ve çalışma bulguları geliştirilen ölçeğin her iki formunun da çocuklarda dolaylı sözeylem anlama ve üretme becerilerini değerlendirmede kullanılabileceğini göstermiştir.
Anahtar Kelimeler: Dinleme ve konuşma, dolaylı sözeylemler, sözeylem anlama, sözeylem üretme, ölçek geliştirme, geçerlilik, güvenilirlik

Speech Act Comprehension and Production Skills: A Scale Development Study

Abstract
Language with its verbal and non-verbal components is a social phenomenon that has a significant impact on an individual's cognitive, academic, and socio-emotional development. Therefore, it can provide critical indicators for the social and emotional development of individuals, whether they are typically developing, have special needs, or are gifted. In this study, a performance-based scale was developed to evaluate the indirect speech act comprehension and production skills of children aged 8-14 years, based on speech acts, face, and politeness theories. As a result of the study, the Speech Act Comprehension and Production Skills Scale (SCPSS) was created, consisting of two forms. Each form includes two factors, comprehension and production, and nine items. Content, construct, and discriminant validity, as well as reliability analyses, were conducted for each form. The findings of the study demonstrated that both forms of the developed scale could be used to evaluate children's indirect speech act comprehension and production skills.
Keywords: Listening and speaking, indirect speech acts, speech act comprehension, speech act production, scale development, validity, reliability

Giriş

Sözeylem anlama ve üretme becerileri, çocukların dil gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Söz konusu becerilerin insanlar arası sosyal etkileşimin temelini oluşturan "paylaşılan öznedeşlik" kavramı ile yakından ilişkili olduğu kabul edilmektedir. Paylaşılan öznedeşlik, bireyler arasındaki düşünce ve

---

* Bu çalışma birinci araştırmacı Erol Yıldız'ın Prof. Dr. Selda Özdemir danışmanlığında Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürütülen doktora tez çalışmasının birinci bölümünden üretilen bir yayındır.

** Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, eyildiz42@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1013-397X

*** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, seldaozdemir@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9205-5946

duyguların karşılıklı olarak anlaşılması ve paylaşılması anlamına gelir ve bu süreç erken çocukluk döneminde sosyal biliş ve duygusal gelişimin önemli bir unsuru olarak değerlendirilmektedir (Kokkinaki, Delafield-Butt, Nagy ve Trevarthen 2023; Trevarthen ve Delafield-Butt, 2017). Son yıllarda yapılan çalışmalar dilin sosyal, bilişsel ve duygusal gelişim üzerindeki etkilerini daha derinlemesine ele almış ve sözeylem becerilerinin bu bağlamdaki önemine dikkat çekmiştir. Özellikle dolaylı sözeylemler konuşmacının niyetini ve duygusunu anlamayı gerektiren karmaşık dilsel yapılar olarak, sosyal iletişim becerilerinin gelişimi için belirleyici bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte çocukların bu tür becerileri geliştirmekte yaşadığı güçlükler dil bozuklukları veya iletişim problemleri ile daha da belirgin hale gelmektedir.

Dil gelişim bozukluğu olan çocuklar, kelime dağarcığı, dilbilgisel yapıların kullanımı ve anlamlı bir anlatı oluşturma gibi dilin farklı yönlerinde problemler sergilemektedirler. Söz konusu güçlükler sosyal etkileşime katılım, akademik performans ve duygusal uyum süreci üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilmektedir. Örneğin, dilin sosyal yönlerini anlamakta güçlük çeken çocukların akran ilişkilerinde sorun yaşama olasılığı daha yüksektir ve bu durum sosyal problemlere neden olabilmektedir. Dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerilerinin, sosyal iletişim becerileri ve genel dil gelişiminin değerlendirilmesi açısından önemli bir gösterge olduğu düşünülmektedir.

Sosyal güçlüklerin çok belirgin düzeyde izlendiği otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar, erken yaşlardan itibaren sosyal gözlem ve etkileşimde yaşadıkları sınırlılıklar nedeniyle akranlarından belirgin şekilde ayrışmaktadırlar (Akin-Bulbul ve Ozdemir, 2023; 2024; Ozdemir, Akin-Bulbul ve Yildiz, 2024a; Özdemir, Akın Bülbül, Suna ve Akkuş, 2024b; Ozdemir, Akin Bulbul, Kok ve Ozdemir, 2022; Öztürk, Aydoğan, Akın Bülbül, Özdemir ve Akay, 2024). OSB'li çocuklar ilerleyen yaşlarda da dilin şaka, ima ve metafor gibi üst düzey anlam gerektiren boyutlarını anlamakta güçlükler yaşamaktadırlar (Happé, 1993). Öte yandan özel yetenekli çocuklar, üstbilişsel farkındalıklarının gelişmiş olması sayesinde dolaylı sözeylemleri daha etkili bir şekilde kullanabilmektedir (Harris, 2015; Winner, 1996). Bununla birlikte hem OSB tanısı hem de özel yeteneklere sahip olan iki kere farklı çocuklarda dolaylı sözeylem becerilerinin incelenmesi, araştırma dünyasında giderek daha fazla önem kazanan bir alan olarak dikkat çekmektedir.

Dil edinimi ve kullanımı biyolojik, bilişsel, psikososyal ve çevresel faktörlerin müdahalesiyle belirlenir. İletişim için dilin etkili kullanımı, sözel olmayan ipuçları, motivasyon ve sosyokültürel roller gibi ilgili faktörleri içeren geniş bir insan etkileşimi anlayışı gerektirir. Kural-yönetimli davranış olarak fonolojik, morfolojik, sözdizimsel, semantik ve edim bilim olmak üzere en az beş parametreyle tanımlanır (Owens, 2020). Pragmatik "görülmeyen anlamı" ya da yazılıp söylenmemesine rağmen bir ifadede gizli olan anlamı nasıl kavradığımızı anlamaya çalışan dilbilim alt disiplinidir (Yule, 1996; 2020). Dünya genelinde edimsel dil becerilerini ölçmek için geliştirilen araçlar üzerine yapılan araştırmalar, testler, ölçekler, envanterler veya "konuşma eylemleri" veya "iletişimsel eylemler" olarak adlandırılan kontrol listeleri gibi doğrudan konuşma eylemi gelişimini hedefleyen belirli değerlendirmelerin sözeylemin içinde geçtiği durumu ve bağlamı yansıtmada eksik olduğunu göstermektedir (Cohen, 2010). Mental Measures Yearbook (MMY) altyapısıyla BUROS veri tabanında "sözeylemler" ve "iletişimsel eylemler" (speech acts, communicative acts) gibi anahtar sözcükler kullanılarak yapılan aramada, başlıklarında bu terimlerin bulunduğu hiçbir ölçek bulunamamıştır. Bunun yerine, edimsel dil, iletişimsel dil, sosyal dil ve edimsel dil becerileri gibi daha geniş kategorileri değerlendiren araçlar belirlenmiştir. Öte yandan edimsel dil becerilerini değerlendirmek için geliştirilen ölçekler dört türe ayrılabilir: yayımlanmış standart edimsel dil testleri (Test of Pragmatic Language-Second Edition (TOPL-2; Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007), kontrol listeleri veya profiller (Children's Communication Checklist (CCC-2); Bishop, 2013), etkileşimin doğal değerlendirmesi kodlama sistemleri (Social Interactive Coding System; Rice, Sell ve Hadley, 1990) ve edimsel dili anlama değerlendirmeleri (Pragmatic Protocol; Prutting ve Kirchner, 1987). Yayımlanmış edimsel dil testleri genellikle karmaşık kelime dağarcığı, anlambilim ve sözel muhakeme değerlendirmelerini de içerebildiğinden sadece edimsel dil becerilerini ölçen araçlar olmayabilmektedir. Ebeveynler, öğretmenler veya bakım verenler tarafından doldurulan gözlem protokolleri veya kontrol listeleri, çocukların edimsel davranışlarını belirlemek için kullanılmakta, doğrudan katılımcının performansına yoğunlaşmamaktadır. Bu testlerin önemli bir sınırlılığı gerçek yaşam ortamlarındaki doğal dil kullanımını doğrudan yansıtmayabilmesidir.

Çocukların dolaylı sözeylem becerisi edimsel dil becerisini ölçmeye yönelik testlerin en fazla alt boyutu olarak yer alabilmektedir. Öte yandan araçlar iletişimin tek boyutuna, genelde de anlamaya yoğunlaşmakta ve üretim becerisini göz ardı edebilmektedir. Dolayısıyla okul çağı çocuklarının dolaylı sözeylemleri hem anlama hem de üretme performansını yordayan, sözeylem türlerini kapsayıcı maddeler içeren, günlük yaşamı yansıtan bağlamlara dayalı ve özel olarak bu beceriyi ölçmeye yönelik bir araç eksikliği bulunmaktadır.

Türkiye'de edimsel dil becerilerinin değerlendirilmesi üzerine yapılan araştırmalar çeşitlidir ve beş yüksek lisans tezi ve üç doktora tezi de dahil olmak üzere çeşitli disiplinlerde yürütülen çalışmalarla zenginleşmiştir (Aktaş, 2020; Alev, 2011; Düver, 2006; İyİgün, 2021; Keçeli-Kaysılı, 2006; Kiper, Gwon ve Wilson, 2020; Tezel, 2015; Yakut, 2019). Örneğin Keçeli-Kaysılı (2006), Tough'un (1984) Dil Sınıflandırma Sistemi'nden uyarlanan Ölçüt Bağımlı Dil Örneği Alımını (ÖBDÖA) kullanarak OSB'li çocukların dil kullanım becerilerini incelemiştir. Bu çalışmaya yedi yaş ve üzeri 20 çocuk katılmış ve işlevsel dil kategorilerini kullanımlarına ilişkin önemli bulgular ortaya konulmuştur. Alev (2011) Edimsel Dil Becerileri Envanterini (PBBE) 5-12 yaş aralığındaki Türk çocuklarına uyarlamış ve standardize etmiş, tipik gelişim gösteren çocuklarla OSB'li veya zihinsel yetersizliği olan çocukları ayırt etme özelliğini göstermiştir. Benzer şekilde Ünal (2014), Çocuk İletişim Kontrol Listesi-İkinci Baskı'nın (ÇGB-2) Türkçe uyarlamasının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmiş ve bu ölçeğin OSB'li çocuklar da dahil olmak üzere, Türk çocuklarının iletişim becerilerini değerlendirmek için uygun olduğunu ortaya koymuştur. Aktaş (2020) 6-12 yaş aralığındaki Türk çocukları için "Pragmatik Dil Testi-2 (TOPL-2)" nin standardizasyon çalışmasını yürütmüş ve tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocukları ayırt etmede yüksek güvenilirlik ve geçerlilik değerleri rapor etmiştir. Ek olarak Tezel (2015) ve Düver (2006) tipik gelişim gösteren çocukların edimsel dil becerilerini işitme yetersizliği, OSB, zihinsel yetersizlik ve Down sendromu gibi gelişimsel risk veya yetersizlikleri olan çocuklarla karşılaştıran çalışmalar yürütmüş ve farklı yetersizlikleri sergileyen çocukların iletişim becerilerindeki önemli farklılıkları vurgulamıştır. İyİgün (2021) Dil Kullanım Envanterini (DKE) Türkçeye uyarlayarak aracın 18-48 aylık çocukların edimsel dil gelişimini değerlendirmek için geçerli bir araç olduğunu göstermiştir. Öte yandan var olan alan yazın incelendiğinde Türkiye'de hiçbir çalışmanın birincil araştırma alanı olarak sözeylem anlama ve üretimine odaklanmadığı görülmektedir. Bunun yerine çoğu çalışma tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli bireyler arasındaki edimsel dil becerilerini karşılaştırma, bazıları ise ölçek uyarlamasına odaklanmıştır. Ancak, çocukların sosyal duygusal gelişimlerinde iletişimin ve dil becerilerinin etkisi göz önüne alındığında, genel bir değerlendirmenin ardından edimsel dil becerilerinde daha derinlikli ve detaylı bir değerlendirme ihtiyacı gerekli olabilmektedir.

Alan yazında sözeylemlerin içeriğinde yer alan mecazi unsurları tek tek inceleyen çalışmalar yer almaktadır (Bacanlı, 2006; Bingöl, 2019; Demir ve Karakaş-Yıldırım, 2019). Ancak, bir ifadenin ardındaki niyet ve duyguyu bağlamsal bütünde kullanılan iletişimsel ima, sezdiri, ironi, taşlama, kinaye, metafor ve deyimleşmiş ifadeler gibi mecazi unsurlarla zenginleştiren dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerisinin gelişim düzeyinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Böylelikle çocukların mecaz dilin kullanıldığı durumlarda paylaşılan öznedeşlik gelişimine dair bilgi edinmek de mümkün olacaktır. Ayrıca duyulan bir ifadenin ardındaki niyet ve duygunun yanlış ya da eksik yorumlanması ve buna göre eyleme geçilmesi zaman içinde soyutlanma ve yalnızlaşmaya varan sosyal ve duygusal sorunlara yol açabilmektedir. Bu tür problemleri çözmenin başlangıç noktası daha özel bir tanılama ile dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerisindeki durumun ortaya konmasıdır.

Bu çalışmada dilin sözden gizil anlama ve anlamdan eyleme yolculuğunda kritik düzeyde öneme sahip ve edimsel dil becerilerinin merkezinde yer alan dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerisinin tipik gelişim gösteren çocuklarda nasıl gelişim gösterdiği hakkında bilgi elde etmek için sözeylem kuramı (Austin, 1962; Chapman, 2013; Grice, 1975; Holtgraves, 2021; İnan, 2012; Leech, 1983; Goffman, 1979; Yule, 1996), yüz kuramı (Goffman, 1967) ve incelik kuramına (Brown ve Levinson, 1987) dayalı bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sözeylem teorisi, yüz teorisi ve incelik kuramı dil ve iletişim çalışmalarında temel çerçeveler olarak kabul edilmiştir. Austin (1962) tarafından geliştirilen ve Searle (1969) tarafından genişletilen sözeylem kuramı, ifadelerin yalnızca birer ifadeler değil, aynı zamanda eylem olduğunu öne sürer ve onları bir şey söyleme eylemi (locutionary), ifadenin ardındaki niyet (illocutionary) ve dinleyici üzerindeki etki (perlocutionary) olarak kategorize eder. Bununla

birlikte sözeylemler doğrudan ve dolaylı olmak üzere sınıflandırılırken ifadelerin arkasındaki niyetlere göre de beyan ediciler, yönlendiriciler, yükümleyiciler, ifade ediciler ve bildiriciler olmak üzere beş kategoride gruplandırılabilmektedir (Searle, 1975). Goffman (1967) tarafından geliştirilen yüz kuramı, sosyal etkileşim dinamiklerini ve bireylerin benlik sunumlarının yönetimini açıklar. Kuram, bireylerin sosyal etkileşim sırasında sürdürmeye çalıştıkları sosyal kimlik ve saygıyı ifade eden "yüz" kavramı etrafında döner. Yüz kuramı, bireylerin hem olumlu hem de olumsuz yüze sahip olduğunu kabul eder. Olumlu yüz, başkaları tarafından beğenilme ve onaylanma arzusunu; olumsuz yüz ise özerklik ve özgürlük arzusunu ifade eder. Goffman'a göre bireyler olumlu yüzlerini sürdürmek ve olumsuz yüzlerine zarar vermekten kaçınmak isterler. Ancak, birey iletişime girdiği andan itibaren yüzünü yıpratacak bazı eylemlerle karşılaşma riskini göze alır. Bunlara yüzü tehdit eden eylemler (YTE) denmektedir. Yüz çalışması stratejileri, yüzü tehdit eden eylemlerin etkisini azaltmayı amaçlar (Goffman, 1967).

Ayre ve Levinson (1987) tarafından formüle edilen incelik kuramı, yüz kuramı üzerine kuruludur ve incelik stratejilerinin, iletişim sürecinde bireyin karşılaşabileceği yüzü tehdit edici eylemleri azaltmak için kullanıldığını ileri sürer. Kaçamak cevap verme veya dolaylı konuşma gibi incelik stratejileri, olumlu veya olumsuz yüze yönelik potansiyel tehdidi azaltarak sosyal ilişkileri sürdürmeye yardımcı olur. Bu kuramlar birlikte, bireylerin iletişimi gerçekleştirmek, sosyal bağları sürdürmek ve günlük etkileşimlerde çatışmayı en aza indirmek için iletişimi nasıl yönlendirdiklerini açıklamaktadır.

Bu noktada iletişim sürecinde kullanılan ifadelerin *donuk* ya da *özgün* sözeylemlerden oluşması önem arz etmektedir. Donuk sözeylemler, içerdiği kelime ve cümle yapıları ve barındırdığı sözel olmayan unsurlarla günlük yaşamda sıkça kullanılan ve sınırları belli ve anlam çerçevesi dar ifadelerken özgün sözeylemler dilin yaratıcılık özelliğini yansıtan, iletişim süreci paydaşlarından ifade bünyesindeki öğelerin arasındaki ilişkiyi analiz ederek çıkarımda bulunmalarını ve derindeki niyet, duygu ve anlama erişmelerini gerektiren, belki de ilk defa duyulan ifadelerdir. Bu duruma ilişkin olarak aşağıdaki diyalog incelenebilir:

Bağlam: Devlet dairesinde çalışan İshak Bey üç günlük sakalıyla daireye girerken genel müdürle karşılaşır:

Genel Müdür*: İshak Bey, günaydın! Bugün berberinizle aranız limoni galiba?*

İshak Bey: *Sormayın Efendim, yarın hallederim. Lütfen kusuruma bakmayın!*

Genel müdürün *"berberinizle aranız limoni galiba"* ifadesinde "berber" kelimesinin vurgulanması, "galiba" kelimesinde alçalan tonlama, genel müdürün İshak Beyin sakalına yoğunlaşan bakışı, sesinin tonu ve duruşu sonucunda İshak Beyin birtakım çözümlemeler yaparak "berber" kelimesi ile üç günlük sakalı arasında ilişki kurması, tonlama ve vurgulardan "rahatsızlık, hafif can sıkıntısı" duygusuna erişme ve son olarak "Müdür Bey, benim sakalımı kesmememi eleştiriyor ve bundan rahatsız olduğunu söylüyor, kısacası benden sakalımı kesmemi istiyor" şeklinde bir niyet çözümlemesine erişmesini sağlamaktadır. Genel müdürün ifadesi kalıplaşmış donuk bir ifade değil, bağlam anında sezdirme yoluyla oluşturulmuş konuşmacının niyetini yüz ve incelik kuramı çerçevesinde karşısındakini incitmeden "ince" ve imalı bir biçimde aktaran oldukça yaratıcı, özgün ve dolaylı bir sözeylemdir. Örnekteki süreçte, genel müdür çalışanının sakalını kesmemesini eleştirmekte yani çalışanının yüzünü tehdit eden bir davranışta bulunmaktadır. Ancak, bu süreçte karşısındaki kişiyi kırmamak adına dolaylı sözeylem becerisini başarılı bir şekilde, incelik stratejisi ile kullanarak hem meramını aktarmış hem de sosyal bağlarını korumayı başarmıştır.

Sözeylem kuramı, yüz kuramı ve incelik kuramı gibi kuramlar, dilin sosyal bağlamda nasıl kullanıldığını anlamaya yönelik güçlü modeller sunmaktadır. Kuramlar tarafından sunulan çerçeveler, bireylerin dil aracılığıyla niyetlerini nasıl ifade ettiklerini, karşılıklı etkileşimde sosyal bağları nasıl sürdürdüklerini ve yüz tehditlerini nasıl yönettiklerini açıklamaktadır. Bu bağlamda dolaylı sözeylemler hem dilin yaratıcı kullanımı hem de sosyal ilişkilerin korunması açısından özel bir öneme sahiptir. Ancak, dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerilerinde yaşanan güçlükler, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkileyebilecek problemlere yol açma potansiyelindedir. Sözeylem becerilerinde yaşanacak güçlükler sosyal ipuçlarının doğru bir şekilde yorumlanamaması, iletişimde yanlış anlamalar ve ilişki kurma süreçlerinde problemlere neden olma riski taşımaktadır.

Çocuklarda dolaylı sözeylem anlama ve üretme becerilerinin değerlendirilmesi, yalnızca bu alanlardaki güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesi açısından değil, aynı zamanda çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek etkili müdahale stratejilerinin tasarlanması açısından da kritik öneme sahiptir. Dolaylı sözeylem anlama ve üretme becerileri değerlendirmeleri, dilin yalnızca bireysel bir beceri değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal bağları şekillendiren bir araç olduğunu vurgulayan kuramsal çerçevelerle uyumlu bir biçimde, çocukların sağlıklı iletişim ve ilişki kurma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu nedenle, dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerisini ölçmeye yönelik ölçeklerin geliştirilmesi hem kuramsal bilgiye hem de uygulamaya yönelik önemli bir boşluğu dolduracaktır.

Çocukların dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerisini değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirme gereksinimi çerçevesinde bu çalışma 8-14 yaş grubu çocukların sözeylem anlama ve üretme becerilerini değerlendirecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amacıyla yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırmanın çözmeye çalıştığı temel problem "Geliştirilen Sözeylem Anlama ve Üretme Becerileri Ölçeği (SAÜBÖ), 8-14 yaş grubu çocukların dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerilerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmekte midir?" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Ölçek geliştirme niteliğindeki bu araştırma kesitsel genel tarama türündedir. Kesitsel genel tarama, büyük evrenlerde belirli özelliklerin tespit edilmesine olanak tanır ve evrenden elde edilen bulgularla çıkarımlar yapılabilir (Creswell, 2014; Şen ve Yıldırım, 2019). Ölçek geliştirme sürecinde, kuramsal temele dayalı uygulamalı yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımda, madde seçimi istatistiksel analizlerle yapılır ve çalışmanın kuramsal temelini sözeylem, yüz ve incelik kuramları oluşturur. Ölçek maddeleri, uzman görüşüne sunulmuş ve kapsam geçerlilik oranı ile değerlendirildikten sonra, olasılığa dayalı örnekleme yöntemi ile belirlenen örnekleme uygulanmıştır. Veriler SPSS 26 ve AMOS 22 programları aracılığıyla gerçekleştirilen açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile güvenilirlik testlerine tabi tutulmuştur (Worthington ve Whittaker, 2006).

Katılımcılar

Çalışmaya Konya il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda öğrenim gören 8-14 yaş arası tipik gelişim gösteren öğrenciler katılmışlardır. Katılımcı sayısı alan yazına uygun olarak madde sayısının en az on katı (1:10) olarak belirlenmiş; pilot uygulama 30, AFA 381 ve AFA 200 katılımcı olmak üzere toplamda 611 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir (Worthington ve Whittaker, 2006). Bu süreçte, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri Bacanlı (1997) tarafından geliştirilen Sosyo-Ekonomik Düzey Ölçeği ile belirlenmiştir. Çalışmanın yürütülebilmesi için öncelikli olarak Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu'ndan 23.06.2023 tarih ve E-35853172-300-00002916534 sayılı etik kurul izni alınmış, ikinci aşamada ise Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden uygulamalar için gerekli kurumsal izinler tamamlanmıştır. Katılımcı sayısı ve çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

	Yaş (n)							Cinsiyet (n)		Sosyo-Ekonomik Düzey (n)		
	8	9	10	11	12	13	14	E	K	Alt	Orta	Üst
Pilot Çalışma	4	5	5	4	4	4	4	15	15	6	15	9
Açımlayıcı Faktör Analizi	49	44	53	53	63	58	61	208	173	81	202	98
Doğrulayıcı Faktör Analizi	42	32	22	21	27	36	20	93	107	61	100	39

Veri Toplama ve Ölçek Geliştirme Süreci

Bu araştırmada DeVellis ve Thorpe (2022) tarafından geliştirilen sekiz aşamalı ölçek geliştirme süreci izlenmiştir. Çalışma kapsamında ölçeğin temelini Austin (1962), Searle (1969), Grice (1975) ve Leech'in (1983) Sözeylem Kuramı oluşturmuştur. Ölçek 8-14 yaş arası çocukların Türkçedeki dolaylı sözeylem anlama ve üretme becerilerini ölçmeyi hedeflemiştir. Özellikle çocukların günlük yaşamına uygun bağlamlarda dolaylı sözeylemler incelenmiştir. Ölçek biçimi olarak ise söylem tamamlama testi formatı kullanılmış, anlama ve üretme becerileri için ayrı maddeler hazırlanmıştır. Sunulan sosyal bağlamlar ses kayıtları ve yapay zekâ aracılığıyla üretilen animasyon görsellerle desteklenmiştir. Görsel ve ses kayıtlarından oluşan aday maddeler Microsoft Office Powerpoint (2010) uygulamasına sözeylem türleri açısından karışık olarak aktarılmış ve uygulama bireysel olarak araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Çalışmalar kapsamında ilk olarak 8-14 yaş grubundaki çocukların dil kullanımları gözlemlenerek günlük dildeki sözcük ve ifadeleri belirlenmiştir. Bir doktora tez çalışması sürecinde yürütülen kapsamlı çalışmalar sonunda 50 madde geliştirilmiş ve sözeylem türlerine göre dağılımlar gerçekleştirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin değerlendirilmesinde kullanılmak üzere bir uygulayıcı yönergesi, puanlama yönergesi ve cevap formu hazırlanarak puanlamaya yardımcı örnek cevaplar yazılmıştır. Puanlayıcılar arası tutarlılık Kappa katsayısı yöntemiyle sağlanmıştır. Anlaşılabilirlik günlük hayata ve yaş grubuna uygunluk dikkate alınarak hazırlanan madde havuzu bu ölçütler çerçevesinde uzman görüşüne sunulmuştur. 13 uzmandan aday maddeler hakkında geri bildirimler alınmıştır. Ölçekte yer alacak maddelerin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla uzmanlardan elde edilen nitel veriler doğrultusunda Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) ve Kapsam Geçerliği İndeksi (KGİ) hesaplanmıştır (Ayre ve Scally 2014; Lawshe, 1975; Wilson, Pan ve Schumsky, 2012). Analiz sonucunda KGO değeri 0,538 altında olan 10 madde havuzdan çıkarılmıştır. Daha sonra kalan 40 madde pilot uygulamaya tabi tutulmuş ve kurayla belirlenen bir okulda 30 katılımcıya uygulanmıştır. Pilot uygulamada katılımcılardan aday maddelerin anlaşılabilirliğini 10 puan üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir. Pilot uygulamada karşılaşılan güçlükler ve katılımcıların değerlendirmeleri dikkate alınarak 10 üzerinden 9 puanın altında kalan 8 madde daha havuzdan çıkarılmıştır.

Kalan 32 madde iki eş forma bölünmüş ve uygulama süreçleri iyileştirilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanarak maddeler analiz edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için maddelerin birbirleriyle ve ölçek toplamıyla olan korelasyonları incelenmiş, düşük performans gösteren maddeler çıkarılmıştır. Yüksek güvenilirlik katsayısına sahip en az madde ile ölçek optimize edilmiştir. İç tutarlılığa en az katkı sağlayan maddeler çıkarılarak ideal madde sayısı belirlenmiştir.

Veri toplama sürecinde Konya ilinde kura yoluyla belirlenen okullara araştırmacı tarafından ziyaretler gerçekleştirilerek hem A hem de B formları yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyleri dikkate alınarak belirlenen katılımcılara okul yönetimi tarafından gösterilen kütüphane ya da çok amaçlı salon gibi sessiz bir ortamda bireysel olarak uygulanmıştır. Aday maddeler sırayla ilgili görsel eşliğinde ses kaydı dinletilerek sunulmuştur. Katılımcı, önce bağlamı ardından bağlamla ilgili soruları dinlemiştir. İki soru arasında adaya cevaplaması için yeterince süre verilmiştir. Aday maddeler uygulanmadan önce katılımcılardan biri anlama, diğeri üretme maddesi olmak üzere iki adet alıştırma maddesi cevaplamaları istenmiştir. Bu alıştırma çalışmasında özellikle “imalı, üstü örtülü, şaka yoluyla” kavramları örneklerle detaylı olarak açıklanmıştır. Sıra etkisini kontrol etmek amacıyla A ve B formları farklılaşan sırayla uygulanmıştır. Cevaplama esnasında katılımcı çocuklara herhangi bir dönüt verilmemiş ya da açıklama yapılmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak için iki araç kullanılmıştır. İlk araç, 50 maddeden oluşan bir aday ölçek olup, uzman görüşleri sonrası 10 madde çıkarılarak 40 madde ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonuçlarında, anlaşılabilirlik puanı 9'un altında olan 8 madde daha çıkarılmıştır. Güncellenmiş ölçek, 32 maddeden oluşan iki form (A ve B) olarak uygulanmıştır. İkinci araç Bacanlı (1997) tarafından geliştirilen ve Altunkol (2011) tarafından güncellenen Sosyo-Ekonomik Düzey Ölçeği'dir. Ölçeğin 12. maddesi Ocak 2024 asgari ücretine göre yeniden düzenlenmiştir. Altunkol (2011)

ölçeğin psikometrik özelliklerini belirlemek için iç tutarlılık katsayısını 0,72, ortak varyansını ise %50 olarak rapor etmiştir. Ortalama değer -1 ve +1 standart sapma değerleriyle alt, orta ve üst gelir grupları olarak sınıflandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçeğin kapsam geçerliliği uzman görüşleri ile sağlanmış, KGO hesaplamaları sonucunda 10 madde, pilot uygulama neticesinde ise 8 madde ölçekten çıkarılmıştır. Pilot uygulama sonrası kalan 32 madde için KGİ değeri hesaplanmıştır. Analiz öncesi veri temizliği yapılmış, kayıp veri, uç değer analizi, normal dağılım ve doğrusallık testleri uygulanmıştır. Ayrıca, faktör analizi sürecinde çoklu doğrusallık ve normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile sağlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için Barlet Küresellik Testi ve KMO testleri uygulanmıştır. Faktör yüklerinin 0,32'den büyük ve çapraz yüklerin 0,15'ten küçük olmasına dikkat edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde, uyum indeksleri ve eşik değerleri değerlendirilmiştir. Maddelerin ayırt ediciliği güvenilirlik kapsamında belirlenmiş ve gerekirse maddeler düzenlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için test-tekrar test, Cronbach alfa katsayısı, bileşik güvenilirlik katsayısı ve madde ayırt ediciliği analizleri yapılmıştır. Ayrıca, ölçek açık uçlu maddeler içerdiğinden puanlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak adına Cohen Kappa katsayısı 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= Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Kurulu
Karar tarihi= 23.06.2023
Belge sayı numarası= E-35853172-300-00002916534

Bulgular

Kapsam Geçerliliği

13 uzmanın görüşleri doğrultusunda 9 madde KGO puanları olması gereken 0,538 puandan daha düşük olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 40 maddenin KGİ değeri 0,84 olarak hesaplanmış, pilot uygulama sonrası anlaşılabilirlik değerlendirmelerinde 8 madde daha çıkarılmıştır. Sonuç olarak 32 maddenin KGİ'si 0,86 anlaşılabilirlik değeri ise 9,31 olarak bulunmuştur. KGİ > KGO olduğundan hem A hem de B formları için madde havuzu kapsam geçerliğinin tüm ölçek için istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılabilir (Ayre ve Scally, 2014; Lawshe, 1975; Wilson vd., 2012).

Veri Temizliği

A ve B formlarının verileri analiz öncesi temizlenmiştir. KMO değerleri A formu için 0,902, B formu için 0,857 olarak bulunmuş, her iki formda da örneklem yeterli bulunmuştur. Bu değer Field (2009) tarafından 0,50'nin üzerinde olduğunda yeterli görülmekte ve "0,80 – 0,90" aralığında harika olarak değerlendirilmektedir. Her bir madde için değerlendirilen KMO değeri A formunda 0,939 ile 0,869 arasında; B formunda ise 0,928 ile 0,688 arasında dağılmış ve örneklemin yeterli olduğunu doğrulamıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu açısından yapılan uygulama doğrusallık analizidir. Bu amaçla veriler saçılım grafiği analizine tabi tutulmuş ve bütün verinin bir uyum çizgisi (fit line) üzerinde dağıldığı tespit edilmiştir. Son olarak veri, çoklu birlikte doğrusallık ve tekillik analizine tabi tutulmuştur. Bu amaçla A ve B formlarından elde edilen veriler Varyans Artış Faktörü (VIF) ve Durum Endeksi (Condition Index) analizlerine tabi tutulmuştur. Buna göre VIF değeri 10'dan, Durum Endeksi 30'dan büyük olan veride çoklu bağlantılık sorunu olduğu sonucu çıkarılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Analiz sonuçlarına göre A formunda yer alan maddelerin VIF değerleri 1,36 ile 2,15; durum endeksleri ise 6,14 ile 16,24 arasında değişmektedir. B formunda yer alan maddelerin VIF değerleri

1,26 ile 1,80; durum endeks değerlerinin ise 5,83 ile 18,38 arasında dağıldığı tespit edilmiştir. Buna göre veri bünyesinde çoklu bağlantısallık sorunu olmadığı sonucu elde edilmiştir. Veride tekillik sorunu ise maddeler arasında korelasyon katsayısının r = 1.00 olması durumunda mümkündür. Maddeler arası korelasyon katsayıları Tablo 2(a, b)'de detaylı olarak sunulmuştur. A ve B formlarında yer alan maddeler arasında yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizinde bu düzeyde ilişki gösteren veri tespit edilmediğinden veride tekillik sorunu olmadığı sonucuna varılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Aday ölçme aracının faktör yapısını belirlemek için AFA uygulanmıştır. Bunun için temel bileşenler (principal components) ve doğrudan eğik döndürme (direct oblimin) yöntemleri kullanılmıştır. Bu analizlerin yapılma nedeni temel bileşenler yönteminin uygulamada en sık ve kolay kullanılan yöntem olması, eğik döndürme yönteminin ise faktörler arasında ilişki olduğu düşünüldüğünde kullanılmasıdır (Büyüköztürk, 2011). A formu için KMO 0,902, B formu için 0,857 bulunmuş, Barlet Testi sonuçları maddeler arasındaki korelasyonu doğrulamıştır. A formu, iki alt boyuttan oluşan ve toplam varyansın %52,579'unu açıklayan bir yapı sergilemiştir. B formu ise iki alt boyuttan oluşan ve toplam varyansın %50,716'sını açıklayan bir yapı göstermiştir. Yapılan analizler sonucunda oluşan ölçek yapı ve faktör yükleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2a.
A Formu Maddeleri Korelasyon Katsayıları

		mA2	mA5	mA6	mA7	mA9	mA10	mA11	mA13	mA16
mA2	r									
mA5	r	0,189**								
mA6	r	0,421**	0,275**							
mA7	r	0,264**	0,445**	0,307**						
mA9	r	0,291**	0,342**	0,278**	0,525**					
mA10	r	0,168*	0,196**	0,224**	0,152*	0,256**				
mA11	r	0,238**	0,405**	0,290**	0,370**	0,347**	0,345**			
mA13	r	0,306**	0,341**	0,316**	0,424**	0,457**	0,347**	0,519**		
mA16	r	0,370**	0,225**	0,414**	0,240**	0,324**	0,409**	0,370**	0,301**	

* p < 0,05 ** p<0,01

Tablo 2b.
B Formu Maddeleri Korelasyon Katsayıları

		mB3	mB5	mB9	mB15	mB2	mB4	mB8	mB12	mB16
B3t	r									
B5t	r	0,310**								
B9t	r	0,375**	0,348**							
B15t	r	0,349**	0,296**	0,187**						
B2t	r	0,266**	0,207**	0,227**	0,289**					
B4t	r	0,346**	0,225**	0,170*	0,229**	0,454**				
B8t	r	0,309**	0,233**	0,246**	0,255**	0,485**	0,475**			
B12t	r	0,217**	0,270**	0,231**	0,202**	0,293**	0,377**	0,458**		
B16t	r	0,273**	0,235**	0,168*	0,263**	0,364**	0,301**	0,427**	0,376**	

* p <0,05 ** p<0,01

Tablo 3.
SAÜBÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

A Formu			B Formu		
Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Maddeler	Faktör 1	Faktör 2
mA7	0,855		mB8	0,811	
mA5	0,767		mB4	0,738	
mA9	0,693		mB2	0,723	
mA13	0,606		mB12	0,660	
mA11	0,549		mB16	0,656	
mA16		0,825	mB9		0,783
mA2		0,669	mB3		0,741
mA6		0,666	mB5		0,674
mA10		0,619	mB15		0,521
Özdeğer	3,627	1,105		3,418	1,146
Açıkladığı Varyans	40,295	12,283		37,979	12,737
Açıklanan Toplam Varyans	52,579			50,716	

Faktör Çıkarma Yöntemi: Temel Bileşenler, Döndürme Yöntemi, Doğrudan Eğik Döndürme

Tablo 3'te görüldüğü üzere hem A hem de B formunda ilk boyut 5, ikinci boyut 4 maddeden oluşmaktadır. Ancak, bulgularda dikkat çeken sonuç, A formunun ilk faktörünü anlama maddeleri oluştururken, B formunun ilk faktörünü üretim maddelerinin oluşturmasıdır. Benzer şekilde, A formunun ikinci faktörünü üretim maddeleri oluştururken, B formunun ikinci faktörünü anlama maddeleri oluşturmaktadır. Dolayısıyla, A formunun ilk faktörü anlama ikinci faktörü konuşma becerisine odaklanmaktadır. B formunun ilk faktörü konuşma, ikinci faktörü dinleme becerisine yoğunlaşmaktadır. Bu dağılım göz önüne alındığında A formunun ilk faktörü *anlama* ikinci faktörü *üretim* olarak adlandırılmıştır. Buna karşılık B formunun ilk faktörü *üretim* ikinci faktörü ise *anlama* olarak adlandırılmıştır. En düşük faktör yükü B formu 15. maddenin yükü 0,521'dir. Alan yazında 0,40 ve üzeri faktör yükü puanı ideal olarak kabul edildiği için (Field, 2009) maddelerin faktörlere önemli düzeyde katkı yaptıkları değerlendirilmiştir.

Son olarak faktörler arası ilişkiler incelendiğinde A formunda iki faktör arasında r = 0,47, B formunda ise iki faktör arasında r = 0,46 pozitif ilişki olduğu gözlenmiştir. Faktörler arası ilişkiler Tablo 4 ve Şekil 1'de (a, b) sunulmuştur.

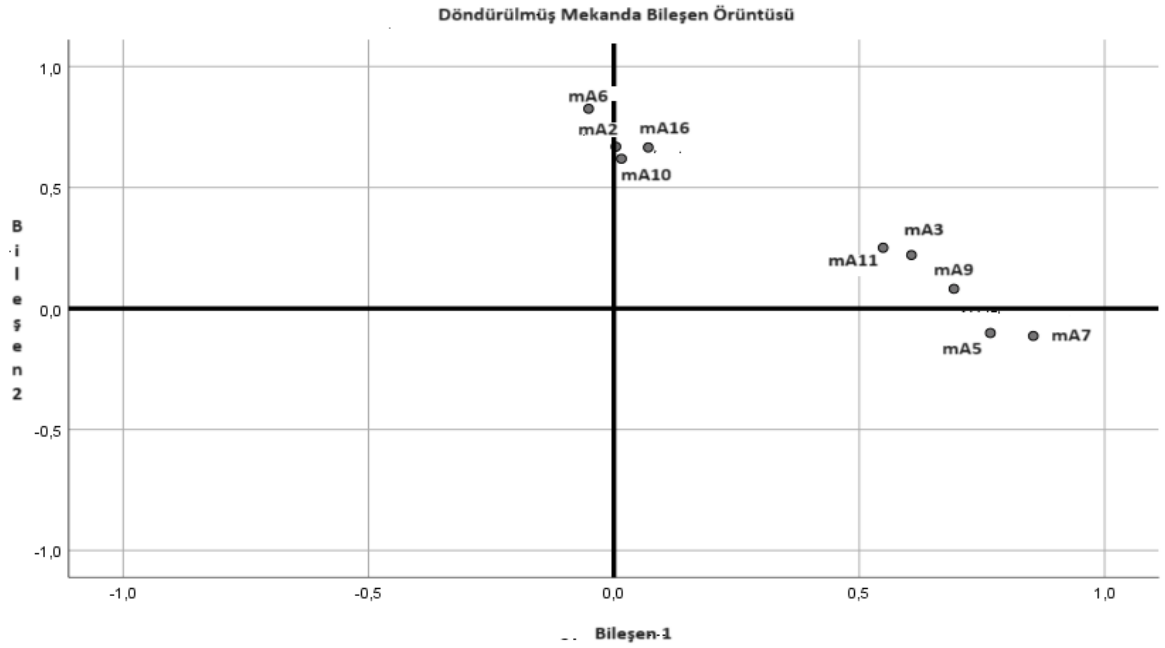
Tablo 4.
A ve B Formları Faktörler Arası Korelasyon

A Formu			B formu		
Faktör	1	2	Faktör	1	2
1		0,47	1		0,46
2	0,47		2	0,46	

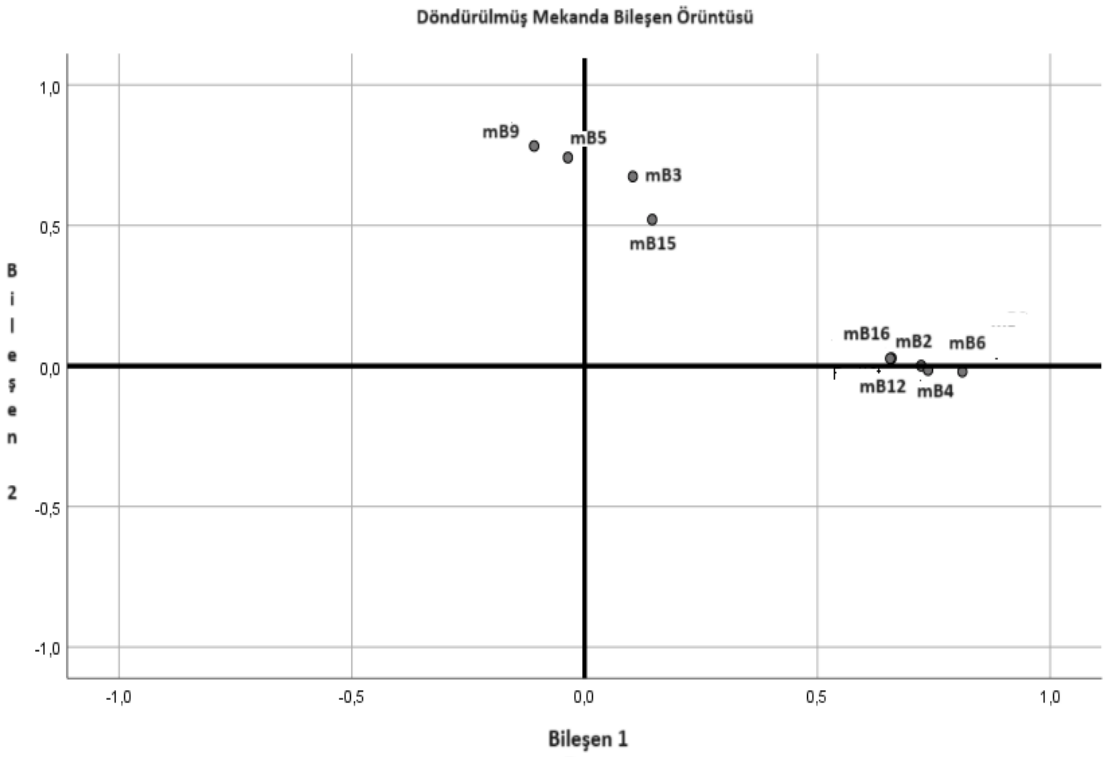
Faktör Çıkarma Yöntemi: Temel Bileşenler, Döndürme Yöntemi, Doğrudan Eğik Döndürme

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ve dokuz maddeden oluşan A ve B formlarının yapı geçerliliğini doğrulamak amacıyla AMOS (versiyon 22) programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz öncesinde formlar 200 katılımcıdan oluşan yeni bir örnekleme uygulanarak veri toplanmıştır. Katılımcılara ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinin gücünü artırmak amacıyla açıklayıcı faktör analizine dahil edilen örneklem ile DFA için yeni örneklemden alınan veriler birleştirilmiştir. Hem açıklayıcı hem de doğrulayıcı analizlerden elde edilen birleştirilmiş bir örneklemle doğrulayıcı analiz yapmak mümkündür (Schuberth, Henseler ve Dijkstra, 2018).



Şekil 1a. A Formu Faktör ve Maddeleri



Şekil 1b. B Formu Faktör ve Maddeleri

Bu aşamanın ardından toplanan verinin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla öncelikle uç değer analizi, ardından da çok değişkenli normallik testi yapılmıştır (Kline, 2011; Mardia, 1970). Bir ölçeğin güçlü ve uygulanabilir olduğunun ortaya konulabilmesi için örneklemin çok değişkenli normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığının ortaya konulması gerekmektedir. Kline (2011) çok değişkenli normallik üst sınırı olarak 6 değerini önermektedir. Bu çerçevede uç değer analizinde 4 veri analizden çıkarılmış ve kalan verilerle çok değişkenli normallik analizi yapılmıştır. AMOS üzerinden yapılan analiz sonuçlarına göre A formunda bu değer 3,839, B formunda 1,704 bulunduğundan hem A

hem de B formlarının çok değişkenli normallik varsayımını karşıladığı saptanmıştır. Ayrıntılar Tablo 5'te (a, b) sunulmuştur.

Tablo 5a.
A Formu Çok Değişkenli Normallik Analizi Sonuçları

Madde	min	maks.	çarpıklık	c.r.	basıklık	c.r.
mA16	0,000	4,000	-0,011	-0,092	-1,156	-4,630
mA10	0,000	4,000	-0,017	-0,136	-1,096	-4,388
mA6	0,000	4,000	0,354	2,833	-1,116	-4,470
mA2	0,000	4,000	-0,102	-0,813	-0,971	-3,888
mA13	0,000	4,000	-1,567	-12,550	1,505	6,029
mA11	0,000	4,000	-1,331	-10,664	1,093	4,378
mA9	0,000	4,000	-0,986	-7,894	-0,090	-0,359
mA7	0,000	4,000	-0,724	-5,802	0,883	3,538
mA5	0,000	4,000	-0,561	-4,497	0,268	1,072
Çoklu Değişkenli Normallik					5,478	3,819

Tablo 5b.
B Formu Çok Değişkenli Normallik Analizi Sonuçları

Madde	min	maks	çarpıklık	c.r.	basıklık	c.r.
mB16	0,000	4,000	-0,118	-0,948	-0,949	-3,799
mB12	0,000	4,000	-0,015	-0,123	-1,184	-4,740
mB8	0,000	4,000	-0,173	-1,389	-1,105	-4,425
mB4	0,000	4,000	-0,163	-1,309	-1,122	-4,493
mB2	0,000	4,000	-0,078	-0,628	-1,201	-4,809
mB15	0,000	4,000	-0,315	-2,523	-0,006	-0,024
mB9	0,000	4,000	-1,507	-12,071	1,527	6,114
mB5	0,000	4,000	-1,132	-9,069	0,665	2,663
mB3	0,000	4,000	-0,665	-5,325	-0,671	-2,687
Çoklu Değişkenli Normallik					2,444	1,704

Analize uygunluğu sağlanan veri AMOS 22 programı kullanılarak birinci sıra DFA ile test edilmiştir. Analiz yöntemi olarak maksimum olabilirlik (maximum lilkelihood) yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada uyum endeksleri ve faktör yükleri incelenmiştir. Alan yazında araştırmacılar tarafından uyum endeksleri olarak CMIN/Sd, AGFI ve RMSEA (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003), GFI, CFI, NFI (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008), IFI ve TLI (Hu ve Bentler, 1999) değerlerinin incelenmesi önerilmektedir (Kline, 2011). Buna göre CMIN/Sd değerinin 3'ün altında, GFI ve AGFI'nın 0,85 üzerinde, RMR'nin 0,5'ten düşük, GFI, CFI, NFI, IFI ve TLI değerlerinin 0,90 üzerinde son olarak da RMSEA değerinin 0,505'in altında olmasının mükemmel uyuma işaret ettiği alan yazında rapor edilmektedir. Ek olarak standardize faktör yüklerinin 0,40'tan yüksek (Field, 2009), hata varyanslarının 0,90'tan küçük (Kline, 2011) olması gerektiği de bildirilmektedir.

A ve B formlarının 9'ar maddesi ile yapılan ilk analizlerde uyum endeksleri ile faktör yüklerinde koşulların karşılanmış ancak her iki formda da sırasıyla modifikasyon önerileri önemli bir iyileştirme oluşturma koşulunda uygulanmıştır. Uyum endekslerinde iyi bir uyum A formunda görülmüş ve anlama faktöründe mA11 ile mA13. maddeler hatalar arasında, üretim faktöründe ise mA2. ile mA10. ve mA6. ile mA10. maddelerin hataları arasında kovaryans çizgisi uygulanmıştır. B formunda ise sadece üretim faktöründe mB4. ile mB16. maddelerin hataları arasında kovaryans çizgileri uygulanmıştır.

9 maddeden oluşan A formunda standardize olmamış regresyon değerlerinin 2,176 ile 0,815 arasında değiştiği ve 0,001 anlamlılık düzeyinde olduğu, faktör yüklerinin ise 0,629 ile 0,355 arasında ve son olarak hata varyanslarının genel olarak 0,90'dan küçük olduğu bulunmuş ve bir problem olmadığı tespit edilmiştir. Bulgular Tablo 6 ve 7'de sunulmuştur. A formuna ilişkin uyum endeksi değerleri ise Tablo 8'de rapor edilmiştir. Son olarak A formunun DFA sonucunda elde edilen iki faktörlü yapıya Şekil 2'de yer verilmiştir.

Tablo 6.
A Formu Standardize Olmamış Regresyon Katsayıları ve Madde Faktör Yükleri

			Standardize Olmamış Regresyon Katsayısı	S.E.	C.R.	P	Standardize Faktör Yük Değeri
mA7	<---	Anlama	1,128	0,242	4,668	***	0,440
mA9	<---	Anlama	2,176	0,424	5,137	***	0,587
mA11	<---	Anlama	1,593	0,337	4,727	***	0,495
mA13	<---	Anlama	2,023	0,395	5,119	***	0,616
mA2	<---	Üretim	1,000				0,629
mA6	<---	Üretim	0,956	0,146	6,535	***	0,589
mA10	<---	Üretim	0,897	0,168	5,344	***	0,534
mA16	<---	Üretim	0,815	0,129	6,337	***	0,480
mA5	<---	Anlama	1,000				0,355

*** p<0,001

Tablo 7.
A Formu Hata Varyansları

	mA16	mA10	mA6	mA2	mA13	mA11	mA9	mA7	mA5
mA16	0,000								
mA10	0,048	0,010							
mA6	-0,001	-0,016	0,000						
mA2	-0,076	-0,011	0,036	0,000					
mA13	0,074	0,159	-0,046	-0,003	0,000				
mA11	0,093	0,084	-0,066	-0,017	0,000	0,000			
mA9	0,042	-0,127	-0,069	0,073	-0,009	-0,020	0,000		
mA7	0,016	-0,076	0,009	-0,029	-0,009	-0,009	0,038	0,000	
mA5	0,037	-0,060	0,021	0,022	-0,065	0,019	0,042	0,023	0,000

Tablo 8.
A Formu Uyum İndeks Değerleri ve Sonuçlar

Uyum İndeksleri	Uyum İndeks Değerleri	Sonuç
CMIN	26,679 (p=0,27; sd=23)	
CMIN /sd	1,160	Mükemmel Uyum
RMSEA	0,020	Mükemmel Uyum
RMR	0,05	Mükemmel Uyum
GFI	0,985	Mükemmel Uyum
AGFI	0,970	Mükemmel Uyum
CFI	0,992	Mükemmel Uyum

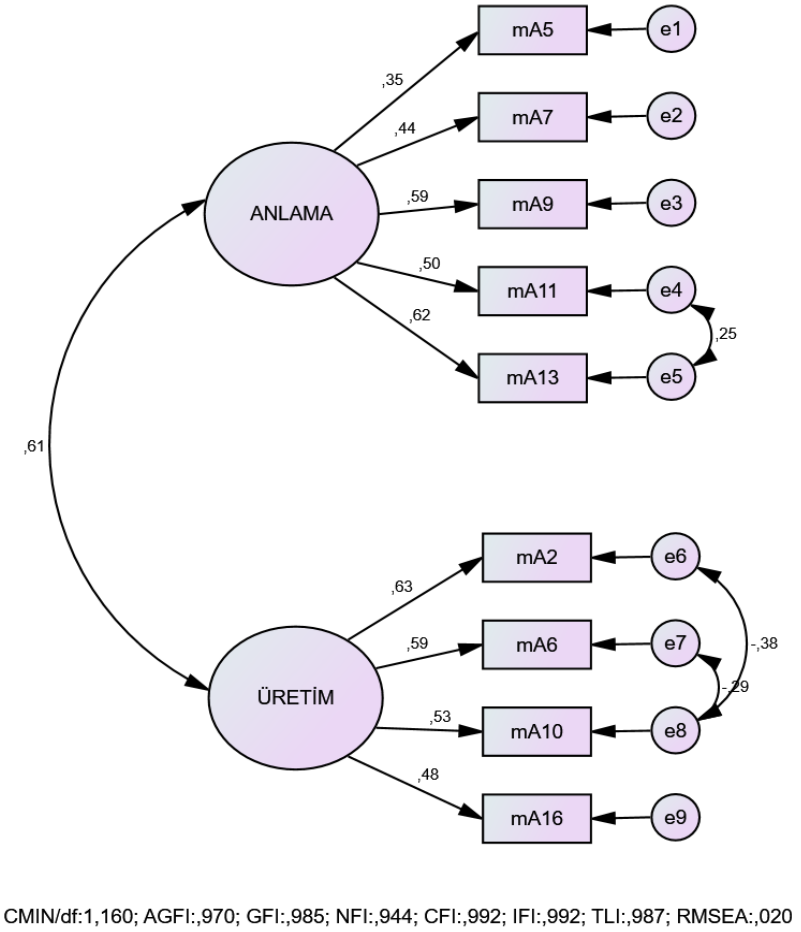
NFI	0,944	Mükemmel Uyum
IFI	0,992	Mükemmel Uyum
TLI	0,987	Mükemmel Uyum

Sözeylem Anlama ve Üretim Becerisi Ölçeğinin B formu 9 maddeden oluşmuştur. Formun standardize olmamış regresyon değerlerinin 1,201 ile 0,565 arasında değiştiği ve 0,001 anlamlılık düzeyinde olduğu, faktör yüklerinin ise 0,684 ile 0,362 arasında ve son olarak hata varyanslarının genel olarak 0,90'dan küçük olduğu bulunmuş ve bir sorun olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıntılar Tablo 9 ve 10'da sunulmuştur. B formuna ilişkin uyum endeksi değerleri ise Tablo 11'de rapor edilmiştir. Son olarak B formunun DFA analizi sonucunda elde edilen iki faktörlü yapı Şekil 3'te sunulmuştur.

Güvenilirlik Analizi Bulguları

Sözeylem Anlama ve Üretim Becerisi Ölçeği (SAÜBÖ)'nün güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik analizi yapılmış ve ölçeğin A Formu Cronbach Güvenilirlik Katsayısı α = 0,704 olarak bulunurken B Formu Cronbach Güvenilirlik Kat Sayısı α = 0,743 olarak tespit edilmiştir. Bu nedenle, aday ölçeğin A ve B formlarının güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Alan yazında α = 0,70 üzeri değeri gerekli görülürken (Büyüköztürk, 2011), α = 0,60 üzeri de geçerlilik için yeterli kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2010).

Güvenilirlik analizleri sürecinde maddeler arası ve madde-ölçek toplam puanı arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Genel olarak hem A hem de B formunda yer alan maddeler arasında olumlu yönde ilişki olduğu görülmüştür. Madde-ölçek toplam puanı arasında ise her iki formda da olumlu yönde ve orta seviyede ilişki olduğu görülmüştür. İlişki düzeyleri Tablo 12 (a, b) ve 13'te sunulmuştur.



Şekil 2. SAÜBÖ A Formu Yapısal Modeli

Tablo 9.
B Formu Standardize Olmamış Regresyon Katsayıları ve Madde Faktör Yükleri

			Standardize Olmamış Regresyon Katsayısı	S.E.	C.R.	P	Standardize Faktör Yük Değeri
mB3	<---	Anlama	0,565	0,116	4,852	***	0,362
mB5	<---	Anlama	0,683	0,122	5,584	***	0,449
mB9	<---	Anlama	0,736	0,125	5,873	***	0,491
mB15	<---	Anlama	1,000				0,567
mB2	<---	Üretim	1,201	0,137	8,745	***	0,684
mB4	<---	Üretim	1,144	0,126	9,104	***	0,664
mB8	<---	Üretim	0,909	0,117	7,758	***	0,520
mB12	<---	Üretim	1,011	0,126	8,006	***	0,599
mB16	<---	Üretim	1,000				0,525

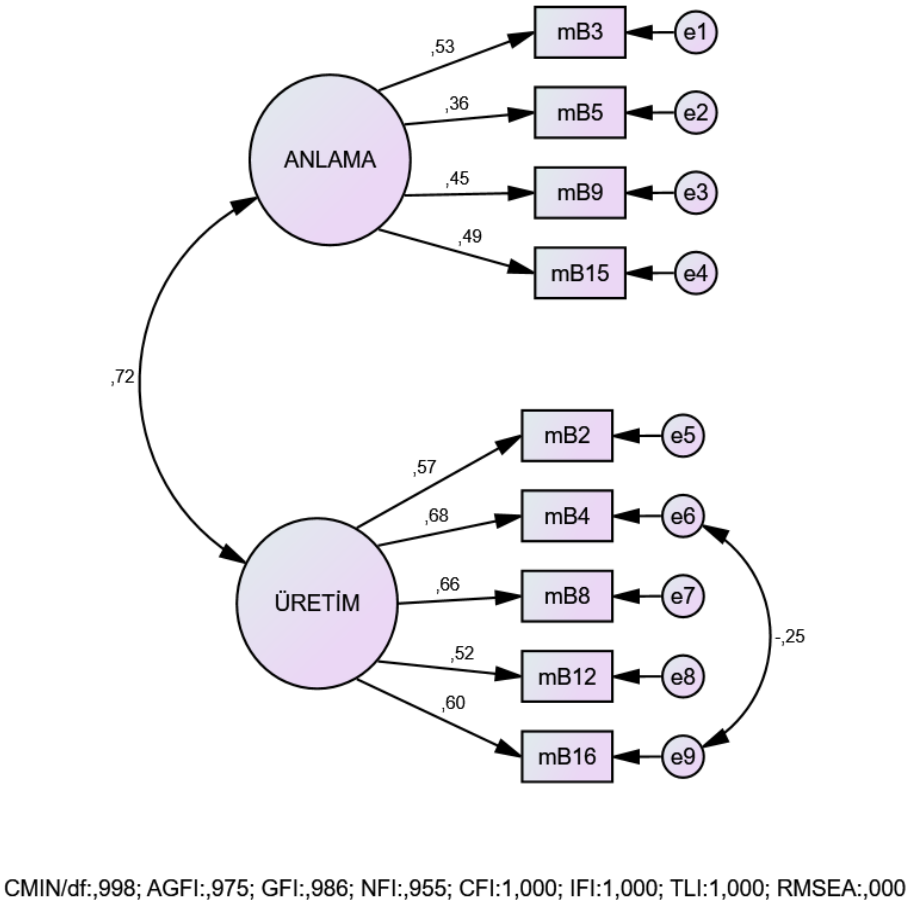
*** p<,001

Tablo 10.
B Formu Hata Varyansları

	mB16	mB12	mB8	mB4	mB2	mB15	mB9	mB5	mB3
mB16	0,000								
mB12	0,084	0,000							
mB8	-0,091	0,033	0,000						
mB4	0,000	-0,050	0,053	0,000					
mB2	0,045	-0,091	0,011	-0,012	0,000				
mB15	0,044	0,010	0,012	-0,006	0,048	0,000			
mB9	-0,064	-0,015	0,054	-0,078	0,023	-0,020	0,000		
mB5	-0,029	0,066	-0,044	-0,033	-0,050	0,012	0,075	0,000	
mB3	0,068	-0,031	-0,027	0,051	-0,015	-0,028	0,019	-0,037	0,000

Tablo 11.
B Formu Uyum İndeks Değerleri ve Sonuçlar

Uyum İndeksleri	Uyum İndeks Değerleri	Sonuç
CMIN	24,958 (p=0,47; sd=25)	
CMIN /sd	0,998	Mükemmel Uyum
RMSEA	0,000	Mükemmel Uyum
GFI	0,986	Mükemmel Uyum
AGFI	0,975	Mükemmel Uyum
CFI	1,000	Mükemmel Uyum
NFI	0,955	Mükemmel Uyum
IFI	1,000	Mükemmel Uyum
TLI	1,000	Mükemmel Uyum



Şekil 3. SAÜBÖ B Formu Yapısal Modeli

Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının madde sayısına duyarlı olması nedeniyle (Karakaya ve Alparslan, 2022; Koğar, Demirdüzen, Gelbal ve Inal, 2016; Vaske, Beaman ve Sponarski, 2016), iç tutarlığı belirlemede daha güçlü bir güvenilirlik göstergesi olarak bileşik güvenilirlik (composite reliability) katsayısı da hesaplanmıştır (Brown, 2006; Hayes ve Coutts, 2020; Padilla ve Divers, 2016; Trizano-Hermosilla ve Alvarado, 2016). Ölçeğin bileşik güvenilirlik katsayısı AMOS 22 program kullanılarak hayalet değişken (phantom variable) yöntemiyle hesaplanmış ve elde edilen korelasyon katsayısının karesi alınarak A ve B formlarının anlama ve üretim bileşenlerinin bileşik güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ölçeğin A formunda *anlama* faktörünün bileşik güvenilirlik katsayısı (r = 0,858) 0,736, *üretim* faktörünün bileşik güvenilirlik katsayısı (r = 0,876) ise 0,767 olarak bulunmuştur. B formunda *anlama* faktörünün bileşik güvenilirlik katsayısı (r = 0,77) 0,603, *üretim* faktörünün bileşik güvenilirlik katsayısı (r = 0,865) ise 0,748 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 12a
SAÜBÖ A Formu Maddeler Arası Korelasyon

Maddeler	mA2	mA5	mA6	mA7	mA9	mA10	mA11	mA13	mA16
mA2	1,000								
mA5	0,154	1,000							
mA6	0,392	0,144	1,000						
mA7	0,145	0,182	0,166	1,000					
mA9	0,270	0,240	0,172	0,290	1,000				
mA10	0,078	0,072	0,105	0,082	0,121	1,000			

mA11	0,180	0,192	0,135	0,209	0,277	0,216	1,000		
mA13	0,236	0,162	0,193	0,263	0,356	0,301	0,475	1,000	
mA16	0,259	0,132	0,282	0,143	0,197	0,280	0,205	0,228	1,000

Tablo 12b.
SAÜBÖ B Formu Maddeler Arası Korelasyon

	mB2	mB3	mB4	mB5	mB8	mB9	mB12	mB15	mB16
mB2	1.000								
mB3	0,206	1,000							
mB4	0,382	0,285	1,000						
mB5	0,114	0,165	0,156	1,000					
mB8	0,383	0,235	0,483	0,142	1,000				
mB9	0,198	0,250	0,167	0,228	0,251	1,000			
mB12	0,246	0,179	0,329	0,180	0,363	0,157	1,000		
mB15	0,233	0,238	0,237	0,189	0,242	0,202	0,190	1,000	
mB16	0,365	0,265	0,267	0,135	0,347	0,147	0,358	0,243	1,000

Tablo 13.
SAÜBÖ Madde Ölçek Toplam Puanı Arası Korelasyon

A Formu	mA2	mA5	mA6	mA7	mA9	mA10	mA11	mA13	mA16
Doğrulanmış Madde-Ölçek Toplam Puan Korelasyonu	0,569	0,429	0,546	0,458	0,597	0,486	0,578	0,647	0,585
B Formu	**mB2**	**mB3**	**mB4**	**mB5**	**mB8**	**mB9**	**mB12**	**mB15**	**mB16**
Doğrulanmış Madde-Ölçek Toplam Puan Korelasyonu	0,625	0,551	0,661	0,417	0,685	0,474	0,599	0,509	0,619

Cronbach alfa katsayısı ve bileşik güvenilirlik katsayısının yanı sıra ölçeğin güvenilirliği test-tekrar test yöntemi ile de analiz edilmiştir. Öncelikle test-tekrar test sürecine katılacak örneklem sayısı belirlenmiştir. 20 öğrenciye iki hafta arayla A ve B formları uygulanmıştır. Maddelerin ve ölçek toplam puanlarının korelasyon katsayıları 0,805 ile 0,984 arasında dağılmış (p = 0,000) ve ölçeğin tutarlı ve kararlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Ölçek güvenilirliği son olarak, % 27 alt ve üst gruplar arası madde ayırt edicilik analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla ölçekten alınan toplam puanlar büyükten küçüğe sıralanmış ve 385 katılımcının % 27 alt ve üst grubunda 104 kişinin yer aldığı tespit edilmiştir. Daha sonra bu iki grubun aldığı puanlar arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklemler *t* testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda A formu alt ve üst grup ortalamaları arasında 14,20 puan fark olduğu ve t değerinin -30,76 ve anlamlılık düzeyinin p =0,00 olduğu bulunmuştur. Ek olarak B formu alt ve üst grup ortalamaları arasında 16,22 puan farkı ve t değerinin -42,81 olduğu bulunmuştur (p = 0,00). Bu bulgulara göre ölçeğin alt ve üst grupları ayırma güvenilirliğinin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

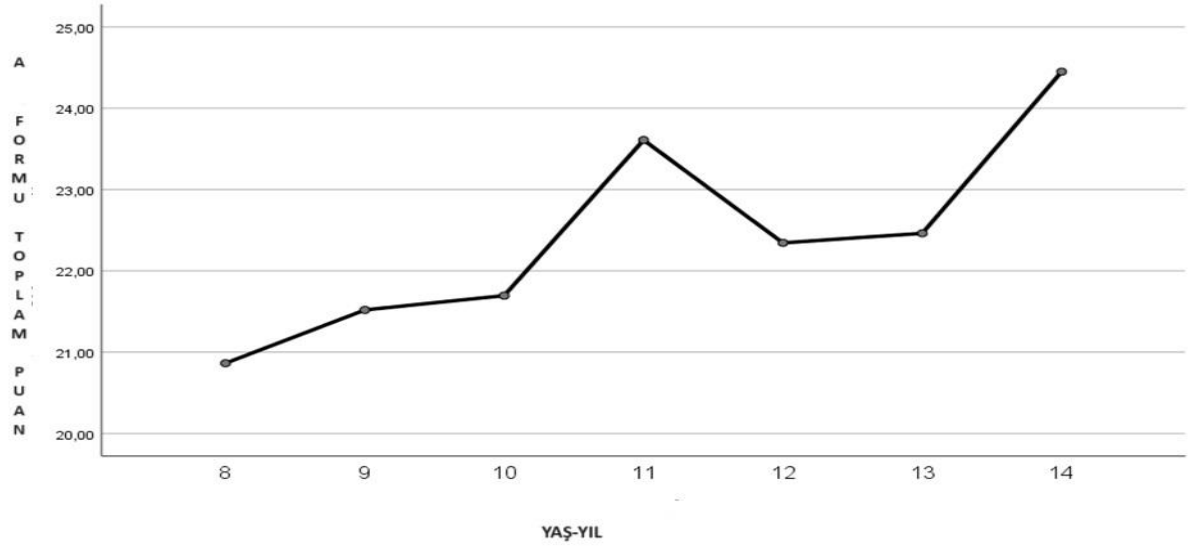
Aday ölçek A ve B formları ayrıca yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre ayırt edicilik bakımından incelenmiştir. İlk olarak A ve B formlarından elde edilen toplam puanların katılımcıların yaşı ile ilişkisi ve yaşa göre farklılaşması incelenmiştir. Katılımcıların yaşları ay olarak ele alındığında hem A hem de B formu toplam puanı ile yaş arasında olumlu ancak düşük düzeyde bir ilişki

gözlenmiştir. A formu için r = 0,15, p = 0,000, B formu için r= 0,16, p = 0,000 bulunmuştur. Ölçek formlarından elde edilen toplam puanların yaşa göre ayırt ediciliği incelendiğinde her iki formda da sadece 8 ve 14 yaş arasında anlamlı bir fark olduğu, diğer yaş grupları arasında fark olmadığı görülmüştür. Bonferroni düzeltmesi kullanılarak yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda varyansların eşit olduğu bulunmuş ve A formu için F= 2,351, p = 0,030 değerleri elde edilmiş ve post hoc testinde sadece 8 yaş grubu çocukların toplam puanlarının, 14 yaş grubu toplam puanlarından 3,59 puan daha düşük olduğu (p = 0,03) bulunmuştur. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. B formunda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (F =2,608, p =0,017). B formunda 8 yaş grubu toplam puanlar ortalaması 14 yaş grubuna göre 4,17 (p = .015) daha düşük puan almıştır. Yaşa göre puan ortalamaları Şekil 5'te (a, b) paylaşılmıştır.

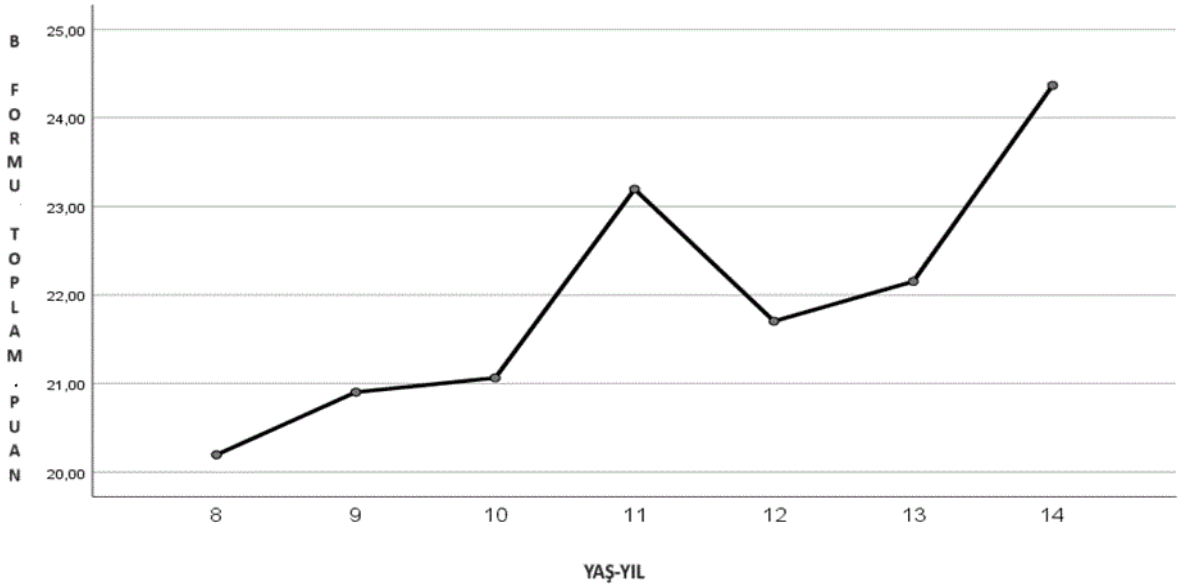
Cinsiyet değişkenine göre toplam puanlar karşılaştırıldığında her iki formda da kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek puan almışlardır. A formunda kızlar erkeklere göre 1,60 puan daha yüksek alırken (F = 6.991, p = 0,009), B formunda bu fark 184 (F = 7,728, p = 0,006) olarak belirlenmiştir. Sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmalar incelendiğinde, her iki formda da düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin toplam puanları ile üst düzey sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların toplam puanların ortalamaları arasında anlamlı fark oluştuğu (A formu için F = 5,886, p = 0,003, B formu için F = 6,961, p 0,00 = 0,001), her iki formda da alt-orta ve üst-orta arasında anlamlı bir fark oluşmadığı saptanmıştır.

Kodlayıcılar Arası Güvenilirlik

Çalışma kapsamında geliştirilen ölçek maddeleri, cevap formu sonuçları ilk araştırmacı tarafından puanlandırılmıştır. Puanlamada oluşabilecek yanlılığı ortadan kaldırmak için Ölçeğin A ve B formlarına ait 30'ar uygulama rastgele olarak seçilmiş ve ikinci bir kodlayıcı tarafından puanlanmıştır. Başka bir deyişle örneklemin yaklaşık olarak %10'u ile bu uygulama yapılmıştır. İkinci kodlayıcı MEB'e bağlı bir ortaokulda görev yapan bir Türkçe öğretmenidir. Kappa katsayısı yöntemiyle analiz edilerek kodlayıcı uyumu hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre A ve B formlarında yer alan 9'ar maddenin Kappa katsayıları 0,85 ile 0,96 aralığında değişmiş, anlamlılık düzeyleri ise p = 0,00 olarak bulunmuştur. Her iki formun toplam puanlar arası Kappa katsayıları A formu için 0,83; B formu için 0,86 hesaplanmıştır. McHugh'a (2012) göre uyum indeksi değeri 0,60 – 0,80 aralığındaysa orta düzey; 0,81 – 0,90 arasında ise güçlü bir uyum olduğu sonucu elde edilmiştir. Maddelerin Kappa Katsayıları Tablo 14'te sunulmuştur.



Şekil 5a. A Formu Toplam Puan-Yaş İlişkisi



Şekil 5b. B Formu Toplam Puan-Yaş İlişkisi

Tablo 14.
SAÜBÖ Maddeleri Kodlayıcılar Arası Güvenilirlik Analizi Sonuçları

A Formu			B Formu		
Madde	Kappa Katsayısı	Anlamlılık Değeri	Madde	Kappa Katsayısı	Anlamlılık Değeri
mA2	0,86	0,00	MB2	0,87	0,00
mA5	0,85	0,00	mB3	0,91	0,00
mA6	0,90	0,00	mB4	0,92	0,00
mA7	0,85	0,00	mB5	0,86	0,00
mA9	0,90	0,00	mB8	0,87	0,00
mA10	0,96	0,00	mB9	0,95	0,00
mA11	0,91	0,00	mB12	0,91	0,00
mA13	0,85	0,00	mB15	0,90	0,00
mA16	0,92	0,00	mB16	0,91	0,00
Toplam Puan	0,83	0,00	Toplam Puan	0,86	0,00

Tartışma ve Sonuç

Dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerisi karşılıklı sosyal etkileşimin sağlıklı yönetilmesini ve bireylerin sosyal bağlamda etkili bir şekilde iletişim kurmasını sağlayarak çocukların sosyal ve duygusal gelişimine önemli katkılar sunar (Helland, Lundervold, Heimann ve Posserud, 2014; Helland vd., 2024; Tomasello, 2019; Vygotsky, 1978). Çalışma kapsamında geliştirilen Sözeylem Anlama ve Üretme Becerileri Ölçeği (SAÜBÖ), 8-14 yaş grubu çocuklar için tasarlanmış ve dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerilerini değerlendirme üzerine odaklanmıştır. Bu çalışma çocukların dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerilerini değerlendirecek Türkçe dilinde ilk ölçeklerden birini geliştirmiş olmasıyla alana özgün bilimsel katkılar sunmayı hedeflemektedir. Dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerisinin sosyal duygusal uyum ve kişilerarası iletişim üzerindeki kritik rolü göz önüne alındığında geliştirilen ölçek, sadece bu becerileri ölçmekle kalmayıp, aynı zamanda erken dönemde olası eksikliklerin değerlendirilmesine ve müdahale stratejileri geliştirilmesine olanak sağlayacaktır.

Dolaylı sözeylemler, bireylerin sosyal normları anlamasını, tehdit edici durumlardan kaçınmasını ve karmaşık sosyal etkileşimlerin üstesinden gelmesini sağlayarak sosyal-duygusal gelişimde kritik rol oynarlar (Austin, 1962; Searle, 1975). Zihin kuramı gibi bilişsel beceriler dolaylı

sözeylemlerin anlaşılmasını kolaylaştırırken, OSB'li çocuklar ilk yıllardan itibaren sosyal gözlem ve sosyal etkileşim sınırlılıkları sergileyerek akranlarından önemli ölçüde farklılaşırlar (Akin-Bulbul ve Ozdemir vd., 2022; 2024a; Ozdemir vd., 2024a; Ozdemir vd., 2022; Özdemir vd., 2024b; Öztürk vd., 2024). OSB'li çocuklar gelişim süreçleri içinde sosyal biliş alanında da gösterdikleri farklılıklar nedeniyle dilin şaka, ima ve metafor gibi boyutlarını anlamada güçlükler sergilerler (Happé, 1993). Buna karşılık özel yetenekli çocukların üstdilsel farkındalıkları sayesinde bu sözeylemleri daha etkili kullandıkları gözlemlenmiştir (Winner, 1996). Ancak iki kere farklılığa sahip çocuklarda dolaylı sözeylem becerilerinin incelenmesi önemli bir çalışma alanı olarak dikkat çekmektedir. Habermas'ın İletişimsel Eylem Kuramı (1984) ve paylaşılan öznedeşlik kavramı, dolaylı sözeylemlerin sosyal uyumu kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Özellikle edimsel dil bozukluğu olan çocuklar, dolaylı sözeylemleri yorumlamada problemler sergileyerek sosyal ilişkiler ve duygusal uyumda zorlanmaktadırlar (Botting ve Conti-Ramsden, 2000; 2008; Conti-Ramsden ve Botting, 2004). Dolayısıyla bu araştırma kapsamında okul çağı çocukların da dolaylı sözeylem becerilerini değerlendirmek için Sözeylem Anlama ve Üretme Becerileri Ölçeği geliştirilmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesinde Searle'ün (1969, 1975, 1979) sözeylem türlerinden dört tanesi kullanılmış, bildirici sözeylemler ise örneklemi oluşturan çocukların günlük yaşamında sık karşılaşılmadığı için dahil edilmemiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman görüşleri alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda 10 madde ölçekten çıkarılmıştır. Pilot uygulama sonrası 8 madde daha çıkarılmış, kalan 32 maddenin KGİ değeri 0,86, anlaşılabilirlik düzeyi ise 9,31 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki form (A ve B) ile yapı geçerliliği test edilmiştir. AFA ve DFA sonuçları, her iki formun iki faktörlü yapısını doğrulamış ve uyum indeksleri mükemmel düzeyi göstermiştir. Ölçek formlarının, kuramsal temele dayalı olarak anlama ve üretme becerileri kapsamında dört sözeylem türünü yansıtacak şekilde iki forma dağıldığı belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle araştırmadan elde edilen bulgular, ölçek yapısının bir ya da iki sözeylem türü etrafında dönen homojen bir yapıda olmadığını, hedeflenen dört türü de yansıtacak şekilde heterojen olduğunu göstermiştir.

Güvenilirlik analizlerinde Cronbach alfa ve bileşik güvenilirlik katsayıları tatmin edici bulunmuştur. Test-tekrar test analizi, ölçeğin kararlı olduğunu göstermiştir ($r = 0,805 – 0,984$, $p = 0,000$). Alt ve üst grup ayırt ediciliği analizi de her iki formun anlamlı farklar gösterdiğini ortaya koymuştur (A formu: $t = -30,76$, $p =0,.00$; B formu: $t = -42,81$, $p = 0,00$). Sonuç olarak SAÜBÖ'nün güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğu ve 8- 14 yaş grubu çocukların sözeylem kuramına dayalı edimsel dil becerilerini değerlendirmede etkili olduğu görülmüştür.

Alınyazında bilimsel araştırmalar edimsel becerilerin sosyal hayatta uyumlu dil kullanımı ve öğrenimi için temel olduğunu, sosyalleşmeye, akademik başarıya ve genel olarak iyi olma durumuna katkıda bulunduğunu göstermiştir (Helland vd., 2024). Ayrıca araştırmalar, çocukların birden fazla bilgi kaynağını bütünleştirerek bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çıkarmak için bu beceriyi kullandıklarını ve dil öğreniminde edimsel akıl yürütmenin önemini vurgulamıştır (Bohn, Tessler, Merrick ve Frank, 2022; Bohn, Tessler, Kordt, Hausmann ve Frank, 2023). Eğitimciler, küçük çocukların edimsel dil becerilerini değerlendirerek, onların bilişsel becerileri hakkında bilgi sahibi olabilir, potansiyel olarak desteklenecek gelişim alanlarını belirleyebilir ve kişiye özel destekler sağlayabilirler. Ek olarak, edimsel dil becerileri çocuğun genel dil gelişiminin seyrini net olarak yansıttığından pek çok risk değerlendirme aracında önemli bir gösterge de olabilmektedir (Chapelle, 2012).

Dilin edimsel boyutunun değerlendirilmesi iki temel nedenden dolayı da çeşitli gelişimsel bozukluklar açısından kritik ölçüde bilgi sağlayıcıdır. Birincisi, yalnızca sözel olmayan davranışların gözlemlenmesi ile anlaşılamayacak sosyal ve bilişsel işleyişin farklı yönlerini tamamlayıcı bilgi sağlamaktadır. İkincisi, yüksek işlevli otizm, Asperger sendromu, belirli konuşma ve dil bozuklukları, semantik-edimsel dil bozuklukları veya dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gibi gelişimsel bozukluklar için iletişim ve sosyal müdahale stratejilerine önemli katkılar sağlamaktadır (Adams, 2002). Çalışma kapsamında geliştirilen ölçek gerek dilbilimsel gerekse sosyal gelişimin değerlendirilmesinde hem uzmanların hem de eğitimcilerin sıklıkla kullanabileceği destekleyici bir rol üstlenecektir.

Sözeylem Anlama ve Üretim Becerisi Ölçeği A ve B formlarından elde edilen toplam puanlar cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeye göre beklenen sonuçlar vermiştir. Cinsiyete dayalı incelemelerde, kız çocuklarının dil becerilerinde erkek çocuklardan daha başarılı olduğu pek çok çalışmanın ortak

bulgusu olarak ortaya konulmuştur (Leaper ve Smith, 2004; Tannen, 1990) Bu çalışmada da benzer bir sonuç bulunmuştur. Her iki formda da kız çocukları, erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almıştır. Sosyo-ekonomik düzey açısından yapılan karşılaştırmada da yine her iki form toplam puan ortalamalarına göre alt ve üst gruptan gelen bireyler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Üst gruptan gelen çocuklar alt gruptan gelen çocuklara göre daha yüksek puanlar almıştır. Alt ve orta ile orta ve üst grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Dil gelişimi ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi araştıran pek çok çalışmada da alt ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların kelime hazinesinden edimsel dil becerilerine tüm boyutlarda üst grup lehine anlamlı farklılıklar vardır (Hoff, 2003; Li, Peng, Ma, Ding ve Zhao, 2023; Pace, Luo, Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2017).

Dil gelişiminde yaş önemli bir değişkendir ve genel olarak dil becerilerinin yaşla doğru orantılı olarak artış göstermesi beklenmektedir. SAÜBÖ A ve B formları toplam puanlarının yaşla ilişkisi incelendiğinde anlamlı düzeyde olumlu ancak zayıf bir ilişki olduğu gözlenmiştir (A formu için $r = 0,15$, B formu için $r = 0,16$, $p = 0,00$). Yaşa göre ortalamalar arasındaki fark ANOVA ile analiz edildiğinde sadece 8 ile 14 yaş arasında anlamlı bir fark bulunmuş; diğer yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum dolaylı sözeylem anlama ve üretim becerisinin zaman içinde gelişimini gösteren çalışmaları destekleyici niteliktedir. Başka bir deyişle sözeylem becerilerinin gelişimi şaka, ironi ve imanın anlaşılması zihin kuramı gelişimi ile birlikte erken yaşlarda başlamakta, alıcı söz varlığının zenginleşmesi, maruz kalınan dilin kalitesi ve iletişimsel etkileşime katılma düzeyine göre yaşın etkisi ergenlikle birlikte izlenmektedir (Angeleri ve Airenti, 2014; Fuchs, 2023). Adams (2002) ise edimsel dil becerilerinin erken çocukluk döneminde gelişen bireysel iletişim şeklinden etkilendiğini, 4 ve 6 yaşları arasında çocukların doğrudan (literal) anlamdan dolaylı (nonliteral) anlamı yorumlama becerisini büyük ölçüde edindiğini belirterek edimsel dil becerilerinin ölçülmesi sürecinin yaşa bağlı gelişime bağlanmasının doğru olmayacağını öne sürmüştür. Eson ve Shapiro (1982) 2-6 yaş arası çocuklarla yaptığı çalışmada emir ve rica içeren dolaylı sözeylemlerin 4-5 yaşında kazanıldığını göstermiştir. Ackerman (1978) 1 ile 3. sınıf öğrencileri ve yetişkinlerle yaptığı çalışmada 6 yaşındaki çocukların dolaylı sözeylemlerin barındırdığı imayı doğru yorumlayabildiğini ve 3. sınıftan itibaren yetişkinler kadar başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Adams (2002) 3-4 yaşlarındaki çocukların özellikle yönlendirici sözeylemleri büyük ölçüde edindiği (Eson ve Shapiro, 1982) ancak söz verme, ikna etme ve incelik gibi ileri düzey sözeylem becerilerinin 9 yaş (McTear ve Conti-Ramsden, 1992), deyimsel ifadelere bağlı sözeylemleri açıklayabilmenin ise 17. yaşa kadar devam edebileceğini (Spector, 1996) ifade etmiştir. Benzer şeklide Creusere (1999) ironi ve dokundurmaları çözümlemenin çocuklar için zor ve uzun süren bir süreç olduğuna işaret etmiştir. Shapiro (1980) çocukların dolaylı sözeylemlerin barındırdığı ima ve niyeti başarılı şekilde çözümleyebilmesinin arkasında bağlamın seviyesi ile rol-alma becerilerinin olduğunu göstermiştir. Kısacası dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerisine yaşın etkisi, bilişsel gelişime bağlı çıkarım becerisi, maruz kalınan dil girdisi ve iletişim deneyimiyle orantılı sosyalleşmenin amacı ve aracı olan paylaşılan öznedeşliğin gelişime etkisiyle ilişkilidir ve bu çalışmanın bulguları bu bilgiyi desteklemektedir.

Sözeylem Anlama ve Üretme Becerileri Ölçeği'nin A ve B formlarından elde edilen toplam puanlar ile yaş ilişkisi sonuçları grafikte incelendiğinde her iki formun benzer bir gelişim eğrisi ortaya koyduğu ve hatta dalgalanma ve kırılmaların aynı dönemlerde oluştuğunu görülmektedir. Belirgin yükselişlerin çocukların ilkokuldan ortaokula geçtiği 11. yaş ile ortaokulun sonu ergenliğin başladığı 14. yaş olduğu görülmektedir. Bu yaşların Piaget (1954)'nin somut işlemler (7-11) ve soyut işlemler dönemine (11-15) denk gelmesi sözeylem becerilerinin bilişsel gelişim dönemlerine duyarlılığını da göstermektedir. 8 ile 14 yaş arasındaki performans farkı ölçekte yer alan deyim, ironi ve metaforların daha üst düzey soyut düşünme becerisi gerektirmesi ile açıklanabilir.

Ara yaşlarda anlamlı bir fark olmamasının ya da ölçeğin yaşa göre kesme puanlarının oluşmamasının önemli bir nedeni ölçek geliştirilirken göz önüne alınan günlük hayatta sıkça kullanılan ve anlaşılabilirlik düzeyi oldukça yüksek dolaylı sözeylemlere yer verilmiş olması olabilir. Bu özellik, ölçekte geçen maddelerin çözümlenmesi ve üretilmesinde gerekli olan çözümleme, yeni kelimeleri anlamlandırma, ilişkilendirme, çıkarım yapma, entegrasyon ve sentezleme gibi üst düzey düşünme becerilerini gerekli kılmamış ve buna bağlı olarak da yaşa bağlı farklılaşma gerçekleşmemiş olabilir. Günlük hayata uygunlukla doğrudan ilişkili olarak ölçekte beklenen sözeylem anlama ve becerilerinin

özgün olmaktan ziyade donuk olması diğer önemli bir olası neden olarak değerlendirilmiştir. Alan yazında mecazi dilin bu özelliği donuk (frozen) ve özgün (novel) olarak geçmektedir (Pollio ve Pollio, 1974). Donuk sözeylemler, toplum tarafından günlük hayatta sıkça kullanılan, anlam yelpazesi sınırları büyük ölçüde dar, deyim, ata sözü ya da söz öbeklerini ifade eder. Örneğin, "treni kaçırmak" deyimi gerçek anlamı bir tarafa konulduğunda bir bağlamda bahsedilen bir olay, fırsat ya da etkinliğin zamanını kaçırmak ya da yetişememek anlamıyla özdeşleşerek katılaşmıştır. Dolayısıyla arkasında yatan niyet ve manaya ulaşmak için derin analiz, çıkarım ya da ilişkilendirme ve akıl yürütme becerisi gerektirmemekte; çocuklar küçük yaştan itibaren bu anlam ilişkisini kurabilmektedir. Öte yandan özgün dolaylı sözeylemlerde kullanılan kelime ile niyet ve duygu arasındaki bağ daha uzak ve daha zayıf olarak dikkat çekmektedir. İfade ile bağlamda ortaya konulan niyet arasında bağı kurmak için derin analiz, entegrasyon ve ilişkilendirme ile bütünleme becerisi gereklidir. Bu aşamada konuşmacının jest, mimik, duruş, tonlama, vurgu ve duraklama gibi bürünsel unsurların yanı sıra ortak bilgi geçmişi, konuşmacılar arası sosyal perspektif alma ve duygu yoğunluğu gibi pek çok unsurun sentezini gerektirmektedir. Girişteki genel müdür ve İshak Bey arasında geçen konuşma özgün dolaylı sözeylemlere iyi bir örnektir. Dolayısıyla, özgün dolaylı sözeylemler daha fazla yaşam deneyimi ve dil girdisine, daha fazla yaşa ihtiyaç duymaktadır. Özetle, ölçekte anlaşılabilirlik ve günlük hayata uygunluk endişesiyle ölçekte donuk dolaylı sözeylemlere daha fazla yer verilmesi yaşa göre farklılaşmayı engellemiş olabilir.

Dolaylı sözeylemlerin özgün ya da donuk olması ıraksak-yakınsak düşünce becerileri (Guilford, 1967; Kaufman ve Glăveanu, 2019) ve genelde yaratıcılıkla ilişkili görülmektedir. Özgün dolaylı sözeylemler ıraksak düşünce ürünüyken, donuk dolaylı sözeylemlerin yakınsak düşünce ürünü olduğu ileri sürülebilmektedir. Iraksak düşünce, karşılaşılan bir problem ya da yeni durumda olabildiğince çok ve farklı çözümler ortaya koyabilme olarak tanımlanırken, yakınsak düşünce duruma ya da problem koşullarına en uygun çözüme karar verebilme olarak tanımlanabilmektedir. İletişim süreci düşünüldüğünde gerek anlama gerekse üretme boyutunda bu iki faktörün göz önüne alınması gerektiği değerlendirilmektedir. Anlama boyutu ele ele alındığında, belirli bir bağlamda karşıdaki konuşmacının yönelttiği iletişimsel ima bünyesindeki eylem ya da niyet ve duygunun çözümlenerek anlamlandırılması problemi oluşturmaktadır. Duyulan ifadenin içeriğindeki kelimeler arasındaki ilişki, paylaşılan bilgi ve diğer bürünsel öğelerin yorumlanması ile bireyin yakınsak düşünceyi ortaya koyması büyük olasılık olarak görülmektedir. Ölçeğin A formu 5. maddesinde yer alan aşağıdaki bağlam bu tartışma kapsamında incelenebilir.

"Sadri, aslında babalarının Kübra'nın izinsiz olarak evden uzak bir yere gitmesinden dolayı mutlu olmayacağını, tam tersine bu durumdan dolayı oldukça rahatsız olacağını veya kızacağını ima etmektedir. Sadri bu cümleyle, Kübra'nın yaptığının yanlış olduğunu ve bunun aileleri tarafından olumsuz bir tepkiyle karşılanacağını dolaylı bir şekilde ifade etmiş oluyor. Ayrıca, Sadri kardeşinin izin almadan gelmesini babasına ispiyonlamakla Kübra'yı tehdit ediyor ya da şantaj yapıyor olabilir." şeklinde olacaktır. Ancak, çocuklar ıraksak düşünce ile yaratıcılıklarını ortaya koyarak bu cevabı daha özgün ve yenilikçi bir boyut katarak derinleştirebilmektedirler. Aynı soruya, "Akşama evde şenlik var" ya da "Eski hesaplar görülüyor!" diye cevaplar verilebilmektedir. Bu cevaplar beklenenden çok ötede ve derinliktedir. Çocuklar yaratıcılıklarıyla bağlama geçmiş yaşanmışlıkları ekleyebilmekte, aynı düzeyde başka bir şaka, metafor, gönderme ya da mizah ile yanıtlayabilmektedirler.

MADDE 5 (A)

Kübra babasından izin almadan arkadaşlarıyla evlerinden oldukça uzaktaki bir alışveriş merkezine gider. Arkadaşları ile gezinirken kardeşi Sadri'yle karşılaşır. Kardeşinin ailesinden izin almadan geldiğini bilen Sadri, "Babam bunu duyunca çok sevinecek!" der.

Soru: Yukarıda açıklanan durumda "Babam bunu duyunca çok sevinecek!" ifadesiyle,

a) Sadri ne demek istemiştir?
b) Sadri nasıl hissetmektedir?

Üretim becerisi soruları çocuğun bağlama bağlı koşulları ve dilbilimsel öğeleri yorumlamasına zengin fırsatlar sunması nedeniyle yaratıcılık etkisini daha yüksek düzeyde gösterebilmektedir. Çocuk hem gerçek hayat hem de dil birikimini, kültürel arka planını da yansıtacak şekilde sentezleyerek çok daha özgün, esnek, derinlikli ve anlamsal ilişkileri olan karmaşık cevaplar ortaya koyabilmektedir. Bu boyutta sözeylem içeriğinde ironi, kinaye, metafor, kişileştirme, abartı gibi mecazi unsur çeşitliliği de daha fazla kullanılabilmektedir. Üretim becerisinde özgün dolaylı sözeylem görme sıklığı anlama boyutuna göre daha fazla olduğu değerlendirilmektedir. Üretim becerisinde yaratıcılığın etkisi ölçekte yer alan bir örnekle incelenebilir.

MADDE 8 (Ü)

Fatih ile Damla markettedirler. Kendileri için birer içecek almışlardır. Damla, parası olmadığından Fatih'ten kendi içeceğinin parasını da ödemesini ister. Daha önce de birkaç kez Damla'nın aldıklarını ödeyen ve artık ödemek istemeyen Fatih, Damla'ya bir şeyler söyler.

Soru:

a) Sen Fatih'in yerinde olsan bu durumda Damla'ya imalı bir biçimde /üstü örtülü ne söylerdin?
b) Bunu söylerken nasıl hissederdin?

Bu maddeye gelen cevaplar arasında "Beni milyoner mi sandın?", "Ayağını yorganına göre mi uzatsan artık!", "Oradan bakınca hayır kurumuna mı benziyorum!", "Her koyun kendi bacağından asılır! ", "Artık damlaya damlaya göl olmuyor!", "Ben merkez bankası değilim de mi?", "Sizin oralarda para icat edilmedi galiba! "Ben senin bankan mıyım, anlamadım gitti!" "Allah'ım, yine mi ben!" "Çekirge 1 zıplar, 2 zıplar, 3.'yü de bilmem hani!" , "Paranın icadından haberin yok sanırım!" , "Herkes yer içer, hesabı Fatih öder!", "Ne çok para harcıyorsun, aman dikkat." "Ben de parayı ağaçtan topluyorum de'mi!","Parayı veren düdüğü çalar!", "Kendimi bankamatik gibi hissediyorum!" gibi ifadeler yer almıştır. Görüldüğü üzere ifadeler birbirine benzeyen özellikler gösterse de oldukça özgün ve yaratıcı cevaplar da yer alabilmektedir.

Çocukların verdiği yanıtların yaratıcılık düzeyi göz ardı edilmemesi gereken bir özelliktir (Chomsky, 1965). Pollio ve Pollio (1974) çalışmalarında 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerine üç tür yazılı görev vermiş ve bu görevlerde çocukların mecazi dil kullanımlarını özgün ve donuk olması bakımından takip etmişlerdir. Araştırma özgün dolaylı sözeylemlerin sınıf düzeyi ile artış gösterdiğini, Piaget'nin somut işlemler döneminde olmalarına karşın 3. sınıf öğrencilerinin de bu beceriye sahip olduklarını ancak bu tarz kullanımı soyut işlemler dönemine kadar açıklayamadıklarını tespit etmişlerdir. Dolayısıyla, cevapların donuk ya da özgün olması çocukların bilişsel gelişimini yansıtmasının yanı sıra özgün dolaylı sözeylem kullanımı ıraksak düşünceyi yansıttığından yaratıcılık düzeyinin de bir göstergesi olabilir. Bu noktada cevabın yaratıcılık düzeyinin değerlendirilmesinde kullanılan ürün bazlı bazı ölçütlere dikkat etmek yararlı olacaktır (Plucker, Maker ve Qian, 2019; Taylor, Glaveanu, Kaufman ve Kaufman, 2019). Bunlardan ilki uygunluktur. Cevabın, ölçekteki sorulara uygun yanıt olmasını ifade eder. Bu durum yaratıcılık literatüründe kullanılışlılık ya da değer olarak da geçmektedir. Bu ölçüt kapsamında değerlendirme yaparken dikkatli olunmalıdır. Genel bir kural olarak iletişimin sağlıklı gelişmesi için konuşmacı ve dinleyicinin Grice (1975) İlkelerine uydukları farz edilir. Yani, iletişim sürecinde üretilen ifadelerin gerçeği yansıttığı ya da doğru (quality), ne çok uzun ne de çok kısa (quantity), bağlamla ilişkili (relevance) ve karmaşadan uzak, net, mantıklı sıralanmış ve açık (manner) olması gereklidir. Bunlardan biri bile eksik olursa uygunluk kriteri karşılanmamış olur. Örneğin, toplumda "boş laf" ifadesi sözün uzunluğundan yakınırken, "düşük laf" ya da "ağır söz" ifadeleri bağlama uygunluk ilkelerinin zedelendiği durumları ifade etmektedir. Ancak, iş dolaylı sözeylemlere geldiğinde durum farklıdır çünkü dolaylı sözeylemlerin içeriğini oluşturan ironi, dokundurma, kinaye, sezdiri, metafor gibi yöntemler bu

ilkelerden en az birini ihlal eder (Creusere, 1999). Örneğin, ironi doğruluk ilkesini ihlal ederek bağlamdaki durumun ya da gerçeğin aksini ihtiva eder ancak konuşmacı dinleyiciye sunduğu bazı ipuçları ile ima edilen gerçekliği ortaya koyar. Benzer durum metafor, kinaye, abartma ya da kişileştirme için de geçerlidir. Bu özelliğiyle dolaylı sözeylemler dil kullanıcısına bağlamsal özgürlük yoluyla yaratıcı olma imkânı sunar. Dolayısıyla ölçekten elde edilen cevapların değerlendirilmesi sürecinde dolaylı sözeylemlerin bu özelliğine dikkat edilmesi önem arz etmektedir.

Uygunluktan sonra en önemli ikinci ölçüt özgünlüktür. Özgünlük, cevapta yer alan kelime ve söz öbeklerinin daha önce duyulmamış bir şekilde sentezlenerek niyeti ve duyguyu yansıtmasıdır. Kelimeler arasındaki ilişkinin uzaklığı, bağ kurarken üzerine oturduğu paylaşılan bilginin yaygınlığı özgünlüğün derecesini belirleyecektir. Bir diğer ölçüt akıcılıktır. Çocuğun cevap verme süresi ne kadar kısa ise akıcılığı o kadar yüksek demektir. Hazır cevaplılık olarak nitelendirilen bu özellik karşıdaki kişiyi büyüleyecektir. Algılanan ya da üretilen ifadenin birden çok fonksiyon içermesi ise esneklik kriteri olarak karşımıza çıkmaktadır. Belli bir bağlam içerisinde geçen bir ifade her zaman tek bir niyeti ifade etmeyebilir. Başka bir deyişle, bir ifade çok işlevli olabilir ki bu da ifadenin esnekliğini gösterir (Searle ve Vanderveken, 2009). Örneğin, B formu 3. maddesine cevap olarak Serdar, "Odan da çok düzenliymiş!" dediğinde, hem Çağrı'nın odasının çok dağınık olduğunu ironi ile beyan etmekte, Çağrı'dan odasını toplamasını, daha düzenli olmasını istemekte, hem de ortamdan duyduğu rahatsızlığı ifade etmektedir. Bu cümle, dolayısıyla beyan edici, yönlendirici ve ifade edici olmak üzere üç sözeylem türünü aynı anda ifade edebilmektedir. Son ölçüt ifadenin barındırdığı anlamsal derinlik, duyusal ve kültürel detay ile ritimdir. İfade ne kadar çok duyu organını uyarırsa o kadar derindir.

MADDE 3 (Ü)

Serdar ile Çağrı yakın arkadaştırlar ama Çağrı bu hafta ilk defa Serdar'ın evine gelmiştir. Ödevlerini yaptıktan sonra biraz bilgisayarda oyun oynamayı planlamaktadırlar. Serdar, biraz rahat birisidir ve odası gerçekten çok dağınıktır. Çağrı, Serdar'ın odasına ilk girdiğinde gördüğü manzara karşısında Serdar'a bir şeyler söyler.

a) Sen Çağrı'nın yerinde olsan bu durumda Serdar'a imalı bir biçimde /üstü örtülü ne söylerdin?
b) Bunu söylerken nasıl hissederdin?

Dolaylı sözeylemlerin dilin yaratıcı özelliğini yansıtıyor olması, geliştirilen ölçeğin çocukların sözel yaratıcılık becerilerini ölçmede de kullanılabilmesine imkân tanıdığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, söz konusu araç, sadece mecaz dil unsurlarına dayalı dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerisi değil aynı zamanda değer, özgünlük, akıcılık, esneklik ve derinlik kriterleri çerçevesinde sözel ve sosyal yaratıcığı değerlendirmede de kullanılabilecektir.

Bu araştırma sonucunda geliştirilen Sözeylem Anlama ve Üretme Becerisi Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik değerleriyle 8-14 yaş grubu çocukların günlük iletişim yetisini edimbilimin önemli bir parçası olan dolaylı sözeylemleri değerlendirmek amacıyla kullanılabilir bir araç olduğu ortaya konmuştur. Ölçeği farklı kılan önemli bir özellik ise sadece anlamayı değil üretimi de değerlendirme özelliğidir. Bu yönüyle kaynak ve alıcı olmak üzere iletişimin iki yönünü de ele almaktadır. Bir başka önemli bulgu, ölçek katılımcıların cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve yaş gibi demografik özellikleri açısından alan yazındaki çalışmaları destekler nitelikte olmasıdır. Bununla birlikte, sözeylem anlama ve üretim becerisinin yaştan ziyade bilişsel gelişim, dil girdisi, sosyal deneyime maruz kalma derecesi, bağlamsal ve bürünsel unsurları kullanarak çıkarsama ve çözümleme ile entegrasyon ve sentezleme gibi üst düzey düşünme becerileri ile doğrudan ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Dahası, araç okul çağı çocuklarının iletişim sürecinde paylaşılan öznedeşlik gelişimine dair değerlendirme yapma imkânı da sunmaktadır. Son olarak, dolaylı sözeylemlerin donuk ve özgün özelliği ile yakınsak ve ıraksak

düşünce ekseninde dilin, yaratıcılığı yansıtan bir yapıda olabileceği, hatta yaratıcılığın sosyal problem çözme boyutunun değerlendirilmesinde bir araç olabileceği önerilmektedir. Ortaya konan özellikleriyle bu ölçek, iletişim becerilerinin geliştirilmesi amacıyla planlanacak olası müdahale programlarına hem gereksinim değerlendirme hem de uygulama açısından önemli bilgiler sağlayacaktır.

Sözeylem anlama ve üretim becerisi ile diğer gelişim alanları arasındaki ilişkiler bu araştırma sonunda keşfedilmesi gereken yeni başlıklardır. Söz konusu beceriler ile sosyal yeterlilik ve uyum, yürütücü işlevler, bilişsel ketleme, bilişsel esneklik, zihin kuramı ve merkezi bütünleme işlem süreçleri arasında nasıl ilişkiler olduğu ya da sosyal-bilişsel becerilerin sözeylem anlama ve üretme becerisi tarafından ne düzeyde yordandığı ileri araştırma sorularıdır. Dolaylı sözeylemler ile bilişsel gelişim ve sözeylem anlama ve üretme becerileri ile sosyal-duygusal gelişim arasındaki ilişkiler ile tipik gelişim gösteren, özel gereksinimli, özel yetenekli ya da iki kere farklı çocukların sözeylem becerilerinin hem gruplar arası hem de sosyal-duygusal ve bilişsel özellikleriyle ilişkileri açısından incelenmesi önemli çalışma alanları olacaktır. Edimsel dilin sosyal bağlamdaki işlevselliğini daha iyi anlamaya yönelik bu çalışma, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleyecek gelecekteki araştırmalara ve uygulamalara da rehberlik etme potansiyeline sahiptir.

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= Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Kurulu
Karar tarihi= 23.06.2023
Belge sayı numarası= E-35853172-300-00002916534

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmada 1. yazarın katkısı %50 iken 2. yazar %50 oranında katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Çalışma ile ilgili olarak yazarların birbirleri ve herhangi bir kuruluş ile çıkar çatışmaları yoktur.

Teşekkür

Çalışmanın veri toplama sürecinde okullarını açan kıymetli okul idareci ve öğretmenlerimiz ile çalışmaya katılım sağlayan sevgili öğrencilerimize ve ailelerine sonsuz teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynaklar

Ackerman, B. P. (1978). Children's understanding of speech acts in unconventional directive frames. *Child Development*, *49*, 311-318. https://doi.org/10.2307/1128692

Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *43*(8), 973-987. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00226

Adams, C., Lockton, E., Freed, J., Gaile, J., Earl, G., McBean, K., Nash, M., Green, J., Vail, A., & Law, J. (2012). The social communication intervention project: A randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *47*(3), 233-244. https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00146.x

Akin-Bulbul, I., & Ozdemir, S. (2024). Evaluation of the social attention hypothesis: Do children with autism prefer to see objects rather than people?. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-16. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10803-024-06596-9

Akin-Bulbul, I., & Ozdemir, S. (2023). Imitation performance in children with autism and the role of visual attention in imitation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *53*(12), 4604-4617. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05726-5

Aktaş, B. (2020). *Test of pragmatic language -2 (TOPL-2) Türkçeye uyarlama çalışması* (Doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Alev, G. (2011). *Pragmatik dil becerileri envanterinin Türkçe standart çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Angeleri, R., & Airenti, G. (2014). The development of joke and irony understanding: A study with 3- to 6-year-old children. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, *68*(2), 133-146. https://doi.org/10.1037/cep0000011

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *47*(1), 79-86. http://doi.org/10.1177/0748175613513808

Bacanlı, H. (1997). *Sosyal ilişkilerde benlik kendini ayarlamanın psikolojisi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları Eğitim Dizisi, 14. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Bacanlı, E. (2006). Türkçedeki dolaylılık işaretleyicilerinin pragmatik anlamları. *Journal of Modern Turkish Studies*, *3*(1), 35-47.

Bingöl, U. (2019). Bir kavram ve bir edebî tür: İroni ve roman. *Mecmua,* (8), 125-134. https://doi.org/10.32579/mecmua.601399

Bishop, D. (2013). Children's communication checklist (CCC-2). In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (pp. 614-618). New York: Springer Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_1929

Bohn, M., Tessler, M. H., Kordt, C., Hausmann, T., & Frank, M. C. (2023). An individual differences perspective on pragmatic abilities in the preschool years. *Developmental Science*, *26*(6), 1-14. https://doi.org/10.1111/desc.13401

Bohn, M., Tessler, M. H., Merrick, M., & Frank, M. C. (2022). Predicting pragmatic cue integration in adults' and children's inferences about novel word meanings. *Journal of Experimental Psychology*, *151*(11), 2927–2942. https://doi.org/10.1037/xge0001216

Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2000). Social and behavioural difficulties in children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, *16*(2), 105-120. https://doi.org/10.1177/026565900001600201

Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2008). The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI. *British Journal of Developmental Psychology*, *26*(2), 281-300. https://doi.org/10.1348/026151007X235891

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Chapelle, C. A. (Ed.). (2012). *The encyclopedia of applied linguistics*. http://doi.org/10.1002/9781405198431

Chapman, S. (2013). Grice, conversational implicature and philosophy. In A. Capone, F. LoPiparo, & M. Carapezza (Eds.), *Perspectives on pragmatics and philosophy (Vol 1)* (pp. 153-188). http://doi.org/10.1007/978-3-319-01011-3_7

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.

Cohen, A. D. (2010). Approaches to assessing pragmatic ability. In N. Ishihara & A. D. Cohen (Eds.), *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet* (pp. 264-317). London: Pearson Press.

Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, *47*(1), 145–161. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/013)

Creswell, J. W. (2014). *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). California: SAGE Publishing.

Creusere, M. A. (1999). Theories of adults' understanding and use of irony and sarcasm: Applications to and evidence from research with children. *Developmental Review*, *19*(2), 213–262. http://doi.org/10.1006/drev.1998.0474

Demir, C ve Karakaş Yıldırım, Ö. (2019) Türkçede metaforlar ve metaforik anlatımlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(4), 1085-1096.

DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2022). *Scale development: Theory and applications* (5th ed.). California: SAGE Publishing.

Düver, E. (2006). *5-7 yaş grubu normal gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan çocukların dil kullanım (pragmatik) becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eson, M. E., & Shapiro, A. S. (1982). When "Don't" means 'Do': Pragmatic and cognitive development in understanding an indirect imperative. *First Language*, *3*(8), 83-91. https://doi.org/10.1177/014272378200300801

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. California: SAGE Publishing.

Fuchs, J. (2023). 40 years of research into children's irony comprehension. *Pragmatics & Cognition*, *30*(1), 1-30. https://doi.org/10.1075/pc.22015.fuc

George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (11.0 Update-4th ed.). USA: Allyn & Bacon.

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York City: Pantheon Books.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics (Vol 3)* (pp. 41-58). Leiden: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004368811_003

Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence.* New York: McGraw-Hill.

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action (Vol 1: Reason and the rationalization of society*. USA: Beacon Press.

Happé, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, *48*(1), 101-119. https://doi.org/10.1016/0010-0277(93)90026-R

Harris, C.R. (2015). Language arts for gifted students. In: Vidergor, H.E., Harris, C.R. (Eds.), *Applied practice for educators of gifted and able learners*. Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-004-8_17

Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. But... *Communication Methods and Measures*, *14*(1), 1–24. https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629

Helland, W. A., Aaland, E., Furebotn, K. L., Nilsen, J., Pettersen, H., Roe, A. L., Wathne, A. K. S., & Morken, F. (2024). Investigating pragmatic abilities in 5- to 7-year-old Norwegian children: A study using the Pragma test. *First Language*, *44*(3), 264-281. https://doi.org/10.1177/01427237241239114

Helland, W. A., Lundervold, A. J., Heimann, M., & Posserud, M. B. (2014). Stable associations between behavioral problems and language impairments across childhood: The importance of pragmatic language problems. *Research in Developmental Disabilities*, *35*(5), 943–951. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.02.016

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, *74*(5), 1368–1378. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612

Holtgraves, T. M. (2013). *Language as social action: Social psychology and language use*. London: Psychology Press.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, *6*(1), 53-60. https://doi.org/10.21427/D7CF7R

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

İnan, İ. (2012). *Dil felsefesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

İyİgün, E. (2021). *Erken çocuklukta dil kullanım envanteri (LUI): Pragmatik Dil Gelişimi Değerlendirmesi'nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kokkinaki, T., Delafield-Butt, J., Nagy, E., & Trevarthen, C. (2023). Editorial: Intersubjectivity: Recent advances in theory, research, and practice. *Frontiers in Psychology, 14*, 1-5. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1220161

Karakaya, S., & Alparslan, Z. N. (2022). Sample size in reliability studies: A practical guide based on Cronbach's alpha. *Psychiatry and Behavioral Sciences*. http://doi.org/10.5455/pbs.20220127074618

Kaufman, J. C., & Glăveanu, V. P. (2019). A review of creativity theories: What questions are we trying to answer? In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (2nd ed., pp. 27-43). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316979839.004

Keçeli-Kaysılı, B. (2006). *Otizmli çocukların dil özelliklerinin kullanım açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kiper, J., Gwon, Y., & Wilson, R. A. (2020). How propaganda works: Nationalism, revenge and empathy in Serbia. *Journal of Cognition and Culture, 20*(5), 403-431. https://doi.org/10.1163/15685373-12340091

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.

Koğar, E. Y., Demirdüzen, E., Gelbal, S., & Inal, H. (2016). Cronbach's coefficient alpha: A meta-analysis study. *Hacettepe University Journal of Education*, *32*(1), 18-32. http://doi.org/10.16986/HUJE.2016017219

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28*(4), 563–575. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x

Leaper, C., & Smith, T. E. (2004). A meta-analytic review of gender variations in children's language use: Talkativeness, affiliative speech, and assertive speech. *Developmental Psychology, 40*(6), 993-1027. https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.993

Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.

Li, J., Peng, P., Ma, X. e., Ding, N., & Zhao, J. (2023). How does family socioeconomic status influence children's reading ability? Evidence from meta-analytic structural equation modeling. *Educational Psychology Review, 35*(4), 119. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09834-1

Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika, 54*(3), 519-530. https://doi.org/10.1093/biomet/57.3.519

McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica, 22*(3), 276-282. https:/doi.org/10.11613/BM.2012.031

McTear, M., & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. London: Whurr.

Owens, R. E. (2020). *Language development: An introduction* (8th Edition ed.). Boston: Pearson.

Ozdemir, S., Akin-Bulbul, I., Kok, I., & Ozdemir, S. (2022). Development of a visual attention based decision support system for autism spectrum disorder screening. *International Journal of Psychophysiology: Official Journal of the International Organization of Psychophysiology*, *173*, 69-81. https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2022.01.004

Ozdemir, S., Akin-Bulbul, I., & Yildiz, E. (2024a). Visual attention in joint attention bids: A comparison between toddlers with autism spectrum disorder and typically developing toddlers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10803-023-06224-y

Özdemir, S., Akın Bülbül I., Suna, H. E., & Akkuş, Ş. K. (2024b). An examination of eye tracking in videos and 3D animations in children with ASD and TD children. *Education and Science*, *49*(217), 21-43. https://doi.org/10.15390/eb.2023.11750

Öztürk, D., Aydoğan, S., Kök, İ., Akın Bülbül, I., Özdemir, S., & Akay, D. (2024). Linguistic summarization of visual attention and developmental functioning of young children with autism spectrum disorder. *Health Information Science and Systems*, *12*(1), 39. https://doi.org/10.1007/s13755-024-00297-4

Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics, 3*(1), 285-308. https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-034226

Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (2007). *Test of Pragmatic Language-Second Edition (TOPL-2)*. Texas: Pro-Ed.

Padilla, M. A., & Divers, J. (2016). A comparison of composite reliability estimators: Coefficient omega confidence intervals in the current literature. *Educational and Psychological Measurement, 76*(3), 436-453. https://doi.org/10.1177/0013164415593776

Piaget, J. (1954). *The origins of intelligence in children*. New York City: Norton.

Plucker, J. A., Makel, M. C., & Qian, M. (2019). Assessment of creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 44-68). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316979839.005

Pollio, M. R., & Pollio, H. R. (1974). The development of figurative language in children. *Journal of Psycholinguistic Research, 3*(3), 185-201. https://doi.org/10.1007/BF01069237

Prutting, C. A., & Kirchner, D. M. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 52*(2), 105-119. https://doi.org/10.1044/jshd.5202.105

Rice, M. L., Sell, M. A., & Hadley, P. A. (1990). The Social Interactive Coding System (SICS): An on-line, clinically relevant descriptive tool. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 21*(1), 2-14. https://doi.org/10.1044/0161-1461.2101.02

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23-74.

Schuberth, F., Henseler, J., & Dijkstra, T. K. (2018). Confirmatory composite analysis. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02541

Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.

Searle, J. R. (1975). A taxonomy of illocutionary acts. In K. Gunderson (Ed.), *Language, mind and knowledge* (pp. 344–369). Minnesota: University of Minnesota Press.

Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J. R., & Vanderveken, D. (2009). *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shapiro, E. R. (1980). *The development of children's comprehension of teacher directives in natural and controlled contexts* (Unpublished doctoral dissertation). State University of New York at Albany.

Spector, C. (1996). Children's comprehension of idioms in the context of humour. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 27*(4), 307–313. https://doi.org/10.1044/0161-1461.2704.307

Şen, S., & Yıldırım, İ. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). London: Pearson Publishing.

Tager-Flusberg, H. (2016). Risk factors associated with language in autism spectrum disorder: Clues to underlying mechanisms. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 59*(1), 143-154. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-15-0146

Tannen, D. (1990). *You just don't understand: Women and men in conversation*. Ballantine Books.

Taylor, C. L., Glaveanu, V. P., Kaufman, A. B., & Kaufman, J. C. (2019). Creativity. In R. J. Sternberg & W. E. Pickren (Eds.), *The Cambridge handbook of the intellectual history of psychology* (pp. 250-266). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108290876.010

Tezel, D. (2015). *Erken çocuklukta günlük iletişim becerilerinin pragmatik profillerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.

Trevarthen, C., Delafield-Butt, J. (2017). Intersubjectivity in the imagination and feelings of the infant: Implications for education in the early years. In White, E.J., Dalli, C. (eds) *Under-three-year-olds in policy and practice. policy and pedagogy with under-three-year-olds: Cross-disciplinary insights and innovations*. United States: Springer Press. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2275-3_2

Tomasello, M. (2019). *Becoming human: A theory of ontogeny*. Belknap: Belknap Press of Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674988651

Trevarthen, C., & Delafield-Butt, J. (2017). Intersubjectivity in the imagination and feelings of the infant: Implications for education in the early years. In E. J. White & C. Dalli (Eds.), *Under-three year olds in policy and practice* (pp. 17-38). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2275-3_2

Trizano-Hermosilla, I., & Alvarado, J. M. (2016). Best alternatives to Cronbach's alpha reliability in realistic conditions: Congeneric and asymmetrical measurements. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00769

Ünal, Ş. (2014). *İletişim Becerileri Kontrol Listesi-II'nin (CCC-2) Türkçe'ye uyarlama çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Vaske, J. J., Beaman, J., & Sponarski, C. C. (2016). Rethinking internal consistency in Cronbach's alpha. *Leisure Sciences, 39*(2), 163–173. https://doi.org/10.1080/01490400.2015.1127189

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard: Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 45*, 197–210. http://doi.org/10.1177/0748175612440286

Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.

Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist, 34*(6), 806-838. https://doi.org/10.1177/0011000006288127

Yakut, R. E. (2019). *A cross-cultural pragmatics approach to speech acts in American English and Turkish: The case of refusals in TV series* (Unpublished doctoral dissertation). Erciyes University Institute of Social Sciences, Kayseri.

Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Yule, G. (2020). *The study of language* (7th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Extended Abstract

Introduction

Language and communication skills are crucial for expressing thoughts, emotions, and intentions, as well as engaging in social interactions. Vygotsky (1978) and Tomasello (2019) emphasize language's role in cognitive development, arguing that social interaction through language fosters higher mental functions. Key theories in the study of language, such as Speech Act Theory (Austin, 1962; Searle, 1979), Face Theory (Goffman, 1967), and Politeness Theory (Brown & Levinson, 1987), form the foundational framework for this research. Speech Act Theory suggests that language goes beyond conveying information; it also serves as action. Speech acts are categorized into locutionary (the act of saying), illocutionary (the intention behind the saying), and perlocutionary (the effect on the listener) (Searle, 1975). This theory highlights both direct and indirect speech acts, where indirect

forms—such as implied requests or suggestions—require the listener to interpret intentions beyond the literal words used.

Face Theory, developed by Goffman, explains the social dynamics of communication by focusing on "face"—an individual's desired self-image and social identity. Face Theory is closely tied to the concepts of positive face (the desire for acceptance) and negative face (the desire for autonomy). Communication involves efforts to maintain one's face while respecting the face of others. When individuals engage in communication, especially in delicate situations, they risk "face-threatening acts" (FTAs) that could challenge someone's social image. Politeness Theory, as an extension of Face Theory, proposes that individuals use various politeness strategies to mitigate these FTAs and preserve social harmony (Brown & Levinson, 1987).

Theories such as Speech Act Theory, Face Theory, and Politeness Theory provide robust models for understanding how language is used in social contexts. These frameworks explain how individuals express their intentions through language, maintain social bonds through reciprocal interactions, and manage face threats. However, difficulties in comprehending and producing indirect speech acts can significantly hinder children's social and emotional development. Such challenges may result in misinterpretation of social cues, breakdowns in communication, and struggles in forming meaningful relationships.

Building on these theoretical insights, recent research has increasingly focused on examining indirect speech act skills in twice-exceptional children, who are both diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) and possess gifted abilities. While gifted children often excel at employing indirect speech acts due to their advanced metacognitive awareness (Winner, 1996), children with ASD experience considerable challenges in understanding higher-order linguistic constructs, such as humor, implication, and metaphor, as they grow older (Happé, 1993). From an early age, children with ASD are notably distinct from their peers due to pronounced limitations in social observation and interaction, which are definitive characteristics of the condition (Akin-Bulbul ve Ozdemir, 2023; 2024; Ozdemir, Akin-Bulbul ve Yildiz, 2024a; Özdemir, Akın Bülbül, Suna ve Akkuş, 2024b; Ozdemir, Akin Bulbul, Kok ve Ozdemir, 2022; Öztürk, Aydoğan, Akın Bülbül, Özdemir ve Akay, 2024). This distinction highlights the importance of exploring the intersection of ASD-related social communication difficulties and the unique cognitive strengths associated with giftedness.

Assessing children's ability to comprehend and produce indirect speech acts is critically important, not only for identifying strengths and weaknesses in language development but also for designing effective intervention strategies that support children's social and emotional development. Evaluations of indirect speech act comprehension and production skills can contribute to the relationship-building skills in children, aligning with theoretical frameworks that emphasize language as a tool for shaping social and emotional bonds. This study aims to develop a scale to assess the comprehension and production of indirect speech acts in children aged 8-14, focusing on their ability to interpret and respond to implied meanings in conversation. By evaluating these pragmatic language skills, the research seeks to provide a tool that reflects everyday social contexts, supporting the development of social and emotional skills in children.

Method

This research utilizes a cross-sectional survey model to analyze specific characteristics in a large population and draw conclusions based on these findings (Şen & Yıldırım, 2019; Creswell, 2014). The scale development process is informed by Speech Act Theory, Face Theory, and Politeness Theory, which guide the selection of items reflecting indirect speech acts in socially relevant contexts.

Participants in the study included 8- to 14-year-old students from Konya, Türkiye. The sample was carefully selected to cover various socioeconomic backgrounds. The study's scale originally consisted of 50 items, developed to assess children's abilities in both understanding and producing indirect speech acts. After expert review and a pilot study, the scale was reduced to 32 items divided into two forms (A and B) to address comprehension and production separately.

The scale was designed in a discourse completion test format, where comprehension and production items were structured around common scenarios in children's lives. Visual aids and audio

recordings were used to enhance realism. The data collected were analyzed with SPSS 26 and AMOS 22, applying exploratory and confirmatory factor analyses to ensure the scale's validity and reliability (Worthington & Whittaker, 2006).

Results and Discussion

Exploratory factor analysis revealed a strong factor structure for both forms of the scale, with Form A explaining 52.6% of the variance and Form B explaining 50.7%. Both forms had two main factors, covering comprehension and production. KMO values of .902 (Form A) and .857 (Form B) and Bartlett's Test confirmed the data's suitability for factor analysis.

Form A's first factor focused on *comprehension*, and the second on *production*; in Form B, the pattern reversed, with *production* as the first factor and *comprehension* as the second. This arrangement reflects the balanced emphasis on both interpreting and generating indirect speech acts, central to effective communication. Confirmatory factor analysis validated the scale's two-factor structure, with fit indices (RMSEA = .02, GFI = .985, CFI = .992) supporting a strong model fit (Kline, 2011; (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003), Internal consistency was high, with Cronbach's Alpha values of .704 (Form A) and .743 (Form B).

The study highlights how indirect speech acts are vital in managing social interactions, supporting social harmony, and avoiding face-threatening situations. Children's ability to navigate these nuanced speech acts is linked to their social and emotional development, as well as to their understanding of conversational subtleties. Research indicates that children with communication difficulties, such as those with autism spectrum disorder (ASD), may struggle with pragmatic skills, particularly in decoding the social intentions behind indirect speech acts. This difficulty can lead to social isolation and miscommunication (Adams et al., 2012; Tager-Flusberg, 2016).

In contrast, gifted children often demonstrate heightened metalinguistic awareness, excelling in both understanding and producing indirect speech acts due to their sensitivity to contextual cues (Winner, 1996). These skills facilitate their engagement in complex social interactions, enhancing both their social and emotional growth.

Conclusion

The ability to comprehend and produce indirect speech acts plays a pivotal role in facilitating healthy management of reciprocal social interactions and enables effective communication within social contexts, thereby making significant contributions to children's social and emotional development. The Speech Act Comprehension and Production Skills Scale (SACPS), developed within the scope of this study, is designed for children aged 8-14 and focuses on assessing their ability to comprehend and produce indirect speech acts. This study aims to make a unique scientific contribution to the field by developing one of the first scales specifically dedicated to evaluating children's comprehension and production of indirect speech acts. Considering the critical role of these skills in social-emotional adjustment and interpersonal communication, the developed scale not only aims to measure these abilities but also serves as a tool for early identification of potential deficits and the development of intervention strategies.

Indirect speech acts play a critical role in social-emotional development by enabling individuals to understand social norms, avoid threatening situations, and navigate complex social interactions (Austin, 1962; Searle, 1975). Cognitive abilities such as Theory of Mind facilitate the comprehension of indirect speech acts. However, children with autism spectrum disorder (ASD) significantly differ from their peers from an early age by exhibiting limitations in social observation and interaction (Akin-Bülbül & Özdemir, 2023; 2024; Özdemir et al., 2024a; 2024b; Özdemir et al., 2022; Öztürk et al., 2024). Due to these differences in social cognition throughout their developmental processes, children with ASD often struggle with understanding dimensions of language such as jokes, sarcasm, and metaphors (Happé, 1993). In contrast, research indicates that gifted children use indirect speech acts more effectively due to their advanced metalinguistic skills (Winner, 1996). Examining indirect speech act skills in twice-exceptional children, however, stands out as an important area of research. Habermas's Theory of Communicative Action (1984) and the concept of shared intersubjectivity emphasize that

indirect speech acts facilitate social adaptation. Children with pragmatic language impairment, in particular, face challenges in interpreting indirect speech acts, which leads to difficulties in social relationships and emotional adjustment (Conti-Ramsden & Botting, 2004). Therefore, the Speech Act Comprehension and Production Skills Scale was developed within the scope of this study to evaluate indirect speech act skills in school-age children.

This study successfully developed and validated a scale for assessing indirect speech act comprehension and production in children, illustrating the importance of these skills in social and emotional development. Indirect speech acts are crucial for managing social relationships, fostering empathy, and minimizing conflicts. The scale is a valuable tool for educators and clinicians to assess these abilities and provide targeted support for children facing challenges in communication.

Indirect speech acts, as emphasized by Speech Act, Face, and Politeness Theories, are essential to effective interpersonal communication, and mastering them is critical for developing emotional intelligence and social cohesion. Understanding and supporting the development of these skills can positively impact children's long-term social integration and emotional resilience.

Ekler

Ek-1. Sözeylem Anlama ve Üretme Becerisi Ölçeği A Formu

Madde 1 (Ü)

Kemal, rahatsızlığı nedeniyle birkaç gün okula gelememiştir. Defterinde eksik kalan kısımları tamamlamak için Deniz'den defterini ödünç istemiştir. Aradan geçen uzun süreye rağmen Kemal defteri Deniz'e geri vermemiştir. Ertesi gün ise matematik sınavı vardır. Deniz, Kemal'e defterini geri vermesi için bir şeyler söyler.

a) Sen Deniz'in yerinde olsan bu durumda Kemal'e imalı bir biçimde /şakayla karışık ne söylerdin?

b) Bunu söylerken nasıl hissederdin?

Madde 2 (A)

Bade, abisi Ferhat'ın yeni aldığı fotoğraf makinesi ile fotoğraf çekmek istemektedir. Hafta sonu yapılacak bir etkinlikte kullanmak üzere Ferhat'tan fotoğraf makinesini ödünç isteyince Ferhat "Rüyanda görürsün!" demiştir.

Yukarıda açıklanan durumda "Rüyanda görürsün!" ifadesiyle,

a) Ferhat ne demek istemiştir?

b) Ferhat nasıl hissetmektedir?

Madde 3 (Ü)

Eda'nın yarına tamamlaması gereken bir projesi vardır ve zamanı çok azalmıştır. Proje için bazı resimlerin kesilerek yapıştırılması gerekmektedir. Süleyman'ın ise vakti vardır ve telefonunda oyun oynamaktadır. Eda, projesine yardım etmesi için Süleyman'a bir şeyler söyler.

a) Sen Eda'nın yerinde olsan bu durumda Süleyman'a imalı bir biçimde /üstü örtülü ne söylerdin?

b) Bunu söylerken nasıl hissederdin?

Madde 4 (A)

Hakan ile Yağmur odalarını toplamaktadırlar. Hakan kitap dolu bir kutuyu kaldırmak ister ama kutuyu kaldırmakta zorlanınca Yağmur'a dönerek "Bir el atar mısın?" der.

Yukarıda açıklanan durumda "Bir el atar mısın?" ifadesiyle,

a) Hakan ne demek istemiştir?

b) Hakan nasıl hissetmektedir?

Madde 5 (A)

Kübra babasından izin almadan arkadaşlarıyla evlerinden oldukça uzaktaki bir alışveriş merkezine gider. Arkadaşları ile gezinirken kardeşi Sadri'yle karşılaşır. Kardeşinin ailesinden izin almadan geldiğini bilen Sadri, "Babam bunu duyunca çok sevinecek!" der.

Yukarıda açıklanan durumda "Babam bunu duyunca çok sevinecek!" ifadesiyle,

a) Sadri ne demek istemiştir?

b) Sadri nasıl hissetmektedir?

Madde 6 (Ü)

Sezai ile Ayla markettedirler. Kendileri için birer çikolata almışlardır. Sezai, Ayla'nın çikolatasının parasını da ödeyerek ona ikram etmek istemektedir ve Ayla'ya dönerek bir şeyler söyler.

a) Sen Sezai'nin yerinde olsan bu durumda Ayla'ya imalı bir biçimde /üstü örtülü ne söylerdin?

b) Bunu söylerken nasıl hissederdin?

Madde 7 (A)

Aygül, Mustafa ve arkadaşları pikniğe gitmeye karar verirler ve iş bölümü yapmaktadırlar. İçecekleri kimin alacağı tartışılırken, Mustafa "O iş bende!" demiştir.

Yukarıda açıklanan durumda "O iş bende!" ifadesiyle,

a) Mustafa ne demek istemiştir?

b) Mustafa nasıl hissetmektedir?

Madde 8 (A)

Sinan'ın doğum günüdür ve Eylül, Sinan'ın çok beğendiği ve uzun süredir almak istediği bir kitabı ona hediye olarak verince Sinan da Eylül'e, "Çok incesin!" der.

Yukarıda açıklanan durumda "Çok incesin!" ifadesiyle,

a) Sinan ne demek istemiştir?

b) Sinan nasıl hissetmektedir?

Madde 9 (Ü)

Turgut, Büşra'nın kalemtıraşını istemiş ama izin vermesini beklemeden kullanmaya başlamıştır. Bunu gören Büşra, "Bırak!" diye bağırmıştır. Büşra'nın tepkisi karşısında Turgut, Büşra'ya bir şeyler söylemiştir.

a) Sen Turgut'un yerinde olsan bu durumda Büşra'ya ima yoluyla/ üstü örtülü ne söylerdin?

b) Bunu söylerken nasıl hissederdin?

Göçer, A. (2025). Meslek öncesi öğretmen yetiştirme sürecinde uygulamalı derslerin önemi ve işlevleri üzerine aday öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *13*(1), 121-141.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 31.10.2024 Kabul/Accepted: 14.12.2024
Araştırma Makalesi / Research Paper

Meslek Öncesi Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Uygulamalı Derslerin Önemi ve İşlevleri Üzerine Aday Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*

*Ali GÖÇER***

Öz
Öğretmen yetiştirme sürecinde verilen lisans eğitiminin gerçekleştirilme süreci, içeriği, önemi ve işlevleri düşünüldüğünde meslekle ilgili konuların pedagojik olarak içselleştirilmesi, kullanılabilir öğrenmelerin gerçekleşebilmesi ve kalıcılığının sağlanması için teorik pratik bütünlüğünün sağlanması önemli ve gereklidir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, meslek öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının teorik bilgileri öğrenmeleri yanında öğrenilen bilgilerin uygulanabilirliğini sınama durumlarını ve bilgiyi beceriye dönüştürme açısından deneyim sahibi olup olmadıklarını ortaya çıkarmaktır. Bunun yanında adayların öğretmen yetiştirme sürecinde uygulamalı derslerin önem ve işlevlerine yönelik görüş ve beklentilerini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemi tercih edilerek fenomenolojik araştırma deseni ile yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ERÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören 55 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve görüşme soruları odağında yapılandırılarak iki oturumla gerçekleştirilen söyleşilerle elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerden ulaşılan bulgu ve sonuçlara göre, öğretmen adayları, nitelikli insanın nitelikli bir eğitim ile yetiştirilebileceği, nitelikli bir eğitimin de nitelikli bir öğretmen kadrosu ile sağlanabileceğinin farkındalığına sahiptirler. Öğretmen adayları mesleklerine hazırlanmalarında teorik-pratik bütünlüğünün sağlandığı uygulamalı eğitimin kazanımlarına yönelik farkındalıkları yüksektir. Öğretmen adayları, mesleklerine donanımlı bir şekilde hazırlanmalarında uygulamalı eğitimin eksik olduğu düşüncesindedirler. Adayların üstünde durdukları ve vurgu yaptıkları en önemli konu, öğretmenlik rollerini yerine getirme konusunda yeterli olmadıkları düşüncesiyle meslek öncesi öğretmenlik eğitiminde teorik derslerden ziyade uygulamalı dersler istemektedirler. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde mesleğe pedagojik olarak hazırlanmalarının sağlanmasında uygulamalı dersler konulup bu derslerin amacına ve anlamına hizmet edecek şekilde gerçekleştirilmesine yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, meslek öncesi eğitim, kuram ve uygulama

Evaluation of Pre-service Teachers' Opinions on the Importance and Functions of Applied Courses in the Teacher Training Process

Abstract
Considering the realization process, content, importance and functions of the undergraduate education given in the teacher training process, ensuring the integrity of theoretical practice is important and necessary for the pedagogical internalization of professional issues, realization and permanence of usable learning. In this context, the aim of the research is to reveal whether pre-service teachers have experience in terms of learning theoretical knowledge, testing the applicability of the learned knowledge and transforming knowledge into skills in the pre-

* Bu çalışma 08-11 Ekim 2024 tarihlerinde Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi'nde düzenlenen 18. Uluslararası Eğitim Camiası Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri metni temel alınarak geliştirilmiştir.

** Prof. Dr. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kayseri, gocer@erciyes.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-6880-2611

professional teacher training process, as well as revealing the opinions and expectations of the candidates about the importance and functions of applied courses in the teacher training process. The research was structured with a phenomenological research design by choosing qualitative research method. The study group of the research consisted of 55 Turkish language pre-service teachers studying at ERU Faculty of Education Turkish Language Teaching program. The data in the study were obtained through a semi-structured interview form (individual-group) and interviews structured around the interview questions and conducted conversation in two sessions. The data obtained were analyzed by content analysis technique. According to the findings and results obtained from the data obtained in the research, pre-service teachers were aware that qualified people could be raised with a qualified education and that a qualified education could be provided with a qualified teaching staff. Pre-service teachers had a high awareness of the outcomes from applied education in which theoretical-practical integrity was provided in their preparation for the profession. Pre-service teachers thought that applied training was lacking in their preparation for their professions. The most important issue that the pre-service teachers emphasized was that they needed hands-on courses rather than theoretical courses in pre-professional teaching training, as they thought that they were not competent to fulfill their teaching roles. At the end of the research, some suggestions were made for the implementation of applied courses in the undergraduate education of pre-service teachers in order to ensure that they were prepared pedagogically for the profession and that these courses were carried out in alignment to their purpose and meaning.
Keywords: Teacher training, pre-professional education, theory and practice

Giriş

Bilişim çağı, toplumların nitelikli insan gücüne duydukları gereksinimi giderek artırmaktadır. Bu gereksinim, ancak nitelikli eğitim kurumlarıyla sağlanabilir. Eğitim kurumlarının niteliği ise öğretmen, öğrenci ve eğitim programının niteliklerine bağlıdır. Ancak kurumlardaki eğitim sürecinin planlayıcısı, uygulayıcısı ve değerlendiricisi olarak öğretmen, eğitim sisteminin en temel unsurlarından biridir. Öğretim ortamında, hedefleri ve uygun davranışları saptama, bunların gerçekleşeceği ortamı düzenleme ve bu boyutlara ilişkin değerlendirme sorumluluğu taşıyacak öğretmenin niteliği, önemli ölçüde hizmet öncesinde kazanacağı öğretim becerilerine bağlıdır. Bu becerilerin kazanılmasında işin teorik boyutu temeli oluştururken, uygulama boyutu ise işe yararlılığı anlamlı kılmaktadır. Teorik kazanımlar, uygulama becerileri ile deneyime dönüşmedikçe, gereksinimlere cevap verecek öğretmenlerin yetişmesi mümkün görülmemektedir (Çoban, 2015, s. 220).

Hızla değişen dünya, artan teknoloji, bilgiye kolay ve hızlı erişim, kuşaklar arası değişen anlayış farklılıkları öğretmen niteliğini sorgular hâle getirmiştir. Toplumda öğretmenin önemi hiç kuşkusuz hemfikir olduğumuz bir konudur. Bu nedenle öğretmenden beklenti çok yüksektir. Öğretmen adaylarının seçilmesinden başlamak üzere, yetiştirilmelerinde uygulanan müfredat, o müfredatın gerçekleşmesindeki zaman dilimi, mezuniyetten sonra atanma şartları ve süreci irdelenmesi gereken hususlardır (Tozlu, 2022, s. 720).

Günümüzde toplumların hızla değişen dünyaya uyum sağlaması, ekonomik kalkınmaları, toplumsal refah düzeyi, bilgi çağına uygun nitelikli vatandaşlar yetiştirmesi; o toplumların eğitim sistemleriyle doğrudan ilişkilidir. Eğitim niteliğinin yükseltilmesi, başlangıçta bu eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilişkilidir. Öğretmen eğitimi ve öğretmenlere kazandırılan yeterlikler, bu öğretmenler tarafından verilecek olan eğitimin niteliğini belirler (Yağcı ve Kurşunlu, 2017, s. 2). Bir eğitim sisteminin verimliliği hedefleniyorsa öncelikle ve özellikle o sistemdeki öğretmenlerin geliştirilmesine ve niteliklerinin artırılmasına önem verilmelidir. Çünkü öğretmenlerin sahip olduğu yeterlik ve yetkinlik, doğrudan doğruya gerçekleştirilen eğitimin niteliğine yansıyacaktır.

Bugünün dünyasında tüm alanlarda görülen değişim, dönüşüm ve gelişim döngüsü eğitim alanını da içine almakta ve eğitimin en temel unsuru olan öğretmen niteliği üzerine odaklanılması gerekmektedir. Bu kapsamda çalışmalar iki açıdan yürütülmesi gerekmektedir. Bunlardan ilki, öğretmen adaylarının bilinçli ve sistemli bir şekilde seçilerek amaca uygun yetiştirilmesi (hizmet öncesi eğitim), ikincisi de sistemdeki öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesidir (hizmet içi gelişim).

Bir Eğitim Sisteminin Verimliliğinin Temel Belirleyicisi Olarak Öğretmen ve Öğretmen Yetiştirme

Bir eğitim sisteminin niteliği ve öğretim programlarının işlevselliği ancak ve ancak öğretmenlerin nitelikleri ile görülebilir. Genel bir izlenimle eğitim sisteminin başarısı ya da başarısızlığından söz etmek yerine, ona can veren öğretmen unsurunun yeterli ve yetkin olup olmamasından söz etmek doğru olacaktır. Nitelikli bir öğretmen vasat bir programın uygulandığı eğitim sisteminde nitelikli bir eğitim verebildiği gibi, nitelikli bir öğretim programının uygulandığı eğitim ortamlarında başarı gösteremeyen öğretmenler de olabilir. Eğitimde asıl olan, bilgi ezberleterek bireyi kitaplaştırmak değil; öğrencilere becerilerini keşfettirerek hedef belirleyebilmelerinin, hedeflerini gerçekleştirebilmelerinin dilsel, düşünsel ve eğitsel alt yapısını oluşturmaktır. Türk eğitim sisteminin öğrenen odaklı yürütülmesi için son çeyrek asırda başta öğretim programlarının değiştirilmesi olmak üzere ders kitapları, eğitim materyalleri vb. alanlarında önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların amacına ulaşması için Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileri tarafından özellikle öğretmen eğitimine önem verilmekte ve hizmet içi eğitimleri ile öğretmenlerin gelişimleri için büyük çaba sarf edilmektedir (Göçer, 2023a, s. 20-22).

Bugün Türkiye'de görev yapan öğretmenlere yönelik yapılan değerlendirmelerde "deneyimsiz oldukları ve mesleği icrada etkin olamadıklarından" söz ediliyor olması, bir yerlerde yanlış yapıldığı gerçeğini su yüzüne çıkarıyor. Öğretmenler üzerine olumsuz değerlendirmeler yapılınca insanın aklına şu sorular geliyor: Öğretmenlerin mesleklerini etkin, öz güven duygusu içinde yapabilmelerini sağlayan "pedagojik alt yapı" meslek öncesi eğitimlerinde (lisans eğitimi) oluşturulmamış mıdır? Öğretmenler lisans eğitimleri sırasında okullarda rehber öğretmen gözetiminde "okul iklimi"ni tanıma imkânı bulabilmiş midir? (Göçer, 2023b, s. 23-24). Göçer'in yaptığı tespit ve sorduğu sorular, adayların öğretmen yetiştirme sürecinin özellikle meslek öncesi eğitimlerinin önemine ve işlevine dikkat çekmektedir.

Öğretmen olabilmek için ezberci bir öğretim ve sınav silsilesinden oluşan zorlu bir süreçten geçerek Eğitim Fakültelerine gelen öğretmen adayları, aldıkları eğitim ve girdikleri öğrenme süreçlerinde kuramsal bilgi öğrenme yanında öğrendikleri bilgileri beceri olarak gösterebilmelerine ortam sunarak deneyim kazanmalarını sağlayacak uygulamalı eğitime de tabi tutulmaları gerekmektedir. Meslek öncesi öğretmen eğitiminde uygulama çalışmaları önemli bir yere ve olmazsa olmaz bir işleve sahiptir. Oved ve Raichel'e (2024, s. 186) göre, uygulama deneyimi, öğretmenlik mesleği ve karmaşık ortamlarda çalışma için eğitim süreçlerinde önemli ve anlamlı bir bileşendir, çünkü uygulamalı eğitim öğrencilerinin mesleki gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır ve onları profesyonel olarak şekillendirmeye katkıda bulunur.

Öğretmeyi öğrenmek, öğretmenin kendisinden gelebilir ancak öğrenmeyi öğretmek, tüm öğretmen eğitimi programlarının sağlamadığı arka plan bilgisi gerektirir (Oss, 2018, s. 176). Bu da öğreticilerin öğrenenler ile birlikte mesleki beceriler konusunda farkındalığa sahip bir şekilde hedef belirlemeleri, belirlenen hedeflere erişmek için çaba sarf etmeleri gerekir. Bu kapsamda rehber konumundaki öğreticilerin öğrenen konumundaki öğretmen adaylarına hedefledikleri öğretme becerilerini kazandırabilmeleri, gerçekleştirecekleri uygulamalı eğitimlere bağlıdır. Uygulama çalışmalarında rehber öğretici ile uygulayıcı öğretmen adaylarının etkinlik tasarımı, materyal geliştirme, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme araç ve uygulamaları gibi alanlarda farkındalık kazan(dır)ma, mesleki beceriler edinme-kazanma açılardan deneyim sahibi olmaları söz konusu olacaktır.

Meslek öncesi öğretmen eğitimi kapsamında adaylar mikro öğretim tekniği ile deneyimleme sürecine tabi tutulduklarında gerek yapay sınıf ortamlarında gerek okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması çerçevesinde staj dönemlerinde ve gerekse gerçek meslek yaşamlarında mesleklerini etkili ve verimli bir şekilde yapabilecek duyuşsal, düşünsel ve psikolojik hazırbulunuşluğa sahip olabileceklerdir (Göçer, 2021, s. 53).

Öğretmen adaylarının meslek öncesi eğitim süreçlerinde mesleğe hazırbulunuşluklarını sağlayacak ve pedagojik bir alt yapı oluşturacak uygulamalara yer verilmesi gerekir. Özellikle sınıf yönetimi, materyal kullanma, öğrenci motivasyonunu sağlama, bilgi yerine bilginin kullanıldığı beceri gelişimini önceleme gibi alanlarda öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine katılımı ve öğrenci merkezli eğitimin tüm şartlarının oluşturulmasını içeren öğretmen eğitimi uygulamalarına yer verilmesi gerekir (Göçer, 2016, s. 24). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması çalışmalarına başlamadan önce,

sınıf içi öğretim süreçleriyle ilgili öğrendikleri bilgi ve becerileri uygulamaya koyma ve bu alanda kazandıkları deneyimlerin neler olduğunu görmeleri önemlidir (Kuran, 2009, s. 385).

Dünyada uygulamaları ve başarılarıyla dikkat çeken Finlandiya eğitim sisteminde branş öğretmeninin eğitimi ile ilgili olarak Bakioğlu ve Yıldız (2015) şu bilgileri vermektedirler: Eğitim, öğrenciler öğretmenlik yolunda ilerlerken onların kendi kendini yönetme, bağlılık gösterme, kişisel ve işbirliğine dayalı öğrenme deneyimleri üzerine vurgu yapmaktadır. Çalışmalarda rehberlik kadar güçlü kuramsal düşünce, derin düşünme, kendi davranışlarını değerlendirebilme ve gelişme iyi bir öğretim uygulaması için çok önemlidir. Öğrenciler için amaç, kendi işlerini ve çalışma çerçevesini geliştirecek öğretim profesyonelleri olmaktır (s. 112). Görülüyor ki eğitim fakültelerine gelen öğrencilerin aldıkları eğitim süreçlerinde öğretmenlik yolculuğuna başlamadan önce kuramsal yeterlik ile uygulama ve deneyim sahibi olmalarının bağlanması önemlidir.

Finlandiya eğitim sisteminde branş öğretmeni eğitiminde pedagojik çalışmaların temel hedefleri "*Öğretme mesleğini gerektiren şimdiki ve gelecek toplumlar için öğrencilerin ustalık becerileri ile kapsamlı öğrenmelerini geliştirmek."* ve *"Eğitim ve öğretim alanında toplum ve mevcut çevrede yaşanan değişimlerle yüzleşebilecek uzmanları eğitmek."* şeklinde ifade edilerek çalışmaların kapsamı ve kredisinin aşağıdaki temalardan oluştuğu belirtilmektedir (Bakioğlu ve Yıldız, 2015, s. 112):

- Eğitim, öğretim ve kültür (9 Kredi),
- Öğrenme çevreleri ve etkileşim (9 Kredi),
- Eğitimde araştırma ve profesyonel uygulamalar (8 Kredi),
- Profesyonel uygulamalarda uzmanlık ve ileri çalışmalar (9 Kredi).

Türkiye eğitim sisteminde branş öğretmeni yetiştirme programlarına bakıldığında öğretmenlik yolculuğuna çıkan öğrencilerin lisans eğitimlerinde yakın geçmişe kadar yer verilmiş olan uygulamalı derslerin tamamının kaldırılmış olduğu görülmektedir. Mezun olmak için alınması gereken kredilerin tamamının bilgi ezberlemeye (ve sınava hazırlanmaya) yönelik öğretim dersleri ve kredilerinden oluştuğu, kültür, öğrenme çevreleri ile etkileşim, araştırma ve profesyonel uygulamalarda uzmanlık ve ileri çalışmalar gerektiren uygulamalı derslerin kaldırıldığı görülmektedir. Son sınıfta uygulama okullarında yapılan "Öğretmenlik Uygulaması I-II" dışında öğrencilerin mesleklerine hazırlanmalarını sağlayacak hiçbir uygulamalı dersin olmadığı görülmektedir.

Finlandiya eğitim sisteminde saygın birer uzman olarak görülen öğretmenlerin gerçek profesyoneller olarak yapabileceklerinin en iyisini yapacaklarına inanılmaktadır. Finlandiyalı öğretmenlerin sınıflarında pedagojik bağımsızlığı söz konusudur. Aynı şekilde okulların da ulusal çekirdek müfredatın elverdiği esnek sınırlar içinde kendi müfredatlarını yapabilme özerklikleri mevcuttur (Bakioğlu ve Yıldız, 2015, s. 120-121). Öğretmenin gerek öğrenme ortamlarında gerekse öğretim sürecinin verimliliğinin temel yönlendiricisi olan öğretim müfredatlarının hazırlanmasında özerk davranarak sorumluluk üstlenmesi, öğretmenliğe hazırlandığı meslek öncesi eğitim dönemlerinde elde kazanım ve hazırbulunuşlukla ilgilidir.

Öğretmen eğitimi Avrupa Yükseköğretim Alanı Bölgesi'nin bir parçası olarak kabul edilmek zorundadır. Öğretme mesleğinde ihtiyaç duyulan yüksek düzeydeki akademik standartların karşılanmasını gerektirmektedir. Gerekli ön koşul, öğretmen eğitiminin aşağıdaki şartların karşılanmasına bağlıdır (Bakioğlu ve Yıldız, 2015):

- Öğretmenler bir şeyin nasıl öğretilebildiği ve öğrenilebildiği üzerine en yeni araştırmalara aşina olma ihtiyacını hissettirmektedir. Konu içerik bilgisi ile pedagojik alan bilgisi üzerine yapılan disiplinler arası araştırmalar farklı öğrenenlerin/öğrencilerin durumuna uydurulabilen öğretme yöntemleri için zemin oluşturmasını sağlamaktadır.
- Öğretmen eğitiminin kendisi de çalışma ve araştırmanın nesnesi olmak durumundadır. Bu, farklı araçlar ve farklı kültürel bağlamlarda gerçekleştirilen öğretmen eğitiminin nitelik ve etkililiği hakkında bilgi üretmektedir.
- Öğretmenlerin kendi işlerine karşı analitik ve açık fikirli bir yaklaşıma sahip olmaları, kendi deneyim ve gözlemlerine dayalı sonuçlara varmaları ve nihayet sistematik bir şekilde kendi öğretim ve öğrenme çevrelerini geliştirmeleri anlamına gelmektedir.
- Öğretmenler bilgi, teknoloji ve enformasyonu birlikte kullanabilmelidir.
- Öğretmenler meslektaşlarıyla işbirliği yapmalıdır (s. 126-127).

Öğretmenlerin bütün bu ve benzer niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleklerini çağın gereklerine uygun bir şekilde yürütebilmeleri için gerekli olan yetkinlik ve yeterliklere sahip olmaları, aldıkları meslek öncesi ve meslek içi eğitimlerin niteliğine bağlıdır.

Öğretmen adaylarının hem lisans eğitimleri sırasında gerçekleştirecekleri staj için hem de mezun olduklarında icra edecekleri öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluklarının sağlanması için lisans programlarına teori ile pratiğin örtüştürebilmesi açısından uygulamalı derslerin geri getirilmesi gerekmektedir. Finlandiya eğitim sisteminde öğretmen adayları lisans eğitimlerine başladıktan itibaren (ilk iki yıl (dört dönem) okullara gözlem yapmak, son iki yıl (dört dönem) da ders işlemek için) dört yıl (sekiz dönem) boyunca her dönem okullara gönderilmektedir. Türkiye eğitim sisteminde öğretmen adayları okullara staj için sadece bir yıl (iki dönem) gidebilmektedirler.

Öğretmen yetiştirmede uygulanmakta olan öğretim programlarının yapısı, felsefesi ve içeriği oldukça önemlidir. Diğer bir deyişle, öğretmen adaylarının mesleğe hazırbulunuşluklarının sağlanmasında meslek öncesi öğretmen eğitimin yol haritası mesabesinde olan lisans eğitimi programların önem ve işlevleri yadsınamaz.

Öğretmen yetiştirme sürecinde verilen lisans eğitiminin gerçekleştirilme süreci, içeriği, önemi ve işlevleri düşünüldüğünde meslekle ilgili konuların pedagojik olarak içselleştirilmesi, kullanılabilir öğrenmelerin gerçekleşebilmesi ve kalıcılığının sağlanması için teorik pratik bütünlüğünün sağlanması önemli ve gereklidir. Bu kapsamda, çalışmada öğretmen adaylarının uygulamalı derslerin işlevlerine ve gerekliliğine yönelik görüşlerinin neler olduğu, öğrenilen teorik bilgilerin uygulanabilirliğiyle ilgili adayların deneyimlerinin olup olmadıkları, öğretmenlik rollerini sergileyecek yeterlik ve yetkinlikleri konularında neler düşündükleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu kapsamda araştırmanın amacı, meslek öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının teorik bilgileri öğrenmeleri yanında öğrenilen bilgilerin uygulanabilirliğini sınama durumlarını ve bilgiyi beceriye dönüştürme açısından deneyim sahibi olup olmadıklarını ortaya çıkarmaktır. Bunun yanında adayların öğretmen yetiştirme sürecinde uygulamalı derslerin önem ve işlevlerine yönelik görüş ve beklentilerini ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen adayları mesleklerine yeterli hazırbulunuşluk kazanabilmelerinde uygulamalı derslerin önem ve işlevleri konusunda neler düşünmektedirler?
- Öğretmen adayları meslek öncesi öğretmen eğitimleri sürecinde teorik bilgileri öğrenme yanında öğrenilen bilgilerin uygulanabilirliğini sınayacak uygulamalar gerçekleştirmişler midir?
- Öğretmen adayları aldıkları lisans derslerinin kendilerini mesleğe hazırlamada yeterli olduğunu düşünmekte midirler?
- Öğretmen adayları öğrendikleri teorik bilgileri beceriye dönüştürme deneyimine ve öğretmenlik rollerini yerine getirme yeterlilik ve yetkinliğine sahip olduklarını düşünmekte midirler?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi tercih edilerek fenomenolojik araştırma deseni ile yapılandırılmıştır. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve görüşme sorularının kullanıldığı iki oturumla gerçekleştirilen söyleşilerle elde edilmiştir.

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır. Başka bir deyişle nitel araştırma, sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşıma sahiptir. Bu da araştırmacının esnek olmasını, toplanan verilere göre araştırma sürecini yeniden biçimlendirmesini ve gerek araştırma deseninin oluşturulmasında gerekse toplanan verilen analizinde tümevarıma dayalı bir yaklaşım izlemesini gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2013. s. 45-46).

Olgubilim yani olayların varlığını inceleme ve tanımlama yöntemi olarak adlandırılan fenomenoloji, bir felsefi sistem değil, ‘şeyler’in içinde gizli ‘öz’ün bilgisine ulaşmaya çalışan bir yöntem

olarak ileri sürülmüş ve temelde askılama ve ayraç içine almaya dayanır. Fenomenoloji, belirli özellikleri itibariyle diğer araştırma yöntemlerinden ayrılmaktadır. Bu özelliklerin ilki ve en temeli, fenomenolojinin tanımlayıcı fizyolojik bir yöntem olduğu ile ilgilidir. Bu anlamda diğer analitik/tümdengelim yöntemlerinden farklıdır. Fenomenoloji keşfedici ye de tahmin edici değil, tanımlayıcı bir araştırmadır (Goulding 2005; Soloman 1972; Simpson 2007, akt. Yanık, 2015, s. 161).

Süreç Akış Bilgisi

Verilerin elde edilmesi süreçlerinde karşılıklı görüşme ve etkileşimli grup diyalogları gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların meslek öncesi öğretmen yetiştirme sürecinde verilen lisans eğitiminin gerçekleştirilme süreci, içeriği, önemi ve işlevleri konularına yoğunlaşarak duygu, düşünce ve görüşlerini derinlikli olarak ortaya koymalarını sağlamak amacıyla görüşme ve söyleşi yapılmıştır. Yapılan söyleşi ve görüşmelerde katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer verilen sorular yöneltilmiş, onların meslek öncesi öğretmen eğitimi süreçlerinde uygulamalı eğitime yönelik bakış açısı, düşünce, görüş ve beklentilerini dile getirmeleri istenmiştir. Belirtilmek istenen görüş ve beklentilerin ayrıntılı ve sistemli bir şekilde ortaya konulması için informal bir ortamda sondalarla, yönerge ve açıklamalarla etkileşimli ortam oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer verilen sorular araştırmaya dâhil edilen öğretmen adayları arasından seçilmiş katılımcılara yöneltilmiş ve alınan cevaplar not edilmiştir. Söyleşiler, Türkçe öğretmeni adaylarından oluşan iki grubun her biri ile aralıklı 3'er saat sürecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Gruplarla yapılan söyleşilerde konuşmayı tetiklemesi ve özgün görüşlerin ortaya çıkarılması amacıyla etkileşimli informal ortamlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmada bir grupla gerçekleştirilen söyleşi kesitinin süreçleri, yarı yapılandırılmış konuşma niteliğinde etkileşimli görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Söyleşi sırasında öğretmen adayı katılımcıların dile getirdikleri kayda değer eleştiri, sorun, çözüm önerisi, beklentiler gibi duygu ve düşüncelerini yansıtan ifadeleri önceden görevlendirilmiş yazıcılar tarafından notlar tutularak kaydedilmesi sağlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği programında 2023-2024 eğitim yılı Bahar döneminde Yazma Eğitimi dersini almış olan 55 Türkçe öğretmeni adayından oluşan bir çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının belirlenmesinde, nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmış olan (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 135) amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir. Çalışma grubu içerisinden görüşme yapılacak katılımcıların belirlenmesinde ise random (rastlantısal) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yolla görüşme yapılması amacıyla çalışma grubunun yaklaşık 1/3'ünü oluşturan 18 Türkçe öğretmeni adayı belirlenmiş ve her biri ile birebir görüşme yapılmıştır. Söyleşi 37 kişilik bir grupla yaklaşık 3 saatlik zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Görüşme ve söyleşi yapılan katılımcılarla ilgili bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 1.
Çalışma Grubundan Görüşme ve Söyleşi Yapılan Öğretmen Adayları ile İlgili Kişisel Bilgiler

	Cinsiyet	*f*	*%*
Görüşme Yapılan Katılımcılar	Kadın	15	83,33
	Erkek	3	16,67
	Toplam	18	100,00
Söyleşi Yapılan Katılımcılar	Kadın	20	54,05
	Erkek	17	45,95
	Toplam	37	100,00
Tüm Katılımcılar	Kadın	35	63,63
	Erkek	20	36,37
	Toplam	55	100,00

Tablo 1'den de görülebileceği gibi araştırmaya dahil edilen katılımcılar arasından görüşme yapmak üzere belirlenen 18 Türkçe öğretmeni adayının 15'i kadın, 3'ü erkektir. Söyleşi yapılan katılımcıların sayısı 37 olup bu katılımcıların 20'si kadın, 17'si erkektir. Araştırmaya dâhil edilen toplam katılımcı sayısı 55 toplam katılımcıların 35'i kadın, 20'si erkektir.

Verilerin Toplanması

Veri, araştırma sorumuzu cevaplamamıza yarayacak her türlü bilgidir. Bir araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için esas elde edilmesi gereken o araştırmada kullanılacak olan veridir. Verinin toplanıp elde edilmesi bizim araştırmamızı gerçekleştirmedeki amacımıza ulaşmada en önemli basamaklardan biridir. İyi bir araştırmanın sağlam ve detaylı bir veriye dayalı olması, o araştırmanın kalitesine değer katar. Bu açıdan nitel araştırmalarda veri ile ilgili iki ana husus ön plana çıkmaktadır. Bunlardan birincisi veri toplama, ikincisi ise veri analizidir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015, s. 104).

Nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri görüşmedir. Görüşme, insanların geçmiş, şimdiki ya da gelecekle ilgili tutum, görüş ve davranışları ile ilgili bilgi almak amacıyla yapılmaktadır. Araştırmacı tarafından yapılan görüşmelerde alınan notların tamamı yazılı hâle dönüştürülerek daha sonra yapılacak olan veri analizi için veri seti hâline getirilmektedir (Güler vd., 2015, s. 114). Görüşme, soru cevap formatında uygulanan ya da daha çok sohbete dayalı bir etkileşimdir. Görüşme yöntemi, araştırmacılara görüşülen kişilerin konu hakkındaki perspektifini anlama imkânını sunmakta ve verinin kendi sosyal içerikleri içinde toplanmasına olanak vermektedir (Daymon, 2002; Ritchie, 2005, akt. Bilim, 2015, s. 235-236).

Öğretmen adaylarının algıları öğretmenliğin kalbinde yer alır çünkü algıları öğretmen eğitimcileri tarafından fark edilmese de algılar mesleki gelişimi etkiler. Bu nedenle, öğretmen eğitimi derslerine ilişkin algılar, sağlanan eğitim deneyimlerinin etkililiği hakkında bilgi verebilir (Gödek Altuk, 2010, s. 17). Bu araştırmada veriler, söyleşi ve görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşme yapmak amacıyla katılımcılar arasından random (rastlantısal) örnekleme yoluyla seçilen 18 Türkçe öğretmeni adayının her biri ile yaklaşık 30 dakika süren birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Söyleşi de dönem sonunda aralıklı iki bölümden oluşan 3 saatlik zaman diliminde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

İçerik analizi, verilerden onların içeriğine yönelik doğru yorumlama yapmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir. İçerik analizi, metinlerin içerisinde gizli kalmış anlamların veya orada verilmek istenen mesajların, belli bir sistematik izlenerek kavramlar ve kategoriler şeklinde ortaya konup analiz edilmesidir (Güler vd., 2015, s. 332-333).

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilen önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekir. İçerik analizinde temelde yapılacak işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259).

Olgubilim çalışmalarında görüşmelerden elde edilen verilerin analizi ile ilgili olarak Hycner (1985) araştırmacıları aşamaların net bir şekilde sunulduğu bir tarif aramaktan kaçınmaları gerektiği konusunda uyarmaktadır. Bunun sebebi de temel bilimlerdeki gibi sınırları keskin bir sürecin olmayışıdır (Gedik, 2016, s. 42).

Nitel içerik analizi ile farklı formlardaki nitel veriyi analiz etmenin mümkün olduğunu ve nitel içerik analizinde nitel veri tümevarımsal, tümdengelimsel ve bu ikisinin harmanlandığı karma yöntem kullanılarak analiz edilebileceğini dile getiren Çetin (2016), Schereier'in önerdiği nitel içerik analizinin adımlarını şu şekilde aktarmaktadır:

- Araştırma probleminin belirlenmesi.
- Analizi yapılacak verilerin seçimi ve bölümlere ayrılması.
- Kodlama şemasının oluşturulması ve denenmesi.
- Kodlama şemasının değerlendirilmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması.

- Kodlamanın yapılması ve bulguların yorumlanıp sunulması (s. 126).

Araştırmada söyleşi ve görüşme sorularıyla elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Verilerin analizinde, etkileşimli veri süreçlerinde kayda geçirilen olay, olgu, durum vb. boyutlara yönelik veriler yanında araştırmacı yapmış olduğu; katılımcıların görüş ve düşüncelerinin önemine vurgu yapılması, yönerge verilmesi, sürecin akışına uygun soru(lar) yöneltilmesi, konuşmalar arasında açıklamalar yapılması, katılımcı cevaplarına tetikleyici geribildirim verilmesi, anlaşılmayan ve duraksanan durumlarda sondaların verilmesi… gibi unsurlar da dikkate alınmıştır.

Verilerden Kod Oluşturma ve Temalara Ulaşma

Veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler üzerinden tanıma, ayrıştırma ve tanımlama yoluyla verilerden kodlar oluşturulmuş, benzerlik ve yakınlık ilişkisi içinde birbirleriyle aynı anlam yelpazesinde yer aldığı düşünülen kodlardan hareketle temalara ulaşılmıştır. Kod oluşturma ve temalara ulaşma işlemleri verilerin görselleştirildiği tablolara işlenmiştir. Verilerden bulgulara ulaşma sürecinde yorumlama ve çıkarımlarda bulunma vb. tekniklere başvurulmuştur. Verilerin analizinde şu şekilde bir işlem süreci takip edilmiştir:

- İlk önce sorulara verilen cevaplar arasından kayda değer görülenler tablolara işlenmiştir.
- Tablolardaki verileri yansıtan kodlar geliştirilmiş; kodlardan benzer özellikler gösterenlerden hareketle üst kategorilere (tema) ulaşılmıştır.

Söyleşi ve görüşmelerle elde edilen verilerin tablolaştırılarak yapılan analiz işlemlerinde aşağıdaki tanıma, tanımlama ve kodlama tekniği kullanılmıştır:

- AS_1, AS_2, $AS_{3, \ldots}$: Araştırmacının sorduğu görüşme sorularını,
- $ASYS_1$, $ASYS_2$, $ASYS_3$: Araştırmacının söyleşilerde yönelttiği soruları,
- $ÖA_1$, $ÖA_2$, $ÖA_{3, \ldots}$: Görüşmeyle görüşüne başvurulan öğretmeni adaylarını,
- $SKÖA_1$, $SKÖA_2$, $SKÖA_{3, \ldots}$: Söyleşiye katılan veya söyleşide görüş belirten öğretmeni adaylarını,
- [1], [2], [3], …: Katılımcıların (lisans eğitimi gören öğretmeni adaylarının) cevaplarından kayda değer bulunan ve tabloya/metne alınanları göstermektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= ERÜ Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi= 30.07.2024
Belge sayı numarası= 321

Bulgular

Öğretmen Adayları ile Yapılan Görüşmelerle Elde Edilen Bulgular

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Hazırlanmalarında Uygulamalı Derslere Yönelik Görüşleri

$A_{1:}$ Öğretmen adayları mesleklerine yeterli hazırbulunuşluk kazanabilmelerinde uygulamalı derslerin önem ve işlevleri konusunda neler düşünmektedirler?

Görüşmelerin Yapıldığı Tarih Aralığı: 18.09.2024 - 25.09.2024 Görüşme Süresi: Her görüşme = ±30 dakika	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema(lar)
$AÖ_7$: Aslında biz öğretmen adaylarına uygulama fırsatı verilse daha kalifiyeli öğretmenler yetişeceğinden şüphem yok. Eğitim Fakültelerinde lisans eğitiminin başından sonuna kadar uygulamalı dersler yürütülmelidir [1].	teorik bilgilerin ömrü	Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Teorik Pratik Bütünlüğü
$AÖ_{11}$: Tüm öğrendiğiniz o teorik bilgiler silinip gidiyor. Geriye sadece sizin sınıf yönetimi beceriniz ve uygulamadaki kuvvetiniz kalıyor [2].	uygulamalı derslerin işlevleri	
$AÖ_{22,\ 55}$: Öğretmenliğe hazırlık sürecinde uygulamalı dersler adaylarını sınıf içi gerçeklikle tanıştırır, eşsiz bir deneyim sunar, mesleğin karmaşıklığının-çeşitliliğinin anlaşılmasına ve farklı öğrenci ihtiyaçlarına yönelik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bundan dolayı lisans eğitimlerinde adaylara pratik derslerin verilmesi bulunmaz bir nimettir [3].	bilgiyi beceriye dönüştürme yetersizliği	
$AÖ_{26}$: Üniversitede ezber bilgiler ile dolu beyinler ve bilgisini hayata geçirmekte yetersiz bireyler ortaya çıkmaktadır [4].	mesleğe hazırlanmada uygulamanın kazandırdıkları	
$AÖ_{33}$: Meslek öncesi eğitimde uygulamalı dersler göz ardı edildiğinde mesleğe başlayacak öğretmen adayları ders içerisinde daha önce deneyim elde edemediği için bocalayacaktır [5].		
$AÖ_{35}$: Öğretmen adayları uygulamalı dersler sayesinde çeşitli eğitim teknolojilerini kullanmayı, farklı öğrenci profilleri ile çalışmayı ve sınıfı doğru biçimde yönetmeyi öğrenerek meslek öncesi eğitimde pek çok yetkinliğe sahip olmaları gerekir [6].		
$AÖ_{49}$: Uygulamalı dersler öğretmenlik yolculuğunda pusula görevi gören ve adayların mesleki gelişimlerini sağlayan fırsat derslerdir [7].		
$AÖ_{53}$: Uygulamalı dersler öğretmen adaylarının mesleğe uygun davranabilmelerini ve özgüven kazanmalarını sağlar [8].		

Tablo 2'de de görülebileceği gibi görüş belirten katılımcılar, ezberlenen teorik bilgilerin ömrünün kısa olduğunu, öğrenilen bilgilerin ancak ve ancak uygulamalı derslerle kalıcılığının sağlanabileceğini ve öğretilen bilgilerin beceriye dönüştürme yetersizliğinin giderilmesi için uygulamalı derslerin konulması ve işlevsel olarak işletilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Adayların öğretmenlik mesleğine hazırlanma süreçlerinde uygulamalı eğitime yönelik görüşleri dikkate alındığında meslek öncesi eğitim sürecinde teorik pratik bütünlüğünün sağlanmasına önem verilmesi, öğretmen yetiştirme sisteminin sağlıklı işlemesi ve çalışmaların amacına hizmet etmesi açısından üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

Tablo 3.
Öğretmen Adaylarının Uygulama Yapma Durumları ve Mesleğe Hazırbulunuşlukları ile İlgili Görüşleri

A_2: Meslek öncesi öğretmen eğitiminiz sürecinde teorik bilgileri öğrenme yanında öğrenilen bilgilerin uygulanabilirliğini sınayacak uygulamalar gerçekleştirebildiniz mi? (Aldığınız lisans derslerinin sizi mesleğe hazırlamada yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?)		
Görüşmelerin Yapıldığı Tarih Aralığı: 18.09.2024 - 25.09.2024	Kodlayarak Temalandırma	
Görüşme Süresi: Her görüşme = ±30 dakika	Kodlar	Tema(lar)
$AÖ_7$: Uygulama yapmadım. Unutmayın ki herkes ders anlatabilir fakat herkes öğretmen olamaz. Bu yüzden sadece teorik dersler yetmez, uygulamalı dersler öğretmen adayının mücevhere dönüşme sürecidir [1].	uygulamalı derslerin işlevleri	
$AÖ_{7, 26}$: Eğitim fakültelerinde derslerin teoriye yönelik olması, biz öğretmen adaylarının sadece bilgiyle doldurulması ve uygulama sürecinin olmayışı bizi bir sonuca götürmemektedir [2].	uygulamada sınanamayan ezber bilgi	
$AÖ_{33}$: Öğretmen adaylarının atandıklarında geleceğimizi bir aşçı gibi yoğurabilmeleri için meslek öncesi eğitim fakülteleri lisans eğitiminde pratik dersler konularak eğitim verilmesi gerekir [3].	öğretmen eğitiminde uygulamanın yeri	Meslek Öncesi Öğretmen Eğitiminde Verimlilik
$AÖ_{40}$: Öğretmenlik teoriden çok uygulamanın esas alınması gereken bir alandır. Bu sebeple biz adaylar pedagojik dersler alıp bu durumun sağlanmasını isteriz. Lakin biz derslerde ders işleyişini sadece ezbere dayalı olarak öğreniyoruz, uygulama yapma durumumuz yok [4].		
$AÖ_{44}$: Öğretmen yetiştirme konusunda öne çıkan ülkelere bakıldığında birçoğunun teorik dersler yanında fazla sayıda uygulama derslerinin olduğu görülmektedir. Bizim ülkemizde maalesef böyle değildir. Bundan dolayı öğrenilen teorik bilgileri sınayacak uygulamalar gerçekleştiremiyoruz ve dolayısıyla lisansta aldığınız dersler bizi mesleğe hazırlayamıyor veya biz hazırlanamıyoruz [5].	öğretmen adaylarının donanımı ve eğitim fakültelerinin eğitiminin niteliği	
$AÖ_{43}$: Eğitim fakülteleri içi doldurulmayan lisans eğitimidir. Eğitim fakültelerinde mikro öğretim tekniği her ders için yaygınlaştırılmalıdır. Aksi takdirde binlerce mezun çıkaran fakülteler içi ezber bilgilerle doldurulmuş, faaliyet gösteremeyen beton yığınlarından farksız kalacaktır [6].		

Tablo 3'te de görülebileceği gibi öğretmen adayları öğrenilen bilgilerin uygulanabilirliğini sınayacak uygulamalar gerçekleştirmelerine yönelik görüş bildirirken özellikle uygulamalı derslerin işlevlerine değinmektedirler. Görüş belirten öğretmen adaylarına göre, ezberlenen ama gerçekleştirilecek uygulamalarla sınanamayan bilgiler unutulup gidecek ve dolayısıyla herhangi bir değeri olmayacaktır. Öğretmen adaylarının dile getirdiği görüşlere bakıldığında meslek öncesi öğretmen eğitimi süreçlerinde uygulama yapma büyük bir önem ve işleve sahiptir. Öğretmen adayları lisans eğitimleri sürecinde öğrendikleri bilgileri okul içi ve dışı ortamlarda uygulama yapamamalarını önemli bir eksiklik olarak görmektedirler. Adaylarının uygulamalı eğitime yönelik verdikleri cevaplara bakıldığında hemen hemen hiç olumlu görüş belirten bulunmadığı görülmektedir. Bu durum da meslek öncesi öğretmen eğitiminde verimlilik konusunu gündeme getirmektedir.

Tablo 4.
Öğretmen Adaylarının Mesleği İcraya Yönelik Yeterlikleri Konusunda Görüşleri

A_3: Öğrendiğiniz teorik bilgileri beceriye dönüştürme deneyimine ve öğretmenlik rollerini yerine getirme yeterlilik ve yetkinliğine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? (Bu konuda kendinizi değerlendirebilir misiniz?)		
Görüşmelerin Yapıldığı Tarih Aralığı: 18.09.2024 - 25.09.2024	Kodlayarak Temalandırma	
Görüşme Süresi: Her görüşme = ±30 dakika	Kodlar	Tema(lar)
$AÖ_{11, 13, 19}$: Dört yıllık lisans eğitiminin sonuna yaklaşıyoruz, geriye dönüp baktığımızda aldığımız derslerin hangisi yararlı oldu derseniz çok az bir kısmı diyebilirim. Teorik bilgiler uygulamaya dökülmediği için kaybolup gitmektedir dolayısıyla deneyim sahibi değilim ve öğretmenliği yapmada kendimi yeteli göremiyorum [1].	yetersizlik algısı uygulamalı derslerin olmayışı ve yetersizlik hissi	Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları ve Mesleğe Hazırbulunuşluk Durumları
$AÖ_{29}$: Meslek öncesi lisans eğitiminde uygulamalı derslerin olmayışı deneyim kazanma kendimizi eksik ve yetersiz hissetmemize sebep olmaktadır [2].	deneyimsizlik	
$AÖ_{33}$: Meslek öncesi eğitimde öğretmen adayları uygulama yapmış olsalardı ders içinde dikkat edilmesi gereken hususları deneyimlemiş olacaklarından mesleği yapmaya kendilerini daha hazır hissedeceklerdir [3].	işlevsiz ders içerikleri uygulanmayan teorik bilgiler	
$AÖ_{38}$: Lisans eğitiminde uygulamalı dersler kısıtlıdır ve bazı dersler hiç işimize yaramayan konular içermektedir. Derslerde teorik bilgiler alıyoruz fakat bunları uygulamaya dökmedikten sonra hiçbirinin önemi kalmıyor ve unutuluyor. Oysa uygulamaya döksek kaygı gider, özgüvenimiz artar. Öğretmenliğe zihinsel, duyuşsal ve psikolojik açıdan hazır hâle geliriz ama uygulama yapamadığımız için yeterince hazır değiliz [4].	öğrenme ve uygulama yetersizliği deneyim ve donanım sahibi olunmadığı algısı	
$AÖ_{44, 47}$: Türkiye'de birçok eğitim fakültesi bulunmaktadır ama bunların çoğunda öğretmen adayına gereken gelişmişlik katılmamaktadır. Bunun nedeni lisans derslerinin hem öğrenme hem de uygulama yönünden yetersizliğidir. Bundan dolayı deneyim ve yeterli donanıma sahibi olduğumuzu, atanınca öğretmenlik rollerini yerine getirebilecek yeterlikte olduğumuzu düşünmüyorum [5].		
$AÖ_{52}$: Uygulamalı derslerin adayları mesleğe hazırlama açısından teorik derslere nazaran daha kalıcı ve deneyim katıcı olduğu göz ardı edilmemelidir [6].		

Tablo 4'te de görülebileceği gibi öğretmen adayları uygulamalı derslerin olmayışı ve işlevsiz ders içeriklerinden dolayı yetersizlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Yine uygulanmayan teorik bilgiler ve deneyimsizlikten dolayı öğrenme ve uygulama eksikliklerinden ötürü yetersizlik hissine kapıldıkları anlaşılmaktadır.

Adayların üstünde durdukları ve vurgu yaptıkları en önemli konu, öğretmenlik rollerini yerine getirme konusunda yeterli olmadıkları ve meslek öncesi öğretmenlik eğitiminde teorik derslerden ziyade uygulamalı dersler istemeleridir. Araştırmaya dâhil edilen katılımcı adayların belirttikleri görüşlerden anlaşıldığına göre, öğretmen adaylarında deneyim ve donanım sahibi olunmadığı algısı oldukça belirgindir. Bu durum öğretmen adaylarının mesleğe hazırbulunuşluk durumlarının zayıf ve özyeterlik algılarının da düşük olduğunu göstermektedir.

Öğretmen Adayları ile Yapılan Söyleşilerden Elde Edilen Bulgular

I. Oturum	II. Oturum
Tarih: 25.09.2024	Tarih: 25.09.2024
Söyleşi Saati: 09.00-11.30	Söyleşi Saati: 13.00-15.30
Söyleşi süresi: ±2,5 saat	Söyleşi süresi: ±2,5 saat
Toplam Katılımcı sayısı: 33	Toplam Katılımcı sayısı: 33
Görüş belirten katılımcı sayısı: 16	Görüş belirten katılımcı sayısı: 17

Söyleşilerde A grubundan 16 ($SKÖA_{2,3,5,6,9,10,12,14,16,18,19,23,25,27,31,33}$) ve B grubundan 17 ($SKÖA_{34,35,36,38,39,42,45,47,48,51,52,55,56,57,58,62,66}$) öğretmen adayı olmak üzere iki grupta araştırmaya dâhil edilen toplam 66 katılımcıdan 32'si görüş belirtmiştir. Söyleşilerde araştırmacının yönelttiği soru ve yönergelerine dayalı olarak katılımcılar tarafından ifade edilen görüşlerden kayda değer görülenler aşağıda verilmiştir.

$ASYS_1$: Mesleğe yeterli hazırbulunuşluk kazanabilmenizde uygulamalı derslerin önem ve işlevleri konusunda neler düşünmektesiniz?

$SKÖA_{1,\ 2,\ 25,\ 24,\ 28,\ 37,\ 48,\ 51}$: Eğitim fakültelerinde dersler teoriktir, uygulamalı derslere önem verilmemekte, zaman ayrılmamaktadır. Öğretmen adaylarına deneyim kazandıracak uygulamalar hiç de göz ardı edilecek değerde değildir.

$SKÖA_5$: Öğretmenlik deneyimle içselleştirilecektir, süreç temelli gidişat önemlidir. Fakülte içerisinde yapılan etkinlikler sürece dâhil edilmelidir. Öğretmenler öğrencilere bakış açısı kazandırmalı, okullar hayata hazırlamalıdır.

$SKÖA_{8,\ 51}$: Öğretmen adayları uygulama derslerinin sonucunda hem heyecanlarını düzenlemelerini hem de sınıf ortamına daha hazır olmalarını sağlar ve olumsuz bir sınıf ortamı ile karşılaştığında nasıl davranacağını bilir.

$SKÖA_{15}$: Az da olsa uygulamalı derslerin varlığı, öğrenciyi derslere çeken bir tiyatro oyunu misali hem keyif vermesi hem de derse katılımı sağlayarak öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemli işlev görebilecektir.

$SKÖA_{18,\ 31,\ 36,\ 46,\ 50,\ 51}$: Lisans eğitimi sürecinde uygulamalı dersler öğretmen adaylarının öğrendikleri teorik bilgileri sınıf ortamlarında uygulama, tecrübe sahibi olma, etkinlik tasarlama, materyal hazırlama, sınıfı yönetme, problemli durumlarla başa çıkma gibi öğretim becerilerini geliştirmelerine fırsatlar sunar. Gerçek sınıf deneyimi kazandırır, mesleki donanımlarını geliştirmelerine yardımcı olur.

$SKÖA_{31}$: Öğretmenliğe hazırlık sürecinde uygulamalı dersler öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmeleri sağlar ve meslek hayatlarına hazırlanmaları açısından oldukça önemlidir.

$SKÖA_{32}$: Öğretmen adaylarını mesleklerine tam donanımlı olarak hazırlamak istiyorsak uygulamalı dersler konulması ve bu derslerde adaylara birçok şey katacak şekilde işlevsel olmalıdır.

$SKÖA_{34}$: Öğretmenliğe hazırlık sürecinde uygulamalı dersler bir yanan adayların mesleğe hazırbulunuşluklarını sağlarken aynı zamanda mesleğe yönelik olumsuz tavrımızın değişmesine, içimizde bir umudun yeşermesine zemin olmaktadır.

$SKÖA_{45}$: Öğretmenlik tek bir alandan oluşan bir meslek değil birçok özelliği ve yetkinliği gerektiren bir meslektir. Bir doktorun hastayı tedavi itmesi, bir ressamın sanat eseri ortaya çıkarması, bir mimarın güzel evler yapması gibi öğretmenin de bireylere rehberlik etmesi, mesleklere aday yetiştirmesi beklenir. Bu yüzden öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmaları için verilen lisans eğitimlerinde uygulamalı eğitim kilit noktadadır.

Söyleşiye katılan katılımcıların çoğunluğuna ($SKÖA_{1,\ 2,\ 18,\ 24,\ 25,\ 28,\ 31,\ 36,\ 37,\ 46,\ 48,\ 50,\ 51}$) göre, "Eğitim fakültelerinde dersler teoriktir, uygulamalı derslere önem verilmemekte ve zaman ayrılmamaktadır. Öğretmen adaylarına deneyim kazandıracak uygulamalar hiç de göz ardı edilecek değerde değildir. Aday öğretmen yetiştirme sürecinde mesleki becerilerin kazandırılıp geliştirilmesi açısından uygulamalı derslerin önemi yadsınamaz. Lisans eğitimi sürecinde uygulamalı dersler öğretmen adaylarının öğrendikleri teorik bilgileri sınıf ortamlarında uygulama, tecrübe sahibi olma, etkinlik tasarlama,

materyal hazırlama, sınıfı yönetme, problemli durumlarla başa çıkma gibi öğretim becerilerini geliştirmelerine fırsatlar sunar. Gerçek sınıf deneyimi kazandırır, mesleki donanımlarını geliştirmelerine yardımcı olur." Bunun yanında katılımcıların dile getirdiği şu görüşler dikkate değerdir: "Öğretmenlik deneyimle içselleştirilecektir ($SKÖA_5$)."., "Uygulamalı derslerin varlığı, öğrenciyi derslere çeken bir tiyatro oyunu misali hem keyif vermesi hem de derse katılımı sağlayarak öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemli işlev görebilecektir ($SKÖA_{15}$)."., "Öğretmen adaylarını mesleklerine tam donanımlı olarak hazırlamak istiyorsak uygulamalı dersler konulmalı ve bu dersler işlevsel olmalıdır ($SKÖA_{32}$)."

$ASYS_2$: Meslek öncesi öğretmen eğitiminiz sürecinde öğrendiğiniz teorik bilgilerin uygulanabilirliğini sınayan uygulamalar gerçekleştirdiniz mi? (Aldığınız lisans derslerinin sizi mesleğe hazırlamada yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?)

$SKÖA_2$: Hayattaki her şey tecrübe, deneyim ile kazanılırken 4 yıllık lisans eğitimi sadece sınıfta 4 duvar arasında ezbere dayalı bilgilerle geçip gidiyor.

$SKÖA_4$: Uygulamalı dersler ve dolayısıyla etkileşim yok, dersler sunum şeklinde düz anlatımla yapılıyor.

$SKÖA_5$: Uygulamalı dersler kaldırıldığı için mülakata da hazırbulunuşluk daha az olacaktır.

$SKÖA_9$: Öğretmen adayları fakülteden mezun olup mesleğe başladıklarında genellikle sorun yaşamaktadırlar. Teorinin pratiğe yansıtarak başarılı öğretmen olabilmenin yegâne çözüm yolu uygulamalı derslerde kazanılan deneyime sahip olarak mesleğe başlamaktır.

$SKÖA_{14}$: Hayır uygulama gerçekleştirmedik. Akademinin olması bizlerin aldığı dört yıllık lisans eğitiminin gereksiz olduğunu düşündürüyor.

$SKÖA_{16}$: Geçmişten günümüze birçok meslekte usta-çırak ilişkisi vardır. Bugün lisans eğitimiyle verilen kadim meslek öğretmenlikte de durum benzer olmalıdır. Öğretmenlik doğuştan gelen yetenekle icra edilen bir sanat değildir. Mezun olmadan ne kadar çok deneyim o kadar çok öğretmenlik demektir. Bu sebeple öğretmen adaylarının meslek öncesi eğitimleri sürecinde uygulamalı dersler çok büyük öneme sahiptir.

$SKÖA_{18,\ 20,\ 37,\ 50}$: Lisans döneminde öğretmen adaylarının eğitimi ve gelişimi süreçlerinde uygulamalı derslerin önemi büyüktür. Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce sınıf ortamını her yönden görerek tecrübe etmeleri ileride yürütecekleri meslekleri için büyük avantaj sağlar.

$SKÖA_{23}$: Neredeyse hiç uygulama gerçekleştirmedim. Derslerin teorik ağırlıklı olması öğretmen adaylarının mesleklerine tecrübesiz olarak başlamalarına neden oluyor.

$SKÖA_{34}$: Uygulama yapmadım. Öğrencilerin özyeterlik algılarının düşük olması, güncellenen müfredatlar öğretmenliğe hazırlık sürecinde uygulamalı derslerin olmayışı adayların mesleğe bir adım daha geri gitmelerine sebep olmaktadır.

$SKÖA_{39}$: Öğretmenlik sadece teorik bilgi ile icra edilebilecek bir sanat değildir. Uygulamalı dersler adaylara öğrendikleri bilgileri yapay sınıf ortamında uygulayarak tecrübe edinmelerini sağlar ama biz bundan mahrumuz.

$SKÖA_{54}$: Alınan teorik bilgilerin pratiğe dökülmesiyle tam manada bir meslek eğitimi gerçekleşmiş olacaktır. Uygulamalar öğretmenlik mesleği hazırlıkta adaylara deneyim kazandırması açısından paha biçilmez bir değere sahiptir.

Araştırmaya dâhil edilen ve söyleşide görüş belirten katılımcıların tamamına yakını öğrendikleri teorik bilgilerin uygulanabilirliğini sınayan uygulamalar gerçekleştirmediklerini, bilgiyi beceriye dönüştürme deneyimi kazandıracak uygulama yapmadıklarını dile getirdikleri görülmektedir.

Söyleşide "Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce uygulamalı dersler aracılığı ile sınıf ortamını her yönden görerek tecrübe etmeleri, lisans döneminde öğretmen adaylarının eğitimi ve gelişimi süreçlerinde oldukça önemlidir." görüşü üzerinde durulan önemli bir görüştür ve katılımcıların çoğunluğu tarafından ısrarlı bir şekilde vurgulanmıştır. Uygulamalı dersler yapılmayınca öğreticilerin değerlendirmeleri, farkındalık kazandıracak dönütleri de olmayacaktır. Durum böyle olunca da meslek öncesi öğretmen eğitimi süreçlerinde lisans derslerinin amacına ve anlamına uygun bir şekilde gerçekleştirildiğini, öğretmen adaylarını mesleklerine hazırlamada yeterli olduğunu söylemek yerinde bir tespit olmayacaktır.

ASYS$_3$: Öğrendiğiniz teorik bilgileri beceriye dönüştürme deneyimine ve öğretmenlik rollerini yerine getirme yeterlilik ve yetkinliğine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? (Bu konuda kendinizi değerlendirebilir misiniz?)

SKÖA$_3$: Öğretmen adaylarına hizmet öncesi verilen eğitim uygulamalı derslerle anlam kazanmaktadır. Uygulamalı dersler adayların mesleği yapıp yap(a)mayacaklarına yönelik net bir düşünceye sahip olmalarına olanak sağlar. Çünkü öğretmen olmak ile öğretmenlik yapmak çok ayrı şeylerdir.

SKÖA$_6$: Öğretmen yetiştiren kurumlara çok fazla öğrenci alımı yapılmaktadır. MEB Öğretmen Akademisi kafa karışıklığı yaratmış, lisans derslerine bakış açısı olumsuzdur. Bu sosyal ve eğitsel olarak motivasyonu düşürmektedir.

SKÖA$_{10}$: Öğretmenlerin mesleklerine başlamadan önce aldıkları eğitim oldukça önemlidir. Özellikle uygulamalı dersler adayların meslekî beceriler kazanıp geliştirebilmelerine yardımcı olur. Meslek öncesi eğitimde uygulamalı dersler öğretmen adaylarının gelecekteki öğretmenlik kariyerlerine sağlam bir temel oluşturur ama bugün bizler bu imkâna sahip değiliz.

SKÖA$_{12}$: Öğretmenlikte mesleğe hazırbulunuşluğun sağlanması önemli ama ne yazık ki bugün öğretmen adaylarına gereken uygulamalı eğitim verilmemekte, mezun olunca da özgüvensiz, ne yapacağını bilmeden tecrübesiz görevini yapmak durumunda kalmaktadır.

SKÖA$_{17}$: Nitelikli bir eğitim için öğretmen adaylarının alanıyla ilgili bilgi birikimine sahip olması yanında bildiklerinin nasıl öğretileceğinin deneyimine de sahip olması önemlidir.

SKÖA$_{20, 21}$: Hayır düşünmüyorum. Dört yıl teorik derslerle geçen günlerimizin sıkıcılığı, ödevlerle geçen gecelerimiz, alakasız sunumlara verdiğimiz vakitler… okulda göremediğimiz uygulama fırsatını bir dehe ne zaman göreceğiz? Sudan çıkmış balığa döneceğiz, tökezleyeceğiz...

SKÖA$_{23}$: Öğretmenliğe yönelik gerekli yeterliğine sahip olduğumu düşünmüyorum. Pratik yapmadan bir yeteneğin tam anlamıyla kazanılması neredeyse imkânsızdır. Eğitim fakültelerinde pratik ders sayısı git gide azalıyor, teorik dersler getiriliyor. Bu durum lisans eğitimi süreçlerinde genç ve dinamik öğretmen adaylarını yıldırıyor ve boğuyor.

SKÖA$_{24, 25, 30}$: Öğretmenlik rollerini yerine getirmede kendimi yeterli görmüyorum. Öğretmen adayları öğrenme sürecinde uygulama yapmadıkları takdirde öğrendikleri havada kalacak ve mesleğe başlayınca alışma sürecinde bocalayacaktır. Bundan dolayı eğitim fakültelerinde teorik dersler yanında meslek hayatımızda işimize yarayacak beceriler kazanacağımız uygulama dersleri getirilerek sistemin değişmesi, öğretmen eğitimi programlarının teorik-pratik bileşenleri arasında iyi bir denge kurulması gerekir.

SKÖA$_{41}$: Öğretmen eğitimi sadece teorik bilgilerin aktarıldığı ve bu bilgilerin sınavda kullanıldığı bir öğretimden ibaret olmayıp tecrübenin ön planda olduğu bir meslektir. Adaylar olarak bizler bu tecrübeyi edinip birikime sahip olamadık.

Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen eğitimi süreçlerinde teorik bilgileri içselleştirerek kullanılabilirliğinin sınamaları ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamaları, en önemlisi de yeri ve zamanına göre bilgiyi beceriye dönüştürme deneyimiyle öğretmenlik rollerini sergileyerek yeterlilik ve yetkinliklerini görüp göstermelerine zemin olacak uygulamalar gerçekleştirmeleri konusunda olumlu görüşler dile getirmemektedirler. Özet bir ifade ile öğretmen adayları, aldıkları lisans derslerinin kendilerini mesleklerine hazırlamada yeterli görmemektedirler. Öğretmen adaylarının dile getirdiği şu görüşler oldukça manidardır: "Öğretmen adaylarına hizmet öncesi verilen eğitim uygulamalı derslerle anlam kazanmaktadır. Uygulamalı dersler adayların mesleği yapıp yap(a)mayacaklarına yönelik net bir düşünceye sahip olmalarına olanak sağlar SKÖA$_3$).", "Nitelikli bir eğitim için öğretmen adaylarının alanıyla ilgili bilgi birikimine sahip olması yanında bildiklerinin nasıl öğretileceğinin deneyimine de sahip olması önemlidir (SKÖA$_{17}$).", "Dört yıl teorik derslerle geçen günlerimizin sıkıcılığı, ödevlerle geçen gecelerimiz, alakasız sunumlara verdiğimiz vakitler… okulda göremediğimiz uygulama fırsatını bir daha ne zaman göreceğiz? Sudan çıkmış balığa döneceğiz, tökezleyeceğiz… (SKÖA$_{20, 21}$).", "Öğretmenliğe yönelik gerekli yeterliğine sahip olduğumu düşünmüyorum. Pratik yapmadan bir yeteneğin tam anlamıyla kazanılması neredeyse imkânsızdır. Eğitim fakültelerinde pratik ders sayısı git gide azalıyor, teorik dersler getiriliyor. Bu durum lisans eğitimi süreçlerinde genç ve dinamik öğretmen adaylarını yıldırıyor ve boğuyor (SKÖA$_{23}$).", "Öğretmen

eğitimi sadece teorik bilgilerin aktarıldığı ve bu bilgilerin sınavda kullanıldığı bir öğretimden ibaret olmayıp tecrübenin ön planda olduğu bir meslektir. Adaylar olarak bizler bu tecrübeyi edinip birikime sahip olamadık ($SKÖA_{41}$)".

Tartışma ve Sonuç

Eğitimin kalitesinin yükselmesi için meslek öncesi süreçte öğretmen adaylarının eğitimi önemli bir konudur. Çünkü eğitim sistemine taze kan olarak girip sistemin işleyişini günün gereklerine uygun bir şekilde dönüştürecek olan sistemin uygulayıcısı olan eğitimci kadrosudur. Daha değişik ve net bir söylemle ifade etmek gerekirse, öğretmen adaylarına hizmet öncesi verilen eğitim, sistemin başarılı olmasının temel belirleyicisidir.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sırasında iyi yetiştirilmeleri ve aldıkları eğitime uygun olarak kendi branşlarında çalışmaları öğretmenlerin bu rollerini yerine getirmede önemli bir etken olarak görülmelidir. Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme süreci, küreselleşme süreci ile birlikte bilgi birikiminin hızla artması ve dolayısıyla yaşam tarzı, teknoloji ve yaşama bakış açılarının değişmesine paralel olarak farklı bir içerik kazanmıştır (Azar, 2011, s. 36-37).

Öğretmen adaylarının dile getirdikleri görüşlere bakıldığında öğretmen adayları, nitelikli insanın nitelikli bir eğitim ile yetiştirilebileceği, nitelikli bir eğitimin de nitelikli bir öğretmen kadrosu ile sağlanabileceğinin farkındalığına sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Aglazor'a (2017) göre, bir eğitim programı öğretmen adayları için sınıflarda rehber öğretmen ya da üniversite danışmanı yönlendirmesiyle bir öğretmenin tüm görevlerini üstlenmelerine dayalı uygulamalı öğrenme fırsatı sunarak teori ve pratik arasında köprü kurmayı sağlar (s. 102). Uygulamalı öğrenme fırsatı, öğretmen adaylarının sınıftaki öğrencilerin ilgi, eğilim ve öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, sınıf yönetimi, yöntem seçimi, ölçme değerlendirme uygulamalarını hayata geçirme gibi alanlarda verimli bir deneyim kazanma süreci yaşamasını sağlar.

Ünver (2016, s. 66), hizmet öncesi öğretmen eğitimi kuram-uygulama bağlantısı ele aldığı araştırmasında şunları belirtmektedir: Ulaşılan sonuçlardan öncelikle ifade edilmesi gereken, esas itibarıyla tüm paydaşların konuya önem vermeye başlamış olmasıdır. Buna rağmen Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi politikalarının sıklıkla değişmesi, program değişikliklerinde kurumsal farklılıkların dikkate alınmaması, programdaki öğretmen adayı sayılarının fazla olması ve uygulama derslerinin ilk yıllardan itibaren verilmemesi kuram-uygulama bağlantısında sorunlar olarak nitelendirilmiştir. Uygulama derslerinin süresinin, öğretmen eğitimi paydaşlarının niteliklerinin, fakülte-okul işbirliğinin ve eşgüdümünün de kuram-uygulama bağlantısını sağlamada yeterli görülmediği belirlenmiştir.

Bu araştırmada görüşüne başvurulan öğretmen adaylarının mesleklerine hazırlanmalarında teorik-pratik bütünlüğünün sağlandığı uygulamalı eğitimin kazanımlarına yönelik farkındalıkları yüksektir. Öğretmen adayları uygulamalı derslerin eksikliğini dile getirmekte ve uygulama olmadan ezberletilen bilgilerin kullanılamayacağını, unutulup gideceğinin belirtmektedirler. Örneğin, iki aday "Uygulamalı dersler mesleğe yönelik becerilerin gelişmesine yardımcı olur ve adaylara eşsiz bir deneyim sunar (AÖ22, 55)" demektedir. Başka bir öğretmen adayının (AÖ53) "Uygulamalı dersler öğretmen adaylarının mesleğe uygun davranabilmelerini ve özgüven kazanmalarını sağlar." görüşü oldukça önemlidir. Pedagojik hazırbulunuşluk ve mesleki özgüven bir eğitimcide bulunması gereken en önemli niteliklerdendir. Bundan dolayı lisans eğitimlerinde adaylara pratik derslerin verilmesi bulunmaz bir fırsattır. Dolayısıyla adayların mesleklerine donanımla bir şekilde başlayabilmeleri için meslek öncesi eğitimleri sürecinde olabildiğince uygulama yapmaları gerekir. Bu konuda Özcan (2013) şu gerekliliği dile getirmektedir: Müfredatın içeriğini oluşturan bilgi, beceri ve değerlerin öğretmen adayları tarafından anlaşılması, kalıcı olarak öğrenilmesi ve onların zihni mülkiyeti hâline dönüşmesi için mutlaka deneyime dayalı olarak yaparak ve yaşayarak öğrenilmesi gerekir. Öğretmen eğitimi müfredatından içeriği örtüşen dersler çıkarılmalı ve müfredatın içeriğinde teori ve uygulama eşit olmalı ve eş zamanlı öğretilmelidir.

Şahin (2014, s. 255), "Öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerine İlişkin görüşleri" adlı çalışmasında ulaştığı sonuca göre, "Öğretmen adaylarının ancak %35'inin mesleğin gereklerini yerine getirecek niteliklere sahip, çağdaş ve yapılandırmacı yaklaşım modeline uygun olarak yetiştirilmeye

çalışıldığına inandıklarının söylenebileceğini belirtmektedir. Yapılan bu araştırmada da öğretmen adayları, mesleklerine donanımlı bir şekilde hazırlanmalarında uygulamalı eğitimin eksik olduğu düşüncesindedirler. Diğer bir ifade ile öğretmen adayları lisans eğitimleri sürecinde öğrendikleri bilgileri okul içi ve dışı ortamlarda uygulama yapmamalarını önemli bir eksiklik olarak görmektedirler. Bu veri eğitim fakültelerinde verilen eğitimin işlevselliği ve niteliği ile meslek öncesi öğretmen eğitiminde verimlilik konusunu gündeme getirmektedir.

Öğretmen adaylarının uygulama yapma durumuna yönelik verdikleri cevaplara bakıldığında neredeyse hiç olumlu görüş belirten bulunmamaktadır. Adaylar uygulama yapma imkânı bulamadıkları için hem yeteneklerinin farkında olma hem yeterliklerini ve eksikliklerini görme hem de mesleklerinde yetkinlik kazanma şanslarını yakalayamamaktadırlar. Öğretmen adaylarının uygulama yapma şansı bulamadıklarından dolayı dört yıllık lisans eğitimi aldıkları eğitim fakültelerinin adayları öğretmenlik mesleğine hazırlama işlevini yerine getirmediği ifade edilebilir. Bir öğretmen adayı (AÖ43), eğitim fakültelerini "içi doldurulmayan lisans eğitimi" olarak nitelendirmekte ve şöyle devam etmektedir: "Eğitim fakültelerinde mikro öğretim tekniği her ders için yaygınlaştırılmalıdır. Aksi takdirde binlerce mezun çıkaran fakülteler içi ezber bilgilerle doldurulmuş, faaliyet gösteremeyen beton yığınlarından farksız kalacaktır."

Coşkun Şimşek ve Dinçol Özgür (2023), öğretmen eğitiminde verilen lisans dersleriyle ilgili yaptıkları bir araştırmada şu şekilde bir sonuca ulaşmışlardır: "Zorunlu öğretmenlik meslek bilgisi dersleri genelinde bakıldığında öğretmen adayları tarafından 'öğretim bilgi ve becerilerine katkısı, iletişim ve ilişki becerilerine katkısı, bireylerin sahip olduğu farklılıkları anlama veya potansiyelleri keşfetmesine katkısı, eğitime bakış ve öğrenme-öğretme anlayışına katkısı, eğitim aracılığıyla bireyin kendini gerçekleştirme ve toplumsal değişimi olanaklı kılmaya katkısı' boyutlarında mesleki gelişimlerine olan katkılar ortaya konulmuştur. Bunun yanında öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmaları ve nitelikli öğretmenler olmaları için öğretmen yetiştirme lisans programında öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yer verilmesi gereklidir (s. 1569)". Öğretmen eğitiminde lisans derslerinin öneminin dile getirildiği bu sonucu bütünleyen ve bu araştırmada önemli bir duruma dikkat çeken elde edilen şu sonucun üzerinde durulması gerekir: Adayların üstünde durdukları ve vurgu yaptıkları en önemli konu, öğretmenlik rollerini yerine getirme konusunda yeterli olmadıkları düşüncesiyle meslek öncesi öğretmenlik eğitiminde teorik derslerden ziyade uygulamalı dersler istemektedirler.

Büyükgöze Kavas ve Bugay (2009, s. 18), öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerine yönelik yaptıkları bir araştırmada şöyle bir sonuca ulaşmışlardır: Öğrencilerin %40'ı hizmet öncesinde aldıkları eğitimi mezuniyet sonrası için yeterli görmemekte, % 37,3'ü uygulama olanağı sağlayan ders sayısını yetersiz bulmakta, % 33,9'u eğitim derslerinin sayısını az bulmakta ve % 33'ü teorik bilgi yükünü gereğinden fazla bulduğunu belirtmektedir. Araştırmaya dâhil edilen katılımcı adayların belirttikleri görüşlerden anlaşıldığına göre de öğretmen adaylarında deneyim ve donanım sahibi olunmadığı algısı oldukça belirgindir. Bu durum öğretmen adaylarının mesleğe hazırbulunuşluk durumlarının zayıf ve özyeterlik algılarının da düşük olduğunu göstermektedir.

Söyleşiye katılarak uygulamaların önemine ve süreç temelli gidişata vurgu yapan bir öğretmen adayı (SKÖA5), "Fakülte içerisinde yapılan etkinlikler sürece dahil edilmelidir." şeklinde görüş ifade etmiştir. Bu görüş üzerinde durulması gereken bir anlam yelpazesine sahiptir. Burada öğretmen olmak için dört yıl eğitim alan öğretmen adaylarının mesleklerine atanmalarında bu süreçte gösterilen performansın, verilen emeğin ve ortaya konulan başarının dikkate alınması oldukça önemli ve gereklidir. Özet bir ifade ile hem diploma notunun hem de dört yıllık süreçte kültürel, sosyal, sportif ve eğitsel etkinliklerde rol üstlenmeyle biriktirilecek portfolyo verilerinden elde edilecek puanların KPSS sonuçları yanında öğretmen atanmalarında kullanılması gerekmektedir.

Söyleşide bir öğretmen adayı (SKÖA34), "Öğretmenliğe hazırlık sürecinde uygulamalı dersler bir yandan adayların mesleğe hazırbulunuşluklarını sağlarken aynı zamanda mesleğe yönelik olumsuz tavrımızın değişmesine, içimizde bir umudun yeşermesine zemin olmaktadır." şeklinde görüş belirtmiştir. Burada öğretmen adayının "mesleğe hazırbulunuşluk kazanma, olumsuz tavrın değişmesi ve içlerinde bir umudun yeşermesi"ne yönelik belirlemeleri, uygulamalı derslerin kazanımlarına işaret etmesi bakımından üzerinde durulması gereken önemli hususlardır.

Söyleşide katılımcıların üzerinde durdukları ilk husus, meslek öncesi dönemde kendilerinin eğitimi ve gelişimi süreçlerinde uygulamalı dersler olmazsa olmaz gereklilikte olduğudur. Bununla birlikte adayların mesleğe başlamadan önce sınıf ortamını her yönden görerek tecrübe etmelerinin, lisans eğitim süreçlerinde öğretmenlik rollerine yönelik kazanacakları deneyim ve sahip olacakları farkındalığın oldukça önemli olduğunu vurgulamalarıdır.

Uygulamalı dersler yoluyla etkinlik tasarımı ve sınıf içi etkileşime dayalı öğrenci merkezli uygulamalarla gerçekleştirilen etkinliklerde aday öğretmenlerin sergiledikleri performansa yönelik öğreticilerin dönütleri ve farkındalık kazandıracak değerlendirme ve geribildirimleri söz konusu olacaktır. Bu işlevsel uygulamalarla adayların deneyim kazanmaları, yaptıkları uygulamada zayıf ve kuvvetli yanlarını görmeleri, öğretme becerilerini geliştirmeleri ve öğretmenlik rollerini sergilemeye yönelik yeterlik ve yetkinlik durumlarını görmeleri ve meslek öncesi öğretmen eğitimi süreçlerinde mesleğe hazırbulunuşluk kazanmaları, sürecin amaca hizmet edecek şekilde işletilmesiyle mümkün olacaktır. Bütün bunların gerçekleşmesi uygulamalı derslerin olmasına bağlıdır.

Öğretmen seçiminde yapılan/yapılacağı belirtilen mülakatta adaylardan ders işlemesi istenmekte/isteneceği söylenmektedir. Burada şu çelişkinin altı çizilmesi gerekiyor. Meslek öncesi eğitimlerin verildiği öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde bir yandan uygulamalı derslerin kaldırılması söz konusuyken diğer yandan mülakatta adaylardan ders işlemesinin istenmesi pedagojik anlamda bir çelişki olarak görülmektedir. Meslek öncesi eğitimle atama için yapılacak mülakata hazırbulunuşluk sağlanmadığı için mülakat adaylar için endişe verici bir unsura ve zorlayıcı bir sürece dönüşmektedir.

Öğretmen Akademisi adaylar nezdinde kafa karışıklığına neden olmakta, lisans derslerine az da olsa var olan ilgi kaybolmakta ve adayların kendilerini mesleğe hazırlayacak çalışmalara motivasyonları düşürmektedir. Öğretmen adaylarında bir karamsarlık, ümitsizlik duygusu oluşmakta ve lisans eğitiminde sosyal, sportif, kültürel ve eğitsel çalışmalara katılım için istek duymamaktadırlar. Bir katılımcının (SKÖA17), "Hayır hiç uygulama gerçekleştirmedim. Akademinin olması bizlerin aldığı dört yıllık lisans eğitiminin gereksiz olduğunu bile düşündürüyor." demesi oldukça manidardır. Akademinin açılacak olması ve seçilenlerin üç yıllık eğitime tabi tutulması tüm öğretmen adaylarında bir belirsizlik ve ümitsizlik duygularının hâkim olmasına, adayların sosyal ve eğitsel açılardan motivasyonlarının düşmesine, umutlarını kaybederek karamsarlığa kapılmalarına neden olmaktadır.

Bir öğretmen adayının (SKÖA16), "Mezun olmadan ne kadar çok deneyim o kadar çok öğretmenlik!" demesi dikkate değer bir belirlemedir. Diğer bir adayın (SKÖA54), "Alınan teorik bilgilerin pratiğe dökülmesiyle tam manada bir meslek eğitimi gerçekleşmiş olacaktır. Uygulamalar öğretmenlik mesleği hazırlıkta adaylara deneyim kazandırması açısından paha biçilmez bir değere sahiptir." şeklinde görüş belirtmesi oldukça önemlidir. Öğretmenlik becerileri eğitimle kazanılan ve geliştirilebilen bir niteliğe sahiptir. Verilen uygulamalı dersler sayesinde öğretmen adayların mesleklerine başlamadan önce üstün ve zayıf yönlerine yönelik seviyelerini görüp eksikliklerini fark etmelerini, yeterliklerini üst seviyelere çıkarmanın çabası içerisine girmelerini sağlar.

Taşdelen (2003), Eğitimde kuram ve uygulama bütünlüğünün önem ve işlevine yönelik şunları söylemektedir: Eğitimde kuram, bir tür eylem planıdır, eğitim pratiğinin tasarısıdır. Uygulama ile arasında karşılıklı bir ilişki vardır: kendini uygulamadan türetir, ancak uygulamayı da yönlendirir, uygulamayı olduğu gibi sürdürmeyi değil, değiştirmeyi ve geliştirmeyi amaçlar. Bu karşılıklı gereklilik bağı açısından bakıldığında, eğitim etkinliğinin kalitesi, kuramın ve uygulamanın uyumlu birlikteliğini yansıtır. Eğitimdeki başarı bu birlikteliğe bağlıdır (s. 164). Öğretmen adaylarından bazılarının "Öğrenme sürecinde uygulama yapmadığımız takdirde öğrendiklerimiz havada kalacak ve mesleğe başlayınca alışma sürecinde bocalayacağız. Eğitim Fakültelerinde teorik dersler yanında meslek hayatımızda işimize yarayacak beceriler kazanacağımız uygulama dersleri getirilerek sistemin değişmesi, öğretmen eğitimi programlarının teorik-pratik bileşenleri arasında iyi bir denge kurulması gerekir (SKÖA24, 25, 30)" şeklinde görüş belirtmiş olmaları dikkate değerdir. Bir katılımcı (SKÖA12), "Öğretmenlikte mesleğe hazırbulunuşluğun sağlanması önemli ama ne yazık ki bugün öğretmen adaylarına gereken uygulamalı eğitim verilmemekte, mezun olunca özgüvensiz, ne yapacağını bilmeden tecrübesiz görevini yapmak durumunda kalmaktadır." demektedir. Dolayısıyla kaliteli öğretmen eğitimi için uygulamalı derslerin

konulması ve konulacak ilgili derslerin sayılarının ve sürelerinin amaca hizmet edecek şekilde geniş tutulmasının gerekliliği sonucunu ortaya koymaktadır.

Öneriler

Öğretmen adaylarının nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi süreçlerinde bilgilerini kullanabilmeleri ve yapay sınıf ortamlarında becerilerini sınayabilmeleri için uygulamalı eğitimin imkânlarının kullanılması gerekir. Bu şekilde adaylar, deneyim kazanma süreçlerinde zayıf ve güçlü yönlerini görme, heyecanlarını kontrol edebilme, eksikliklerini giderme ve özgüven kazanma şansını yakalayabilirler. Bundan dolayı öğretmen adaylarının öğrendikleri bilgileri okul içi ve dışı ortamlarda uygulama yapma şansını yakalayacakları uygulamalı derslerle mesleğe hazırlanmaları için eğitim fakültelerindeki eğitimleri sürecinde uygulama derslerini de almaları sağlanmalıdır. Bu şekilde uygulamalı eğitimle hem verilen lisans eğitiminin işlevselliği artırılmış olacak hem de adayların mesleğe hazırbulunuşlukları amaca uygun bir şekilde sağlanmış olacaktır.

Öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde mesleğe pedagojik olarak hazırlanmalarının sağlanmasında uygulamalı dersler konulması, konulacak ilgili derslerin sayıları ve süreleri amaca hizmet edecek şekilde geniş tutulması gerekmektedir.

Öğretmen eğitiminde verimlilik konusu odağında eğitim fakültelerinde verilen eğitimin işlevselliği ve niteliğinin artırılması için öğretmen yetiştirme süreçleri yeniden kurgulanarak meslek öncesi öğretmen eğitimi sistemi sil baştan yapılandırılmalıdır.

Meslek öncesi öğretmen eğitimi süreçlerinde öğretmen adaylarının mesleğe hazırbulunuşluk durumlarının istenen seviyede olması ve özyeterlik algılarının yüksek oluşması için adayların öğretmenlik rollerini yerine getirme konusunda yeterliklerini artırmalarına ve yetkinliklerini geliştirmelerine zemin olacak uygulamalı dersler konulmalıdır. Çünkü uygulamalı dersler meslek öncesi dönemde öğretmenliğe hazırlık sürecinde adayların hem teorik bilgilerini pratiğe dökmeleri hem de mesleki becerilerini geliştirmeleri için kayda değer fırsatlar sunmaktadır.

Öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanma süreçlerinde öğrendiklerini özümsemeleri ve mesleğe başlayınca zorlanmadan görevlerini yerine getirmeleri için eğitim fakültelerinde teorik dersler yanında meslek hayatlarında işlerine yarayacak becerileri kazanacakları uygulamalı eğitimin verildiği dersler konulmalıdır. Bu amaçla öğretmen yetiştirme sisteminin değiştirilmesi, öğretmen eğitimi programlarının teori ve uygulama bileşenleri arasında bütünlüğün bağlanması ve iyi bir dengenin kurulması için teorik içerikli dersler yanında pratik gerektiren uygulamalı derslerin de konulması gerekmektedir.

Son olarak araştırma bağlamı ile doğrudan ilişkili olmasa da meslek öncesi öğretmen eğitiminin niteliğini etkileyen öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımında kontenjan sınırlaması getirilmelidir. Bunun yanında adaylar nezdinde kafa karışıklığına neden olan Öğretmen Akademisi'nin açılacak olması, lisans derslerine ilgiyi ortadan kaldıracağı düşüncesini doğurmakta ve bu durum adayların lisans eğitimi süreçlerinde kendilerini mesleğe hazırlayacak çalışmalara yönelik motivasyonlarının düşmesine neden olabilecektir. Öğretmen adaylarında baş gösteren ümitsizlik duygusu ve karamsarlığın ortadan kalkması için lisans eğitiminde mesleki beceriler kazandıracak derslere ilgilerinin çekilmesi, sosyal, sportif, kültürel ve eğitsel çalışmalara katılım için isteklerinin uyandırılması gerekir. Bunun yanında meslek öncesi öğretmen eğitiminde önemi ve işlevi yadsınamayacak olan lisans eğitiminin içinin doldurulması ve bu sürecin amaç ve anlamına uygun ilerletilmesi için hem lisans not ortalamasının hem de lisans eğitimi sürecinde belgelendirilen sosyal, sportif, kültürel ve eğitsel çalışmalara katılım portfolyosu puanının atamalarda -KPSS ve mülakat yanında- dikkate alınması önemli ve gereklidir.

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= ERÜ Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi= 30.07.2024
Belge sayı numarası= 321

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır

Destek ve Teşekkür

Araştırmaya katılım sağlayarak görüş ve düşüncelerini paylaşan ve araştırmanın ortaya çıkarılmasında önemli katkıları olan değerli Türkçe öğretmeni adaylarına teşekkür ederim.

Kaynaklar

Aglazor, G. (2017). The role of teaching practice in teacher education programmes: Designing framework for best practice. *Global Journal of Educational Research*, *16*, 101-110.

Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *1*(1), 36-38.

Bakioğlu, A. ve Yıldız, A. (2015). *Finlandiya eğitim sistemi ve öğretmen eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Bilim, Y. (2015). Görüşme tekniği. A. Yüksel, A. Yanık ve R. A. Ayazlar (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s.235-246). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Büyükgöze Kavas, A. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(25), 13-21.

Coşkun Şimşek, M. ve Dinçol Özgür, S. (2023). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerini mesleki gelişimleri açısından değerlendirmeleri. *Millî Eğitim*, *52*(239), 1543-1574.

Çetin, İ. (2016). Nitel içerik analizi, *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (s.125-148). (Editörler: M. Y. Özden ve L. Duru). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çoban, A. (2015). Öğretmen eğitiminde mikro-öğretim ve farklı yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(53), 219-231.

Gedik, N. (2016). Olgubilim (Fenomenoloji). M. Y. Özden ve L. Duru (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (s.37-48). Ankara: Anı Yayıncılık.

Göçer, A. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri mikro-öğretim uygulamalarının kendi görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *40*(1), 21-39.

Göçer, A. (2021). *Metin işleme süreçli-mikro öğretim uygulama örnekli Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Göçer, A. (2023a). *Öğretmenim beni sorumlulukla ödüllendir* (2. Baskı). Ankara: Pegem Kültür Yayınları.

Göçer, A. (2023b). *Öğreşme* (3. Baskı)**.** Ankara: Pegem Kültür Yayınları.

Gödek Altuk, Y. (2010). The role of teacher education courses in developing teachers' subject matter knowledge and pedagogical content knowledge. In M. F. Taşar ve G. Çakmakcı (Ed.), *Contemporary science education research: pre-service and in-service teacher education* (p.17-21). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kuran, K. (2009). Mikro öğretimin öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerinin kazanılmasına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(11), 384-401.

Oss, D. I. B. (2018). The relevance of teachers' practical knowledge in the development of teacher education programs. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, *20*(1), 167-178.

Oved, O. ve Raichel, N. (2024). Learning the practice from the practice: Theory-practice courses in teacher education. *Education Sciences*, *14*, 185-200.

Özcan, M. (2013). Okulda üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi. https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/7344-okulda-universite-turkiyede-ogretmen-egitimini-yeniden-yapilandirmak-icin-bir-model-onerisi (Erişim Tarihi: 22.11.2024)

Şahin, İ. (2014). Öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *22*(1), 241-258.

Taşdelen, V. (2003). Eğitimde kuram ve uygulama bağının kurulmasına yönelik felsefî bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *36*(1-2), 151-166.

Tozlu, N. (2022). Öğretmen-öğrenci yetiştirme sürecinde kuşak sorunu ve kalite/gelişim üzerine bir inceleme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(34), 720-735.

Ünver, G. (2016). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *6*(1), 61-70.

Yağcı, E. ve Kurşunlu E. (2017). Öğretmen adaylarının aldıkları mesleki eğitimin yeterliliğine ve Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, *7*(14), 1-14.

Yanık, A. (2015). Fenomenolojik araştırma ve süreçleri. A. Yüksel, A. Yanık ve R. A. Ayazlar (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s.161-166). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

The need of societies for qualified manpower is increased by the information age. This need can be only met through qualified educational institutions. The quality of educational institutions depends on the quality of teachers, students and curriculum. Yet, the teacher constitutes the basic element of the education system as the planner, implementer and evaluator of the educational process in institutions. The quality of an education is directly proportional to the quality of the teachers in that system. The target of the efficiency of an education system requires the development and improvement of the qualifications of the teachers in that system because the competence of teachers will directly reflect on the quality of education.

Considering the realization process, content, importance and functions of the undergraduate education given in the teacher training process, ensuring the integrity of theoretical practice is important and necessary for the pedagogical internalization of professional issues, realization and permanence of usable learning. The pre-professional education processes of pre-service teachers should include practices that will ensure their readiness for the profession and create a pedagogical infrastructure. Especially in areas such as classroom management, using materials, ensuring student motivation, prioritizing skill development where knowledge is used instead of information, teacher training practices that include the participation of students in active learning processes and the creation of all conditions of student-centered education should be included.

Purpose of the Research

The structure, philosophy and content of the curricula implemented in teacher training are very important. In other words, the importance and functions of undergraduate education programs, which are the road map of pre-professional teacher education, in ensuring the readiness of pre-service teachers for the profession cannot be denied. Considering the realization process, content, importance and functions of undergraduate education given in the teacher training process, it is important and necessary to ensure the integrity of theoretical practice in order to internalize the subjects related to the profession pedagogically, to realize usable learning and to ensure its permanence. In this context, the aim of the research is to reveal whether pre-service teachers have experience in terms of learning theoretical knowledge, testing the applicability of the learned knowledge and transforming knowledge into skills in the pre-professional teacher training process, as well as revealing the opinions and expectations of the pre-service teachers about the importance and functions of applied courses in the teacher training process.

Method

This study was structured qualitative research method. The data were obtained through interviews conducted in two sessions using a semi-structured interview form and interview questions. Qualitative research includes qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis and the follow-up of a qualitative process to reveal perceptions and events in a realistic and holistic manner. In other words, qualitative research has an approach that emphasizes investigating and understanding social phenomena within their environment. The research was structured with a phenomenological research design by choosing qualitative research method. The study group of the research consisted of 55 Turkish teacher candidates studying at ERU Faculty of Education Turkish Language Teaching program. The data in the study were obtained through a semi-structured interview form (individual-group) and interviews structured around the interview questions and conducted conversation in two sessions. The data obtained were analyzed by content analysis technique.

Result and Discussion

According to the findings and results obtained from the data obtained in the research, pre-service teachers were aware that qualified people could be raised with a qualified education and that a qualified education could be provided with a qualified teaching staff. Pre-service teachers had a high awareness of the outcomes from applied education in which theoretical-practical integrity was provided in their preparation for the profession. Pre-service teachers thought that applied training was lacking in their preparation for the professions. The most important issue that the pre-service teachers emphasized was that they needed hands-on courses rather than theoretical courses in preprofessional teaching education, as they though that they were not competent to fulfill their teaching roles. One of the issues emphasized by the participants in the interview was that applied courses were indispensable in the pre-professional period. In addition, pre-service teachers thought that the awareness gained about their teaching roles through experiences in classroom environment before starting their profession was very important. At the end of the research, some suggestions were made for the implementation of applied courses in the undergraduate education of pre-service teachers in order to ensure that they were prepared pedagogically for the profession and that these courses were carried out in alignment with their purpose and meaning.

Oktay Kırkılıç, Z. ve Boyraz, C. (2025). Hızlı okuma eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *13*(1), 142-158.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 05.11.2024 Kabul/Accepted: 30.12.2024
Araştırma Makalesi / Research Paper

Hızlı Okuma Eğitiminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi*

*Zeynep OKTAY KIRKKILIÇ***
*Celal BOYRAZ****

Öz
Araştırmanın temel amacı, hızlı okuma eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisini incelemektir. Bu doğrultuda araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model olarak desenlemiştir. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilen araştırmaya Bayburt ili merkez ilçesine bağlı bir devlet okulunun dördüncü sınıf A ve B şubelerinde öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Örneklemi 16 deney, 15 kontrol olmak üzere 31 öğrenci oluşturmaktadır. Deneysel süreçte önce her iki sınıfa ön test olarak Okuduğunu Anlama Başarı Testi uygulanmış ve araştırmacılar tarafından belirlenen metin üzerinden okuma hızı ölçümü yapılmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından Hızlı Okuma Eğitimi verilmiştir. Deneysel işlem sonrasında veri toplama araçları son test olarak yeniden uygulanmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek için Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları, basıklık-çarpıklık katsayıları, histogram ve kutu grafikleri incelenerek verilerin parametrik testlerle çözümlenmesine karar verilmiştir. Sonuç olarak hızlı okuma eğitiminin okuduğunu anlama başarısını ve okuma hızını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.
Anahtar Kelimeler: Dördüncü sınıf, hızlı okuma, ilkokul, okuduğunu anlama

The Effect of Speed-Reading Training on Reading Speed and Comprehension Levels of Fourth-Grade Primary School Students

Abstract
The primary aim of this study is to investigate the effects of speed reading training on the reading speeds and comprehension levels of fourth-grade primary school students. To this end, the research was designed using a quasi-experimental model with pre-test and post-test control groups. Conducted during the spring semester of the 2023-2024 academic year, the study involved students from the fourth-grade A and B classes of a public school located in the central district of Bayburt province. The sample consisted of 31 students, with 16 in the experimental group and 15 in the control group. Initially, the Reading Comprehension Success Test was administered as a pre-test to both classes and reading speed measurements were conducted based on a text selected by the researchers. The experimental group received speed reading training provided by the researcher. After the experimental procedure, the data collection instruments were re-administered as a post-test. To examine whether the data obtained followed a normal distribution, Shapiro-Wilk normality test results, skewness and kurtosis coefficients, histograms, and box plots were analyzed, leading to the decision to analyze the data using parametric tests. The results

* Bu araştırma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.
** Öğretmen, Özel Pusula Çocuk Anaokulu, Bayburt, zeynepoktaykirkkilic@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0007-9423-288X
*** Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bayburt, cboyraz@bayburt.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-5668-5051

indicated that speed reading training positively influenced reading comprehension success and reading speed.
Keywords: Fourth grade, speed-reading, primary school, reading comprehension

Giriş

Dil, insanın doğumdan itibaren öğrenmeye başladığı ve kendini ifade etmek için kullanılan bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin dil gelişimi büyük oranda çocukluk yıllarında tamamlanmaktadır. Küçük yaşlarda ana dilini öğrenme sürecinde temel dil becerileri gelişmekte olup bu dönemde dil bilgisi ve temel dil becerileri doğaçlama bir şekilde gelişim göstermektedir (Yapıcı, 2004). Bireyin sosyal, duygusal ve zihinsel gelişiminin sağlıklı olmasında dil olgusunun büyük bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. İnsanların sahip oldukları duygu ve düşünceleri ifade edebilmeleri dil sayesinde mümkündür. Bu kapsamda dil olgusu duyguların ilerleyişini ve değişimini de etkilemektedir. Bilginin başka insanlara aktarılması da dil sayesinde mümkündür. Bireyin edindiği dil sayısı arttıkça bireysel gelişimi de o derece yüksek olacaktır. Bu nedenle son yıllarda dil öğretiminin üzerinde sıklıkla durulan konular arasında yer aldığı görülmektedir (Altunbay, 2012).

Dil gelişiminin sağlıklı olması için öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesine önem verilmekte olup eğitim ile geliştirilmesi amaçlanan temel dil becerileri okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerileridir. Literatürde yer alan çalışmalarda ilkokulda başlanan ilk okuma ve yazma eğitiminin dört temel dil becerisinin geliştirilmesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Erdoğan, 2011; Kandır ve Yazıcı, 2016). Her bir dil becerisinin birbiri ile yakın ilişki ve etkileşim içinde olduğu görülmektedir. Bu durumda bir dil becerisindeki gelişim diğer dil becerilerinin de gelişimine katkı sağlamaktadır.

Dil kavramı toplumsal yaşamda önemli bir yere sahip olduğu için dil gelişimini destekleyen öğretim yöntemlerine önem verildiği görülmektedir. Bu süreçte özellikle okuma becerisi üzerinde önemle durulan konular arasındadır. Bu konuda gerçekleştirilen çalışmalar da gerek teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan e-kitapların gerekse de geleneksel kitap okuma yöntemlerinin erken dönemde akıcı dil becerisini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Büyükbaykal, 2007). Dil becerisinin geliştirilmesi insan yaşamında önemli bir yere sahip olduğu için eğitim sürecinde dil becerilerinin öğretilmesine büyük önem verilmektedir. Eğitim programlarında okuma ve yazma becerileri paralel bir şekilde yürütülmektedir. Okuma becerisinin öğretilmesi ile bireyin telaffuz etme, verilen mesajları anlamlandırma, sesleri doğru bir biçimde ifade etme ve dile ait kültürel farklılıkları öğrenme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (Polat ve Erişti, 2018). Okuma becerisi sadece okulda verilen bilgilerin öğrenilmesinde değil, aynı zamanda günlük hayatı anlamlandırma sürecinde de büyük bir öneme sahiptir.

Modern toplum yaşamında bireyin yoğun bilgi kirliliğine maruz kaldığı görülmekte olup söz konusu bilgi kirliliğinden kurtulması için seçme, eşleştirme ve anlamlandırma gibi yetkinliklere sahip olunması gerekmektedir. Bu noktada insanların doğru bilgiye ulaşmalarında ve modern toplum yaşamına ayak uydurmalarında okuma becerisi büyük bir öneme sahiptir (Kılınç, 2020).

Yukarıda yer alan yararlarının yanında bireyin okuma becerisinin geliştirilmesi, okumaya istekli olmasında da büyük bir öneme sahiptir. Eğitim programlarının temel amaçları arasında da öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren okuma becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır. Yapılan çalışmalarda okuma becerisinin hem geleneksel öğretim yöntemleri hem de eğitsel oyunlar ve teknolojik ders materyalleri kullanılarak geliştirildiği belirtilmektedir (Bektaş, 2020; Genç-Ersoy, 2021; Güner-Özer, 2022). Öğrencilerin genel okuma becerilerinin geliştirilmesi akademik donanımlarının ve genel kültür düzeylerinin geliştirilmesinin yanında diğer dil becerilerinin de hızlı gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu noktada öğrencilerin genel okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinin yanında hızlı okuma alışkanlıklarının da geliştirilmesi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde hızlı okuma eğitimine ilişkin yerli ve yabancı araştırmalar mevcut olup bu araştırmalarda hızlı okumanın ve anlamanın eğitime olumlu katkılar sunacağı bildirilmektedir (Al Afiyah 2021; Amir, 2019; Aşıkcan ve Bakkaloğlu, 2023; Bozan, 2012; Gao, Zhao, Li, Mao, Chen & Harrison 2017; Kaçar, 2015; Winardi, 2022).

Türkçe öğretim programını incelediğimizde yetmiş sekiz kazanımdan oluşan yoğun ders müfredatının söz konusu olduğu günümüzde okuma becerisinden yüksek düzeyde verim elde edebilmek için hızlı okuma ile okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Literatürde yer alan çalışmalarda okuma hızının uygun öğretim yöntemleri ile geliştirildiği, bunun yanında hızlı okuma becerisinin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir (Al-Afiyah, 2021; Başaran, 2014; Durukan, 2020; Mbewa, 2017; Soysal, 2015). Al Afiyah (2021) tarafından yapılan araştırmada Endonezya'daki onuncu sınıf öğrencilerinin okuma hızı ve okuduğunu anlama başarıları ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin okuma hızları ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Durukan (2020) tarafından yapılan araştırmada ise ortaokul öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Sekizinci sınıf düzeyinde gerçekleştirilen araştırmada 5 gün boyunca toplam 20 saatlik hızlı okuma eğitimi verilmiştir. Yapılan çözümlemeler sonucunda okuma hızı ile anlama düzeyi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlkokul düzeyi öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada Başaran (2014), dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, hızlı okuma ve metne yönelik geliştirilen tutumlar arasında ilişki var olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin metinden okumaktan daha çok hoşlandıkları, öğrencilerin hızlı okuma yöntemlerinin yararlı olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak yurt içi ve yurt dışı literatürde ele alınan araştırmalar değerlendirildiğinde hızlı okuma eğitimine dair birçok araştırmaya rastlanmıştır. Uygulanan hızlı okuma eğitiminin de okuma hızı, okuduğunu anlama başarısı, kelime bilgisine katkı sağladığı yönünde veriler elde edildiği görülmüştür. Fakat ortaokul kademesi öncesinde hızlı okuma eğitiminin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerinin ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Al Afiyah 2021; Amir, 2019; Aşıkcan ve Bakkaloğlu, 2023; Bozan, 2012; Gao, Zhao, Li, Mao, Chen & Harrison 2017; Kaçar, 2015; Winardi, 2022). Bu nedenle yürütülen bu çalışmada hızlı okuma eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi incelenmiş, elde edilecek olan sonuçların ilgili literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine verilen hızlı okuma eğitiminin öğrencilerin okuma hızı düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırma problemi şu şekilde oluşturulmuştur:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine verilen hızlı okuma eğitiminin öğrencilerin okuma hızı düzeylerine ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi nedir?

Bu ana problem üzerinden araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1.1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine verilen hızlı okuma eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi nedir?

1.2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine verilen hızlı okuma eğitiminin öğrencilerin okuma hızı düzeylerine etkisi nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Bu desende gruplar rastgele oluşturulur ve her gruba ön test ve son test uygulanır. Deneysel işlem süreci ise sadece deney grubunda yürütülür (Cohen, Manion & Morrison, 2017; Creswell, 2013).

Bu desene göre deney ve kontrol gruplarına okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi (OABT) ve hızlı okuma ölçümü ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubu ile hızlı okuma eğitimi uygulanırken kontrol grubu öğretim programı doğrultusunda derslerine devam etmiştir. Deneysel işlemler tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubuna okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi ve hızlı okuma ölçümü son test olarak uygulanmıştır. Araştırma deseninin akışı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Araştırmanın Akış Deseni

Sınıf	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
4/A Kontrol Grubu	OABT Okuma hızı ölçümleri	Türkçe dersi öğretim programı ile devam eden eğitim	OABT Okuma hızı ölçümleri

4/B Deney Grubu	OABT Okuma hızı ölçümleri	Hızlı okuma eğitimi	OABT Okuma hızı ölçümleri

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini Bayburt ili merkez ilçesinde bulunan 6 ilkokulda öğrenim gören 160 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu evrenden seçilecek örneklemde bir ilkokulda en az iki dördüncü sınıf şubesinin bulunması ve öğrenci sayısının en çok 25 olması ölçütü belirlenmiştir. Verilecek olan hızlı okuma eğitiminin bireysel takip gerektirmesinden kaynaklı öğrenci sayısı üst sınırı belirtilmiştir. Okuma hızını artırmak için birçok teknik uygulanmaktadır. Hepsinin temelinde okunan metne odaklanma ve zihinsel olarak hazır olmak gerektiği için bireysel takip ön görülmektedir. Araştırmada örneklem belirlenirken uygun örnekleme yöntemi dikkate alınmıştır. Bu yöntemde seçilebilecek katılımcılara çalışmaya katılım durumlarının uygun olup olmadıkları sorulur veya çalışmaya katılabilecek kolay bir katılımcı grubu oluşturulur (Christensen, Johnson & Turner, 2015).

Örneklemi belirlemek için altı okul ile görüşülmüş bunlardan beşi yeterli ekipmana (internet, akıllı tahta, projektör vb.) ve uygun boş sınıfa sahip olmaması, okul yöneticilerinin çalışmaya olumlu bakmaması ve sınıf mevcutlarının 25 öğrenciden fazla olması gibi nedenlerle tercih edilmemiştir. Örneklem olarak belirlenen okulda ise okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri çalışma için gönüllü ve istekli olmuşlardır. Ayrıca hem çalışma alanı hem de sınıf mevcutlarının uygunluğu istenilen yönde olmuştur. Böylelikle araştırmanın örneklemini 2023-2024 öğretim yılının bahar döneminde Bayburt ili merkez ilçesine bağlı bir devlet okulunun dördüncü sınıf A ve B şubelerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturacaktır. Deney ve kontrol grupları kura ile belirlenmiştir. 4/B şubesi deney 4/A şubesi ise kontrol grubu olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmanın örneklemini 16 deney, 15 kontrol olmak üzere 31 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubuna haftada iki gün, toplam dört ders saatinde Hızlı Okuma Eğitimi verilmiştir. Kontrol grubu ise herhangi bir eğitim almadan öğretim programına uygun derslerine devam etmişlerdir. Deney ve kontrol grubuna ait bilgiler Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2.
Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Bilgiler

Grup	Kız	Erkek	Frekans(f)	Yüzde(%)
Deney	8	8	16	53.33
Kontrol	6	9	15	46.67
Toplam	14	17	31	100.0

Uygulama Yapılan Okul ve Sınıflar

Araştırmanın yapıldığı okul merkeze bağlı sosyo-ekonomik olarak orta düzeyde bir yapıya sahiptir. Okul binasında 8 ilkokul dersliği olup 13 öğretmen görev yapmakta ve 180 öğrenci eğitim öğretime devam etmektedir. Her derslikte teknolojik imkânlar mevcuttur (internet, akıllı tahta vb.). Okul, yakın köylerden taşımalı eğitimle gelen öğrencilerin de bulunduğu bir eğitim kurumudur.

4/A sınıfı

4/A sınıfı toplam 16 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin onu erkek, altısı ise kızdır. Öğrenciler okulun ilk yılından beri aynı öğretmen ile öğrenimlerine devam etmektedirler. Kontrol grubu olan sınıfta bir özel eğitim öğrencisi vardır. Bu öğrenci bireyselleştirilmiş eğitim planına sahip olduğundan örnekleme dâhil edilmemiştir. Bu sebeple çalışma dokuz erkek, altı kız öğrenci olmak üzere toplam 15 öğrenci ile yapılmıştır.

4/B sınıfı

4/B sınıfı toplam 16 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin sekizi erkek, sekizi ise kızdır. Öğrenciler okulun ilk yılından beri aynı öğretmen ile öğrenimlerine devam etmektedirler. Deney grubu olan sınıfta çalışmaya tüm öğrenciler eksiksiz katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi (OABT) ve hızlı okuma ölçümleri kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler sunulmuştur.

Veri Toplama Araçlarına Yönelik Pilot Uygulama

Okuduğunu anlama başarı testi pilot uygulama

Araştırmada deneysel çalışmaya başlamadan önce okuduğunu anlama düzeylerini tespit edebilmek adına Yurdakal ve Kırmızı (2018) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi (OABT) uygulanmıştır. Araştırmada kullanılacak OABT, ilkokul eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Uzmanlar tarafından testin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Diğer yandan OABT'nin 2018 yılında dördüncü sınıf öğrencileri üzerinden geliştirilen bir test olması da testin seçilmesinde etkili olmuştur.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik okuma başarılarını tespit edecek bir ölçme aracı olan test, aynı yapıda sorulardan oluşan güçlü ve orijinal bir test olarak kabul edilebilir. Yurdakal ve Kırmızı'nın (2018) testin kapsam geçerliliğini belirlemede alanında uzman 4 öğretim üyesi ve 3 öğretmenden uzman görüşü almıştır. Uzman görüşleri sonrası taslak test 26 sorudan oluşmuş ve 125 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan analizler sonrası testte bulunan iki soru, madde güçlüğünden, bir soru madde güvenirliğinden, iki soru ise madde ayırt ediciliğinden çıkarılmış olup test son durumda 19 sorudan oluşmuştur (Yurdakal & Kırmızı, 2018, s. 68). Gerçekleştirilen madde analizleri sonucunda testin Cronbach Alpha değeri 0,874, Spearman-Brown katsayısı 0.856 ve Guttman Split Half katsayısı ise 0.852 olarak tespit edilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu ifade edilmiştir (Yurdakal & Kırmızı, 2018). OABT ön test ve son test olarak gruplara uygulanmıştır. Test, araştırma katılımcıları ile aynı düzey üzerinde geliştirildiğinden pilot bir uygulamaya gerek duyulmamıştır. Ön test ve son testlerden elde edilen verilerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.821 ve 0.834 olarak tespit edilmiştir. Bu katsayılar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Okuma Hızının Ölçümü Pilot Uygulama

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine okuma hızlarının ölçümlerine dair ön test ve son test yapılmıştır. Okuma hızlarının ölçümü için seçilecek olan metinde araştırmacı, öğrencilerin metinle daha önce karşılaşmamış olmalarına, metnin dördüncü sınıf seviyesinde ve kelime sayısına uygun olmasına, ilgilerini çekebilecek olmasına dikkat etmiştir. Belirlenen 4 metin için alanında uzman 3 öğretmen ve 2 öğretim üyesinden uzman görüşü almıştır. Uzman görüşleri sonrasında Karaeloğlu'nun (2011) *Çocuklar İçin Anlayarak Hızlı Okuma* kitabı içindeki *Küçük Martı Özgürce Uçuyor* metnine karar verilmiştir. Metin toplamda 183 kelimeden oluşmaktadır. Belirlenen metin üzerinden okuma hızlarını anlamak için ön test ve son test yapılmıştır.

Okuma hızının ölçümünde Akçamete (1999) tarafından ortaya konulan formüle göre işlemler yürütülmüştür. Akçamete (1999) yaptığı araştırmada okuma hızı belirlemede sözcük sayısı veya harf sayısı ile hız tespitinin sonucu üzerinde çok fazla etki yapmayacağını belirtmiştir. Bunun yanında okuma hızının ölçülmesinde takip edilecek olan basamakları aşağıdaki gibi açıklamıştır (Akt. Soysal, 2015):

1. Okunulacak metin okunmaya başlamadan evvel, başlama saati bir yere not edilir,
2. Sonrasında metin okunur,
3. Okuma metni okunup tamamlandıktan sonra, saate bakılır ve bitirme süresi parçanın sonunda not edilir,
4. Not alınan süre saniye olarak saptanır,
5. Okunan parçadaki toplam kelime sayısı saniye olarak hesaplanan rakama bölünerek okuma hızı bulunur, ardından sonuç 60 ile çarpılır,
6. Ortaya çıkan sonuç dakikada okunan kelime sayısıdır. Bu konu üzerinde gerçekleştirilen çalışmaların genelinde okuma hızının saptanmasında sözcük sayısı esas alınmıştır.

Örneğin, öğrenci belirlenen 400 kelimelik okuma metnini 200 saniyede bitirmiş olsun. Dakikada kaç kelime okuduğunu şu şekilde hesaplayabiliriz:

$$\text{Okuma Hızı} = \frac{\text{Metindeki kelime sayısı}}{\text{Okuma süresi (saniye)}} \times 60$$

$$\text{Okuma Hızı} = \frac{400}{200} = 2 \times 60 = 120 \text{ kelime okuyor.}$$

400/200*60= 120

Metnin pilot uygulaması özel bir kurs merkezinde etüt çalışmalarına katılan dört farklı dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Seçilen metinle ilgili olumsuz bir dönüt alınmadığından asıl uygulamada da aynı metnin okuma hızlarının ölçülmesinde kullanılmasına karar verilmiştir.

Deneysel Süreç/Uygulama

Hızlı Okuma Eğitimine Yönelik Pilot Uygulama

Hızlı okuma eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisini ölçmek için yapılacak eğitim öncesinde özel bir kurs merkezinde 11 Aralık 2023-19 Ocak 2024 tarihleri arasında eğitim gören altı kişilik dördüncü sınıf öğrencisine pilot uygulama yapılmıştır. İlkokul dördüncü sınıflara verilecek olan hızlı okuma eğitimi için kaynak kitaplar incelenmiş, haftalık ders programı oluşturulmuştur. 5 hafta yapılması planlanan hızlı okuma eğitimi yapılan pilot çalışma sonrasında 6 hafta olarak uygulanmaya karar verilmiştir. Çünkü üçüncü haftada uygulanan hızlı okuma teknikleri ve uygulamaları için bir hafta içerisindeki dört ders saati yeterli olmamıştır. Bu nedenle aynı çalışma dördüncü haftada tekrar edilmiştir. Bu tekrarlar özellikle egzersiz boyutunda yer alan etkinliklerin tekrarı biçiminde gerçekleşmiştir. Ayrıca bu kararın verilmesinde alan yazınında yer alan bazı araştırmalar da etkili olmuştur (Bozan, 2012; Dedebali, 2008; İlter, 2018; Kaçar, 2015). Örneğin, Bozan (2012), 20 onuncu sınıf öğrencisiyle 5 haftalık deneme uygulamasının ardından 82 öğrenciyle 21 saat olarak hızlı okuma eğitimi gerçekleştirmiştir. Dedebali (2008) 16 sekizinci sınıf öğrencisiyle dört haftalık deneme uygulamasının ardından 48 kişiyle ve altı hafta süren hızlı okuma eğitimi yapmıştır. İlter (2018) ise 20 beşinci sınıf öğrencisiyle 5 haftalık deneme uygulamasının ardından 40 öğrenciyle beş hafta süren bir eğitim süreci izlemiştir. Son olarak Kaçar (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yedinci sınıf öğrencileriyle 21 saatlik ön uygulamanın ardından 44 öğrenciye 21 saat hızlı okuma eğitimi vermiştir.

Deneysel İşlem Süreci

Araştırmacılar veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmanın yapılacağı okul idaresi ve öğretmenlerini süreç hakkında bilgilendirmiştir. Bu kapsamda öncelikle Bayburt Üniversitesi Etik Kurulundan ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı deneysel işleme başlamadan önce kendisini tanıtma ve uygulanacak plan hakkında bilgilendirme amaçlı olarak her iki 4. sınıf şubesinde Türkçe derslerinde bir hafta bulunmuştur. Deney grupları için geçerli olan deneysel işlem, ön test uygulandıktan sonra aynı hafta içerisinde 18-19 Nisan tarihlerinde başlamıştır. Tablo 3'te araştırmanın deneysel işlem basamakları tarihsel olarak sunulmuştur.

Tablo 3.
Deneysel İşlem Basamaklarının Tarihsel Akışı

Ön Test	Deneysel İşlem						Son Test
	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta	
15-16 Nisan 2024	18-19 Nisan 2024	25-26 Nisan 2024	2-3 Mayıs 2024	8-9 Mayıs 2024	15-16 Mayıs 2024	21-22 Mayıs 2024	23-24 Mayıs 2024

15-16 Nisan tarihlerinde ön test uygulamasına başlanmıştır. Öncelikle okuma hızı ölçümleri yapılmıştır. Okuma hızlarının belirlenebilmesi için öğrenciler tek tek sessiz bir odaya alınarak ''Küçük

Martı Özgürce Uçuyor'' metni okutulmuş ve kronometre yardımı ile okuma süreleri belirlenmiştir. Okuma hızlarının belirlenmesinde "Okuma Hızının Ölçümü" başlığı altındaki açıklamalar ışığında hesaplamalar yapılarak sonuçlar kayıt altına alınmıştır.

Okuma hızı ölçümleri tamamlandıktan sonra ise öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi için OABT tüm sınıfa dağıtılmıştır. Testini bitiren öğrenci sınıftan çıkarılmıştır. Tüm öğrencilerin bu şekilde testleri tamamlaması sağlanmıştır. Test için bir ders saati süre verilmiştir. Bu şekilde ön test deneysel işlem öncesinde tamamlanmıştır. Tablo 3'teki işleyiş öğretmenler ile paylaşıldıktan sonra 18 Nisan 2024 tarihinde uygulama başlamıştır. Uygulamalar bilgisayar ve akıllı tahtada Zeybox Hızlı Okuma Programı ve Superead Hızlı Okuma Programı, Karaeloğlu'nun (2011) Çocuklar için Anlayarak Hızlı Okuma adlı kitabındaki egzersiz örnekleri ve etkinlikler ile sürdürülmüştür. Ders planları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Hızlı Okuma Eğitimi Ders Planı

Süre	Konu	Araç Gereçler
40+40 40+40	1. Hafta Hızlı Okuma • Hızlı okumanın kazanımları • Okuma anında yapılan hatalar • Göz, beyin ve okuma ilişkisi • Okuma hızının ne kadar artırılabileceği • Nasıl daha hızlı okuyabiliriz • Okuma hızlarının belirlenmesi • Anlama düzeylerinin belirlenmesi • ETKİNLİKLER	• Hızlı Okuma Egzersizleri • Çalışma Kâğıtları • Hızlı Okuma Egzersiz sunumları • Akıllı Tahta • Bilgisayar
40+40 40+40	2. Hafta Hızlı Okumada Etkin Faktörler Okuma Hataları ve Çözümleri • Gözün görme alanı • Göz kaslarının tembelliği ve yorulması • İç seslendirme • Kelime kelime okuma • Alıştırmaların özeti • Geri dönüşler yaparak okuma • Okumaya karşı oluşturulan ön yargı • ETKİNLİKLER	• Hızlı Okuma Egzersizleri • Çalışma Kâğıtları • Hızlı Okuma Egzersiz sunumları • Akıllı Tahta • Bilgisayar
40+40 40+40	3. Hafta Hızlı Okuma Teknikleri ve Uygulamalar 1 • Gözün görme alanını genişletme etkinlikleri • Göz ritmini / hareket kabiliyetini artırma etkinlikleri • Gözü esnetme ve ritim kazandırma etkinlikleri • Gözün odaklanması etkinlikleri • Hızlı görme etkinlikleri	• Hızlı Okuma Egzersizleri • Çalışma Kâğıtları • Hızlı Okuma Egzersiz sunumları • Akıllı Tahta • Bilgisayar
40+40 40+40	4. Hafta Hızlı Okuma Teknikleri ve Uygulamalar 2 • Gözün görme alanını genişletme etkinlikleri • Göz ritmini / hareket kabiliyetini artırma etkinlikleri • Gözü esnetme ve ritim kazandırma etkinlikleri • Gözün odaklanması etkinlikleri • Hızlı görme etkinlikleri	• Hızlı Okuma Egzersizleri • Çalışma Kâğıtları • Hızlı Okuma Egzersiz sunumları • Akıllı Tahta • Bilgisayar
40+40 40+40	5. Hafta Hızlı Okuma Alıştırmaları 1 • Dikey ve yatay görüş alanı etkinlikleri • Dikkat ve algılama hızını artırma etkinlikleri • Takistoskopik okuma • Akan yazıları okuma	• Hızlı Okuma Egzersizleri • Çalışma Kâğıtları • Hızlı Okuma Egzersiz sunumları • Akıllı Tahta • Bilgisayar

40+40	6. Hafta	
40+40	İleri Okuma Teknikleri • Sütun tarama tekniği • Kaymağını alma tekniği • Gözden geçirme yöntemi • Tarayarak okuma yöntemi • 5N1K tekniği • Fotoğrafik okuma tekniği METİN ÇALIŞMALARI	• Hızlı Okuma Egzersizleri • Çalışma Kâğıtları • Hızlı Okuma Egzersiz sunumları • Akıllı Tahta • Bilgisayar

Hızlı okuma eğitimi birinci araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanırken kontrol grubu Türkçe dersi müfredatına devam etmiştir. Araştırmacı 6 hafta ve haftada iki gün ikişer saat olmak üzere (24 saat) hızlı okuma eğitimi vermiştir. Bu sürenin yeterli olabileceği, daha fazla sürdürülmesinin araştırma açısından gerek olmadığı düşünülmüş ve uzman görüşleri (bir ilkokul eğitimi alanında, bir Türkçe eğitimi alanında uzman) alınmıştır. Çalışma için süreç, uygulama başlangıcında yapılan ön testlere ait hatırlamaların son test uygulamasındaki sonuçlara etkisini en aza indirebilmek adına yeterli görülmüştür. Hızlı okuma eğitimi tamamlandıktan sonra 23-24 Mayıs tarihlerinde hem deney grubuna hem de kontrol grubuna son test uygulanmış ve ölçüm sonuçları kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ön test ve son test olarak uygulanan OABT ve okuma hızı ölçümleri aracılığıyla elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Okuduğunu anlama testini 19 soru oluşturmakta ve her bir soru 5 puan olarak hesaplanmaktadır. Değerlendirme ise 95 puan ile yapılmıştır. Çalışma gruplarının ön test ve son test puanları elde edildikten sonra, grupların ortalama puanları ile diğer betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır.

Elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek için Shapiro-Wilk normallik testi, basıklık-çarpıklık katsayıları (Tablo 4), histogram ve kutu grafiği incelenmiştir. Bu incelemeler sonucu son test puanları dağılımında normalliği bozan bir öğrenciye ait veriler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirmeye alınan öğrenci sayısı 30'a düşmüştür. Normallik varsayımlarına ilişkin değerler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Okuduğunu Anlama Başarı Testine Yönelik Normallik Varsayımlarına İlişkin Değerler

OABT Test Türü	Basıklık	Çarpıklık	Shapiro-Wilk (p)	Ortalama	sd
Ön test	-.268	-.174	.721	64.00	30
Son test	-.854	-.465	.641	76.00	30

Tablo 5 incelendiğinde Shapiro-Wilk testinde anlamlılık değeri 0.05'ten büyük olduğu için test puanlarının normal dağıldığı varsayılmaktadır. Histogram grafiği eğrisi de bunu kanıtlamaktadır. Kurtosis (çarpıklık) ve skewness (Basıklık) değerleri -1.5 ile +1.5 arasındadır. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). OABT ön test ve son test puanlarına göre gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-testinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler t-testinin uygulamaya ilişkin varsayımlarını sağladığını göstermektedir.

Ön test ve son test olarak yapılan okuma hızı ölçümlerinden elde edilen veriler için de aynı süreç takip edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları elde edildikten sonra, grupların ortalama puanları ile diğer betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek için Shapiro-Wilk normallik testi, basıklık-çarpıklık katsayıları, histogram ve kutu grafiği incelenmiştir. Okuma hızı ölçümlerine yönelik normallik varsayımlarına ilişkin değerler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Okuma Hızı Ölçümlerine Yönelik Normallik Varsayımlarına İlişkin Değerler

Okuma hızı ölçümü Test Türü	Basıklık	Çarpıklık	Shapiro-Wilk(p)	Ortalama	df
Ön test	-.422	-.238	.538	93.23	30
Son test	.656	.050	.247	129.76	30

Tablo 6 incelendiğinde Shapiro- Wilk testinde anlamlılık değeri 0.05'ten büyük olduğu için test puanlarının normal dağıldığı varsayılmaktadır. Histogram grafiği eğrisi de bunu kanıtlamaktadır. Kurtosis (çarpıklık) ve skewness (Basıklık) değerleri -1.5 ile +1.5 arasındadır. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Okuma hızı ölçümleri ön test ve son test puanlarına göre gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-testinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler t-testinin uygulamaya ilişkin varsayımlarını sağladığını göstermektedir. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 güven düzeyi olarak alınmıştır. Bu araştırmayla ilgili istatistiksel çözümlemelerde SPSS 24 (Statistical Package for Social Sciences 24) paket programından yararlanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın İç Geçerliği

Fraenkel ve Wallen (2006), deneysel araştırmalarda iç geçerliliğin, bağımsız değişkenler ve diğer beklenmeyen durumların doğrudan bağımlı değişkenler üzerinde gözlemlenen farklılıklara bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle iç geçerliliğe yönelik olası tehditler vardır. Bu araştırmada ortaya çıkabilecek tehditler deneklerin özellikleri, denek kaybı, deneklerin yaklaşımları, testin etkisi, zaman ve olgunlaşmadır. Araştırmanın uygulandığı sürede tüm öğrencilerden uygulanan OABT ve okuma hızlarına dair ölçüme yönelik veri toplanmıştır.

Öğrenciler eksiksiz bir şekilde hem ön test hem son teste katılmışlar ve veriler alınmıştır. Denek kaybına dair tehditte bu nedenle ortadan kalkmıştır. Araştırma desenine göre araştırmadaki deney ve kontrol grupları belirlenirken herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Bu nedenle denek özelliklerinde gruplar arası farklılık görülmesi olasıdır. Fakat yapılan incelemelerde grupların cinsiyet dağılımları, akademik başarı ve sosyo-ekonomik düzeyleri bakımından birbirine yakınlık görülmüştür. Bu nedenle denek özelliklerinden oluşabilecek tehdit azalmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan başarı testi ve okuma hızlarının ölçümü ön test ve son test olarak uygulanması araştırmada tehdit olarak varsayılabilir. Çünkü katılımcı puanlarının testin ikinci kez uygulanmasındaki değişimin, testin daha önce uygulanmasından kaynaklanabileceği söylenebilir. Fakat araştırmada kontrol grubunun da deney grubu gibi aynı teste aynı zaman diliminde yanıt vermesi bu tehdidi en aza indirmektedir. Araştırma boyunca araştırmacı tarafından veya araştırmanın uygulandığı sınıfa dair çalışmayı olumsuz etkileyebilecek, planlamada olmayan, beklenmedik bir durum olmamıştır. Bu nedenle bu araştırma, zaman ile ilgili olabilecek tehditleri de ortadan kaldırmıştır.

Kontrol ve deney grubu öğrencileri 10 veya 11 yaşlarındadır. Aynı zamanda öğrenciler bulundukları aile yapısı açısından aynı sosyo-ekonomik düzeye sahip çevreden gelmektedirler. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının olgunlaşma düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Dolayısıyla olgunlaşma tehdidi bu araştırma için tehdit olarak görülmemektedir.

Araştırmada uygulanan okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi ve okuma hızı ölçüm testi araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırma esnasında, öncesi ve sonrasında etik kurallarına son derece hassasiyet gösterilmiştir. Elde edilen veriler hiç kimse ile paylaşılmamış, öğrencilere verilen testler sadece sıra numarası şeklinde numaralandırılmıştır. Herhangi bir platformda, öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine dair bilgi paylaşılmamıştır.

Araştırmanın Dış Geçerliği

Çalışmanın evrenini Bayburt ili merkez ilçesinde bulunan 6 ilkokulda öğrenim gören 160 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu evrenden seçilen örneklemde bir ilkokulda bulunan iki

dördüncü sınıf şubesinden toplam 30 öğrencidir. Çalışmaya dâhil edilen öğrenci sayısı (n=30) ulaşılabilir evrenin yaklaşık %19'udur.

Ulaşılabilir evrende bulunan öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri orta düzey ve birbirinden uzak değildir. Çalışmanın değişkenlerine bakıldığında örneklemde bulunan öğrenciler ile evreni oluşturan öğrenciler kıyaslandığında farklılık oluşabilecek durum tespit edilmemiştir. Bu nedenle fiziksel şartların sağlanması durumunda sonuçların evrene genellenebilir olduğu söylenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Bayburt Üniversitesi
Karar tarihi= 27.02.2024
Belge sayı numarası= 190411

Bulgular

Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Bulgular

OABT Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Okuduğunu anlama başarı testi, deneysel işlemden önce ön test olarak uygulanmıştır. Ön test olarak uygulanan OABT'den elde edilen verilere ilişkin t test sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test Sonuçları

Ön test	n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Deney	16	65.63	7.27	.607	28	.549
Kontrol	14	62.14	21.63			

Tablo 7'den anlaşılacağı üzere deney ve kontrol gruplarının ön test olarak uygulanan OABT'den elde edilen verilere yönelik t testi sonuçları grupların arasında .05 anlamlılık düzeyinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir, $t(28)=.607$, $p>.05$. Dolayısıyla deneysel işlem öncesi grupların birbirine okuduğunu anlama başarısı açısından denk olduğu söylenebilir.

OABT Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Okuduğunu anlama başarı testi deneysel işlem sonrasında son test olarak kullanılmıştır. Son testten elde edilen verilere ilişkin t testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.
Okuduğunu Anlama Başarı Testi Son Test Sonuçları

Son test	n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Deney	16	84.38	7.27	4.726	28	.000
Kontrol	14	66.43	13.07			

Tablo 8'den anlaşılacağı üzere deney ve kontrol gruplarının son test olarak uygulanan OABT'den elde edilen verilere yönelik t testi sonuçları grupların arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, $t(28)=4.726$, $p<.05$. OABT son test sonuçlarına bakıldığında son test deney grubu 16 kişiden oluşmuştur. Bu grubun son test başarı ortalaması 84.38 olarak tespit edilmiş olup standart sapması 7.27 olarak belirlenmiştir. Aynı araştırmada son test kontrol grubu 14 öğrenciden oluşturulmuştur. Bu kontrol grubu son test başarı ortalaması 66.43 olarak tespit edilmiştir.

Aynı grupta standart sapma ise 13.07 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla deneysel işlem sonrası grupların okuduğunu anlama başarıları istatistiki olarak deney grubu lehine farklılaşmıştır. Bu sonuç hızlı okuma eğitiminin okuduğunu anlama başarısına olumlu yönde bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

İstatistiksel olarak anlamlı fark olan gruplara ait ortalamaları değerlendirmek için "Cohen d" değeri kullanılabilir. Standardize edilmiş etki büyüklüğü değeri olan Cohen d değeri, d=.2 iken küçük, d=.5 iken orta ve d=.8 iken büyük olduğu ifade edilir (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Bu değer ortalamalar arası farkın standart sapmaya bölünmesiyle elde edilir. Buna göre grupların okuduğunu anlama başarı testi için Cohen d değeri hesaplandığında d= 1.37 bulunmaktadır. Bu değer deney grubu ortalamasının kontrol grubu ortalamasından 1.37 standart sapma üstünde olduğunu bize söylemektedir. Cohen'in etki büyüklüğü yorumlama ölçütlerine göre ortalamalar arasında büyük düzeyde bir fark olduğu söylenebilir.

Ortalamalar arası farkın ya da etkinin ne kadar büyük olduğunu ortaya koymak için hesaplanması gereken bir diğer değer Eta kare ($\eta 2$) değeridir. Küçük etki büyüklüğü için eta kare değeri $.01 > \eta 2 > .06$, orta etki büyüklüğü için $.06 > \eta 2 > .14$ ve büyük etki büyüklüğü için $\eta 2 > .14$ değerleri arasında olmalıdır (Green, Salkind & Akey, 2000). Bu çalışma için eta kare değeri hesaplandığında $\eta 2=.44$ değeri ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla son test puanlarında görülen farkın büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu değer son test puanlarında ortaya çıkan varyansın %44'ünün gruplara bağlı olduğunu söylemektedir.

Okuma Hızı Ölçümlerine İlişkin Bulgular

Okuma Hızı Ölçümleri Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Okuma hızı ölçümlerine yönelik deneysel işlemden önce ön test uygulaması yapılmıştır. Ön test olarak uygulanan okuma hızı ölçümlerinden elde edilen verilere ilişkin t test sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.
Okuma Hızı Ölçümleri Ön Test Sonuçları

Ön test	n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Deney	16	97.25	22.18	1.040	28	.307
Kontrol	14	88.64	23.09			

Tablo 9'dan anlaşılacağı üzere deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanan okuma hızı ölçümlerinden elde edilen verilere yönelik t testi sonuçları grupların arasında .05 anlamlılık düzeyinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir $t(28)=1.040$, $p>.05$. Dolayısıyla deneysel işlem öncesi grupların birbirine okuma hızı açısından denk olduğu söylenebilir.

Okuma Hızı Ölçümleri Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Okuma hızı ölçümlerine yönelik deneysel işlemden sonra son test uygulaması yapılmıştır. Son test olarak uygulanan okuma hızı ölçümlerinden elde edilen verilere ilişkin t test sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.
Okuma Hızı Ölçümleri Son Test Sonuçları

Ön test	n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Deney	16	160.00	44.98	4.730	28	.000
Kontrol	14	95.21	26.10			

Tablo 10'dan anlaşılacağı üzere deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanan okuma hızı ölçümlerinden elde edilen verilere yönelik t testi sonuçları grupların arasında .05 anlamlılık düzeyinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir $t(28)=4.730$, $p<.05$. Okuma hızı ölçümleri son test sonuçlarına bakıldığında deney grubu 16 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu son

test sonuçları 160.00 ortalama ile sonuçlandığı görülmüştür. Bu araştırmanın standart sapması 44.98 olarak belirlenmiştir. Aynı araştırmada kontrol grubu 14 öğrenciden oluşmuştur. Bu grubun ön test başarı ortalaması 97.53 olarak belirlenmiştir. Standart sapma ise 26.71 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla deneysel işlem sonrası grupların okuma hızlarındaki ilerlemeleri istatistiki olarak deney grubu lehine farklılaşmıştır. Bu sonuç hızlı okuma eğitiminin hızlı okuma başarısına olumlu yönde bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Grupların okuma hızı son test ölçümlerine ilişkin Cohen d değeri hesaplandığında d= 1.44 bulunmaktadır. Bu değer deney grubu ortalamasının kontrol grubu ortalamasından 1.44 standart sapma üstünde olduğunu bize söylemektedir. Cohen'in etki büyüklüğü yorumlama ölçütlerine göre ortalamalar arasında büyük düzeyde bir fark olduğu söylenebilir.

Ortalamalar arası farkın ya da etkinin ne kadar büyük olduğunu ortaya koymak için hesaplanması gereken bir diğer değer Eta kare (η2) değeri hesaplandığında η2=.44 değeri ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla son test puanlarında görülen farkın büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu değer son test puanlarında ortaya çıkan varyansın %44'ünün gruplara bağlı olduğunu söylemektedir**.**

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada hızlı okuma eğitiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu çerçevede 6 hafta verilen hızlı okuma eğitiminin öncesinde ve sonrasında okuma hızı ölçümleri ve okuduğunu anlama başarı testi yapılarak hızlı okuma eğitimi verilen ve verilmeyen öğrenci gruplarının okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre deneysel işlem öncesinde hem deney grubunda hem de kontrol grubunda okuma hızı ve OABT'den alınan puanlar anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu nedenle her iki grupta da okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisinin eğitim öncesinde birbirine yakın olduğunu belirtmek mümkündür. Dolayısıyla araştırmadaki deney ve kontrol grupları, verilen eğitimin sonuçlarının ortaya koyulması bakımından uygundur. Hızlı okuma eğitimi öncesinde elde edilen ortalama farkları istatistiki olarak anlamlı değil iken eğitim sonrasında ortalama puanlar arasındaki farklar okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri için anlamlı hâle gelmiştir. Dolayısıyla verilen hızlı okuma eğitiminin, öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Literatür incelendiğinde benzer sonuçların var olduğu araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda yöntem, katılımcı sayıları ve sınıf düzeyleri arasında farklılıklar vardır. Bu çalışma ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılması yönüyle daha önce yapılan (Al Afiyah, 2021; Bozan, 2012; Coşkun, 2002; Dedebali, 2008; Dedebali ve Saracaloğlu, 2010; Durukan, 2020; Kuşdemir-Kayıran ve Katırcı-Ağaçkıran, 2018; Mergen, 2019; Soysal, 2015; Winardi, 2022) çalışmalarından ayrılmaktadır. Al Afiyah (2021) çalışmasını onuncu sınıf öğrencileriyle, Winardi (2022) çalışmasını üçüncü sınıf öğrencileriyle, Soysal (2015) çalışmasını dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapmıştır.

Çalışmalar sonunda hızlı okuma eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisinin bu eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olması yönüyle de daha önce yapılan (Bozan, 2012; Coşkun, 2002; Dedebali, 2008; Dedebali ve Saracaloğlu, 2010; Kuşdemir-Kayıran ve Katırcı-Ağaçkıran, 2018; Mergen, 2019; Soysal, 2015) çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Mergen'in (2019) yaptığı çalışmada araştırma öncesinde deney ve kontrol grubunun tüm puanları birbirine yakın iken verilen eğitim sonucunda değişimler incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya koymaktadır, Soysal (2015) yaptığı analizler sonucunda hızlı okuma teknikleri eğitiminin öğrencilerde okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerine olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Dedebali ve Saracaloğlu (2010) tarafından yapılan araştırmada hızlı okuma yönteminin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama seviyelerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduklarını anlama seviyelerine pozitif yönde etki ettiği rapor edilmiştir. Bu yönleriyle yapılan araştırmaların sonucu bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Uygulanan hızlı okuma eğitiminin de okuma hızı, okuduğunu anlama başarısı, kelime bilgisine katkı sağladığı yönünde veriler elde edildiği görülmüştür. Özellikle diğer çalışmalardan farklı olarak hızlı okuma eğitiminde geleneksel yöntemlerle birlikte teknolojinin aktif olduğu çağımızda çevrim içi programların kullanılması

öğrencilerin hem dikkatini çekmiş hem de dersleri merakla ve istekli bir şekilde beklemelerinde etkili olmuştur.

a) Araştırma bulguları doğrultusunda getirilebilecek öneriler şunlardır:
b) Bu araştırma kapsamında eğitim 6 haftada tamamlanmıştır. Ancak hızlı okuma eğitimin öğrencilerde kalıcılık ve devamlılık gösterebilmesi için gerek akademik gerekse günlük hayata entegre edilebilmesi bakımından uygulama süresinin eğitim-öğretim yılının başlangıcından bitimine kadar derslerin işleyişiyle sürdürülmesinin öğrenci başarısı açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.
c) Hızlı okuma eğitimi ile okuma hızı ve okuduğunu anlamadaki artışın farklı sınıf düzeylerinde hangi derslere akademik başarı konusunda ne denli etki ettiği konusunda çalışmalar yapılabilir.
d) Farklı sınıf düzeylerinde hızlı okuma eğitiminin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinde sağladığı artışın, çeşitli derslerdeki akademik başarıya olan etkisi üzerine araştırmalar yapılabilir.
e) Hızlı okuma uygulamasına dair deneyimli ve eğitim almış öğretmenler görevlendirildikleri okullarda ek kurslar açarak farklı şubelerden öğrencilere bu eğitimi verme ve uygulama konusunda faydalı olabilirler.
f) "Hızlı Okuma Eğitimi" üniversitelerin eğitim fakültelerinde, özellikle de Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde ders olarak verilebilir. Böylece bu eğitimi bilen ve uygulayan öğretmenlerin yetişmesiyle okullarda uygulama fırsatı oluşturulabilir.
g) Hizmet içi eğitimler kapsamında ya da öğretmen seminer dönemlerinde hızlı okuma eğitimi öğretmenlere sunulabilir.

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 = Bayburt Üniversitesi
Karar tarihi= 27.02.2024
Belge sayı numarası= 190411

Yazarların Katkı Oranı

"Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" çerçevesinde, birinci yazarın makaleye katkı oranı %50 iken, ikinci yazarın makaleye katkı oranı da %50'dir.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada yazarlar açısından çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ya da ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Akçamete, G. (1999). *Etkili ve hızlı okuma: Okumayı nasıl geliştirebiliriz*. Ankara: Aydoğdu Ofset.

Al Afiyah, F. (2021). The correlation student reading speed and reading comprehension achievement of the tenth-grade students in Indonesia. *Jurnal Varıdika*, *33*(2), 165-174. https://doi.org/10.23917/varidika.v33i2.16428

Altunbay, M. (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatronun kullanımı ve tiyatronun temel dil becerilerine katkısı. *Journal of Turkish Studies, 7*(49), 747-760.

Amir, A. (2019, March). The effect of reading strategies and speed reading on students' reading comprehension skill in higher education. *In Seventh International Conference on Languages and Arts (ICLA 2018)* (pp. 409-412). Netherlands: Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/icla-18.2019.68

Aşıkcan, M. & Bakkaloğlu, S. (2023). Investigation of reading fluency and reading comprehension levels of fourth-grade Syrian primary school students. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 10*(4), 2231-2259.

Başaran, M. (2014). Dördüncü sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(2), 248-268. https://doi.org/10.12780/UUSBD307

Bektaş, S. (2020). *İlk okuma yazma öğretiminde eğitsel oyunların 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine olan etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bozan, A. (2012). *Hızlı okuma eğitiminin 10. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Büyükbaykal, G. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 28*, 31-49. https://doi.org/10.17064/iüifhd.84032

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. A. Aypay (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). Mixed methods research. In L. Cohen, L. Monion, K. Morrison (Eds.). *Research methods in education* (pp. 31-50). New York: Routledge Press.

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *11*, 231-249.

Dedebali, N. C. (2008). *Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Durukan, E. (2020). Impact of speed reading training on reading speeds and comprehension skills of secondary school students. *Cypriot Journal of Educational Science, 15*(2), 184-193. https://doi.org/10.18844/cjes.v15i2.4491

Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 161-180.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education (Sixth edition)*. New York: McGraw-Hill, Inc. https://doi.org/10.4236/crcm.2022.118046

Gao, T., Zhao, J., Li, X., Mao, Y., Chen, Q., & Harrison, S. E. (2020). Impact of rapid reading skills training on reading rate and reading achievement among primary school students in China. *Educational Psychology*, *40*(1), 42-61. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1607257

Genç Ersoy, B. (2021). Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımı: Bir meta-tematik analiz çalışması. *Ana Dili Eğitim Dergisi, 9*(2), 510-530. https://doi.org/10.16916/aded.887902

Güner-Özer, M. (2022). *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe okuma anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile geliştirilmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

İlter, B. (2018). *Hızlı okuma teknikleri eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kaçar, K. (2015). *Hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya ilişkin tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kandır, A. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(3), 541-488. https://doi.org/10.14527/9786053183563.032

Karaeloğlu, Ö. (2011). *Çocuklar için anlayarak hızlı okuma*. İstanbul: Çilek Kitaplar, Hayat Yayın Grubu.

Kılınç, M. (2020). *TYT sınavına hazırlanan öğrencilerin Türkçe okuma becerisinde üstbilişsel farkındalıkları ve seviyeleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kuşdemir Kayıran, B., & Katırcı Ağaçkıran, Z. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 30-44.

Mbewa, W. (2017). Reading speed and texts comprehension among senior high school. *SLONGAN*, *3*(1),13-13.

Mergen, S. (2019). *Hızlı okuma tekniğinin ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Polat, M., & Erişti, B. (2018). Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, *13*(11), 1113-1118. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13438

Soysal, T. (2015). *Hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Winardi, R. H. (2022). Improving the third-year students' reading comprehension of english texts by using a speed reading technique at mts negeri 1 mojokerto. *JETS: Journal of English Teaching Strategies*, *1*(1), 46-64. https://doi.org/10.47759/jets.v1i1.237

Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *21,* 1-17.

Yurdakal, İ. H., & Kırmızı, F. (2018). Okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dil Dergisi, 169*(2), 67-93. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000255

Extended Abstract

Introduction

Language emerges as a medium for self-expression that individuals begin to learn since birth. The development of language in an individual is predominantly completed during childhood. In the early years, fundamental language skills are developed in the process of learning the mother tongue, and grammatical structures and basic language skills evolve spontaneously during this period (Yapıcı, 2004). It is well-known that the phenomenon of language holds significant importance for the healthy development of an individual's social, emotional, and cognitive aspects. The ability to express feelings and thoughts is made possible through language. In this context, the phenomenon of language also affects the progression and transformation of emotions. The transfer of knowledge to others is likewise facilitated by language. As the number of languages an individual acquires increases, so does their personal development. Consequently, in recent years, language teaching has become a frequently discussed topic (Altunbay, 2012).

To ensure healthy language development, emphasis is placed on enhancing students' fundamental language skills, which include reading, speaking, listening, and writing. Studies in the literature indicate that early reading and writing training, which begins in primary school, contributes to the development of these four fundamental language skills (Erdoğan, 2011; Kandır & Yazıcı, 2016). Each language skill is closely interconnected and interacts with the others. Therefore, development in one language skill contributes to the advancement of the others.

Given the significant role of language in one's social life, there is an evident focus on teaching methods that support language development. In this process, particular attention is paid to reading skills. Research in this area shows that reading both e-books, emerging from technological advancements, and traditional reading methods significantly enhance fluent language skills at an early stage (Büyükbaykal, 2007). As the development of language skills is crucial in human life, considerable importance is placed on teaching these skills within the educational process. In educational programs, reading and writing skills are taught in parallel. The teaching of reading aims to develop students' abilities in pronunciation, comprehension of conveyed messages, accurate expression of sounds, and understanding cultural differences related to language (Polat & Erişti, 2018). The skill of reading is vital not only for acquiring knowledge imparted in educational institutions but also for making sense of everyday life.

In modern society, individuals are increasingly subjected to information overload, necessitating skills such as selection, matching, and interpretation to navigate this clutter. In this regard, reading skills play a crucial role in enabling individuals to access accurate information and adapt to modern societal life (Kılınç, 2020).

In addition to these benefits, the development of an individual's reading skills is significant for fostering a willingness to read. Among the primary objectives of educational programs is to enhance students' reading skills from a young age. Studies indicate that reading skills can be developed through both traditional teaching methods and the use of educational games and technological teaching materials (Bektaş, 2020; Genç-Ersoy, 2021; Güner-Özer, 2022). Improving students' overall reading

skills contributes not only to their academic qualifications and general cultural awareness level but also to the rapid development of other language skills. Thus, alongside fostering general reading habits, the development of speed reading habits emerges as an important issue. Research in the literature addresses speed reading training, indicating that it positively contributes to educational outcomes (Al Afiyah, 2021; Amir, 2019; Aşıkcan & Bakkaloğlu, 2023; Bozan, 2012; Gao et al., 2017; Kaçar, 2015; Winardi, 2022).

In contemporary educational programs, characterized by a relatively dense curriculum, efforts are made to enhance reading skills through the development of speed reading and comprehension abilities. Literature suggests that reading speed can be improved by using appropriate teaching methods, and that the skill of speed reading contributes positively to reading comprehension (Al-Afiyah, 2021; Başaran, 2014; Durukan, 2020; Mbewa, 2017; Soysal, 2015). In the research conducted by Al Afiyah (2021), the relationship between reading speed and comprehension among tenth-grade students in Indonesia was examined. The study concluded that there was a relationship between students' reading speeds and their comprehension skills. Similarly, Durukan (2020) explored the effects of reading speed on comprehension among middle school students. In this eighth-grade study, students received a total of 20 hours of speed reading training over five days. Analyses revealed a positive and significant relationship between reading speed and comprehension level. In a study involving primary school students, Başaran (2014) sought to determine whether there was a relationship between fourth-grade students' comprehension, speed reading, and attitudes in regards to the given text. The study found that students preferred reading on the text and believed speed reading methods were beneficial.

In conclusion, a review of both domestic and international literature reveals numerous studies on speed reading training. The findings indicate that the training positively affects reading speed, comprehension success, and vocabulary acquisition. However, it is noted that there is limited research on the effects of speed reading training on reading speed and comprehension skills before the middle school level. Therefore, this study examines the impact of speed reading training on the reading speeds and comprehension levels of fourth-grade students, with the expectation that the results will contribute to the relevant literature. The primary aim of the research is to investigate the effects of speed reading training on the reading speed and comprehension levels of fourth-grade students. The research question is formulated as follows:

1. What is the effect of speed reading training on the reading speeds and comprehension levels of fourth-grade students?

The sub-questions are defined as:

1.1. What is the effect of speed reading training on the comprehension levels of fourth-grade students?

1.2. What is the effect of speed reading training on the reading speeds of fourth-grade students?

Method

A quantitative research method was employed, utilizing a quasi-experimental design with pre-test/post-test control groups. In this design, groups are randomly formed, and a pre-test and post-test are administered to each group. The experimental procedure is conducted solely with the experimental group (Cohen, Manion & Morrison, 2017; Creswell, 2013). According to this design, a comprehension achievement test (CAT) and a speed reading measurement were administered as pre-tests to both the experimental and control groups. Subsequently, while the experimental group received speed reading training, the control group continued their lessons in accordance with the curriculum. After completing the experimental procedures, the comprehension achievement test and speed reading measurement were administered as post-tests to both groups.

The sample of the study was determined to consist of students in the fourth grade A and B classes of a public school located in the central district of a city during the spring semester of the 2023-2024 academic year. The experimental and control groups were assigned by lot; the 4/B section was designated as the experimental group, while the 4/A section served as the control group. The study's sample included 31 students, comprising of 16 in the experimental group and 15 in the control group.

The experimental group received speed reading training for a total of four hours across two days per week. The control group continued their lessons in accordance with the curriculum without any training.

Results and Discussion

This study examined the effects of speed reading training on the reading speeds and comprehension levels of fourth-grade students. In this context, measurements of reading speed and comprehension achievement were taken before and after the six-week speed reading training, comparing the reading speeds and comprehension levels of student groups who received training versus those who did not. According to the findings, there was no significant difference in reading speeds and comprehension achievement test scores (CAT) between the experimental and control groups prior to the experimental procedure. Therefore, it could be stated that reading speeds and comprehension skills were similar in both groups before the training. Thus, the experimental and control groups were suitable for demonstrating the results of the training. While the average differences obtained before the speed reading training were not statistically significant, following the training, the differences in average scores became significant for both reading speeds and comprehension levels. Therefore, it could be concluded that the speed reading training positively affected the students' reading speeds and comprehension levels.

A review of the literature reveals studies that yield similar results. There are differences in methods, participant numbers, and grade levels across these studies. This research is distinct in that it focuses on fourth-grade students, differentiating it from previous studies (Al Afiyah, 2021; Bozan, 2012; Coşkun, 2002; Dedebali, 2008; Dedebali ve Saracaloğlu, 2010; Durukan, 2020; Kuşdemir-Kayıran ve Katırcı-Ağaçkıran, 2018; Mergen, 2019; Soysal, 2015; Winardi, 2022). Al Afiyah (2021) conducted research with tenth-grade students, while Winardi (2022) studied third-grade students, and Soysal (2022) focused on fourth, fifth, and sixth graders.

The findings indicate that the experimental group of students who received speed reading training exhibited higher reading speeds and comprehension levels compared to the control group who did not receive the training, aligning with the findings of previous studies (Bozan, 2012; Coşkun, 2002; Dedebali, 2008; Dedebali ve Saracaloğlu, 2010; Kuşdemir-Kayıran ve Katırcı-Ağaçkıran, 2018; Mergen, 2019; Soysal, 2015). For instance, Mergen (2019) reported that while all scores of the experimental and control groups were similar prior to the study, significant differences emerged in favor of the experimental group following the training. Soysal (2015) found that speed reading techniques positively affected students' reading speeds and comprehension levels. In the research conducted by Dedebali and Saracaloğlu (2010), the effects of speed reading methods on students' reading speeds and comprehension levels were examined, concluding that speed reading techniques positively impacted these areas. The outcomes of these studies have similarities to the findings of this research. Evidence suggests that the implemented speed reading training contributes to reading speed, comprehension success, and vocabulary development. Notably, distinctly from other studies, the use of online programs in conjunction with traditional methods in speed reading training has effectively captured students' attention, enhancing their eagerness and interest in the lessons.

Başkan, Y. ve Mutlu H. H. (2025). Yaratıcı konuşma stratejisinin öğrencilerin yaratıcı konuşmalarına yansıması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *13*(1), 159-178.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 30.08.2024 Kabul/Accepted: 14.12.2024
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yaratıcı Konuşma Stratejisinin Öğrencilerin Yaratıcı Konuşmalarına Yansıması*

*Yasemin BAŞKAN***
*Hasan Hüseyin MUTLU****

Öz
Bu araştırmanın amacı yaratıcı konuşma stratejisine dayalı etkinlik uygulamalarının ikinci kademe öğrencilerinin yaratıcı konuşmalarına yansımasını ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi ile modellenmiştir. Araştırma, bir ortaokulun altıncı sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Çalışma grubu 21'i erkek, 9'u kız olmak üzere 30 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada gözlem yöntemi, ses kayıtları, öğrenci ve araştırmacı günlükleri ve ders öğretmeninin notları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ses kayıtlarından elde edilen veriler bir nitel veri analiz programı olan MAXQDA 2020 programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış, söylemler "yaratıcılık" ve "yaratıcılığı destekleme" olmak üzere iki kategori altındaki sekiz kod ile kodlanmıştır. İncelenen duruma dair detaylı bir betimleme sunulabilmesi açısından çalışmadan elde edilen bulgular öğrenci, araştırmacı ve öğretmen günlüklerinden elde edilen verilerle desteklenmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı konuşma stratejisine dayalı yaratıcı konuşma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı konuşmalarını geliştirdiği, öğrencilerin yaratıcılığın tüm boyutlarına uygun fikirler geliştirebildikleri; etkinliklerin öğrencilerin derse ve konuşmaya dair tutumuna, sınıf iklimine ve akran ilişkilerine olumlu katkı sağladığı görülmüştür.
Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, yaratıcı konuşma, konuşma stratejileri, konuşma becerisi

The Reflection of Creative Speech Strategy on Students' Creative Speeches

Abstract
This research was conducted for the purpose of revealing the reflection of activity practises based on creative speech strategy on the second stage students. The research was modeled with the case study method, one of the qualitative research methods. The research was conducted with a group of sixth grade students from a middle-school. The study group was formed of 30 students, namely 21 males and 9 females. Speech recordings, student and researcher logs and the notes of the class teacher were used as data collection tools in the surveillance method of the research. The data collected from the voice recordings were analyzed in MAXQDA 2020, a qualitative data analysis program. While content analysis was used for the analysis of the data, discourses were coded with eight codes under two categories, "creativeness" and "supporting creativeness". The findings of the study were supported with the data collected from student, researcher and teacher logs. In conclusion, it was found out that creative speech activites based on creative speech strategy could improve students' creative speeches and students could develop ideas compatible with all the dimensions of creativeness and that the activities could affect students' attitude towards the lesson and speech, the classroom climate and peer relationships positively.
Keywords: Creativity, creative speech, speech strategies, speaking skill

---

* Bu çalışma, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında ikinci yazar danışmanlığında yürütülen ve birinci yazar tarafından hazırlanan "Yaratıcı Konuşma Stratejisinin Öğrencilerin Yaratıcı Konuşmalarına Yansıması: Bir Durum Çalışması" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
** Arş. Gör., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, Giresun, yasemin.baskan@giresun.edu.tr , ORCID: orcid.org/0000-0003-4897-7892.
*** Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Ordu, hasanhüseyinmutlu@odu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-9082-709X.

Giriş

Sosyal bir varlık olan insan, doğası gereği var olmak ve kendini gerçekleştirmek için etrafındaki diğer insanlarla temas kurmak zorundadır. Bu temas iletişim kavramını ortaya çıkarır. Dolayısıyla insan kimi zaman duygularını kimi zaman istek ve arzularını kimi zaman da düşüncelerini yazılı, sözlü yahut beden dili ile ifade etmek suretiyle diğer bireylerle iletişim kurar. Özellikle sözlü iletişimin ifadesi olan konuşma insanın en çok kullandığı anlatma becerisi olarak dikkat çekmektedir (Kemiksiz, 2021). Konuşma, bireylerin hayat içerisinde üstlendikleri tüm roller ve bu rollerin gerçekleştirildiği tüm bağlamlar için öncelikli bir beceridir. Söz gelimi insan bir aile bireyi olarak, bir öğrenci olarak, bir çalışan olarak girdiği tüm rollerde ve bu rolleri gerçekleştirdiği bütün bağlamlarda temel ihtiyaçlarından başarı ve öz tatmin ihtiyaçlarına kadar tüm gereksinimlerinde konuşma becerisine başvurur.

İş hayatında, eğitim hayatında ve özel hayatta başarılı olmak bu beceriye verilen özen ve önemle büyük ölçüde doğru orantılıdır (Bayrakdar ve Maltepe, 2021). İnsanın diğer bireylerle dil vasıtasıyla kurduğu iletişimin bir boyutunu oluşturan bu beceri hem toplumsal hem de bireysel anlamda oldukça tesirlidir. Zira bireyin diğer bireylerle kurduğu bu doğrudan etkileşimin tesiri, yazarak veya okuyarak anlatmadan her zaman fazladır (Temizyürek vd., 2011; Topçuoğlu Ünal ve Degeç, 2019). Bununla birlikte konuşma becerisi diğer becerileri beslediği gibi onlardan beslenirken konuşmak için diğer dil becerileri de işe koşulduğundan konuşma becerisi, temel dil becerilerinin en işlevselidir.

Konuşma becerisi kişiye bilgi ve düşüncelerini düzenleme olanağı sunar. Kişinin sahip olduğu bilgileri zihninde organize ederek sunmasını sağlar (Güneş, 2021). Bu organizasyon süreci ise doğrudan doğruya zihinsel faaliyetler yoluyla gerçekleşir. Konuşma becerisi bahsi geçen zihinsel faaliyetler ile sözlü aktarım süreci arasında bir vasıtadır. Konuşma becerisi genellikle doğal süreçlerle edinilen bir beceri olarak görülse de üst düzey bilişsel becerileri gerektiren karmaşık bir süreçtir. O hâlde edinim sürecinin öğretim süreciyle desteklenmesi gerekir. Ancak gözlemler ve bilimsel araştırmalar konuşmanın doğal yollarla edinilen bir beceri olduğu düşüncesi ile eğitim öğretim süreçlerinde ikinci plana atıldığını göstermektedir ki bu son derece yanlış bir yaklaşımdır (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020; Özbay, 2005). Bu doğrultuda örgün öğretim süreci içerisinde Türkçe eğitiminin amaçları içerisinde yer alan "öğrencilerin bir topluluk içerisinde kendilerini rahat ve etkili bir biçimde ifade edebilmesini, üzerinde konuştuğu konuyu her yönüyle ele alabilmesini ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamaktır" ifadesi konuşma becerisi eğitimine vurgu yapar (Orhan, Kırbaş ve Topal, 2012). Türkçe Dersi Öğretim Programında "ana dilde iletişim" eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda sözlü ve yazılı olarak uygun ve yaratıcı bir biçimde dilsel etkileşimde bulunmak olarak geçmektedir (MEB,2019). Programlarda da bahsi geçen yaratıcı konuşma ve yaratıcı düşünme temelde bir fikir üretimi faaliyetine dayanmaktadır. Fikir üretimi düşünceden, düşünce de dilden bağımsız ele alınamaz. Zira düşünülenlerin ifadesi yazıyla veya sözle dolayısıyla dil ile mümkündür. Dil, doğası gereği üretici ve yaratıcıdır (Chomsky, 1957). Bu sebeple dil becerilerine ilişkin işlemler yaratıcı düşünce ve yaratıcı eylemlerle bağlantılıdır (Erol, 2024). Dilde sınırlı sayıda var olan sözcüklerin sınırsız kombinasyonla ifade edilebiliyor oluşu da bu bağlantıyı beslemektedir. Sözcüklerin sınırsız olasılıkla yan yana getirilmesi hususu kişinin dil yetisiyle de doğrudan ilişkilidir (Chomsky,1957). Dile hâkim ve aynı zamanda zengin bir sözcük dağarcığına sahip olan kişilerde yaratıcılık, sözcükler arasındaki özel bağlantılarla ve organizasyonlarla ortaya çıkar. İşte bu durum yaratıcılığın öğelerinden "iletişim becerileri" ne tekabül etmektedir (Üstündağ, 2014). Sözlü iletişimin ifadesi olan konuşma becerisi ile yaratıcılık arasındaki ilişki işte bu noktadan ileri gelmektedir. Konuşma becerisi yaratıcılığın ifade edilmesini sağlamaktadır. Birey özgün düşüncelerini, başkalarının düşüncelerinden hareketle geliştirdiği yeni fikirleri, bir konunun farklı boyutlarına ilişkin çıkarımlarını dolayısıyla yaratıcı düşüncelerini konuşma becerisi yoluyla ifade edebilir. Yaratıcı düşüncelerini etkin bir şekilde ifade edebilen bireyler konuşma becerisi gelişmiş olan bireylerdir.

Dil becerileri ve yaratıcılık ile ilgili çalışmaların pek çoğunun yaratıcı yazma üzerine (Ak, 2011; Demir, 2012; Erdoğan ve Çelikpazu, 2020; Et ve Dilber, 2022; Kırmızı, 2009; Kuvanç, 2008), konuşma ve yaratıcılığın birlikte ele alındığı çalışmaların çoğunun yaratıcı drama üzerine (Aykaç, 2011; Aykaç ve Çetinkaya, 2013; Aytaş ve Uysal, 2014; Çetinkaya ve Aykaç, 2019; Kara, 2014; Kardaş, 2016; Öztürk, 2017; Sivrioğlu, 2014; Şengül ve Ünal, 2018; Uysal, 2023), konuşma stratejileriyle ilgili araştırmaların çoğunun stratejilerin ders kitaplarına yansımasını incelemek üzerine (Aktaş ve Bayram, 2021; Doğan ve

Sinan, 2024; Eyüp ve Kansızoğlu, 2021; Marangoz, 2014; Polat ve Ünal, 2024; Ünsal ve Benzer, 2019) olması, ilgili literatürde yaratıcı konuşma stratejisinin uygulanışına dair açıklamaların sınırlı olması, stratejinin uygulanmasına ve uygulamalar sırasında öğrencilerin çok boyutlu gözlemlenmesine ilişkin herhangi bir çalışmanın tespit edilememiş olması da araştırmanın gerekliliğini artırmıştır. Buna istinaden araştırmada konuşma eğitimi nezdinde karşılaşılan sorunların ortadan kaldırılabilmesi ya da en aza indirgenebilmesinde rol oynayacak yaratıcı konuşma stratejisi temele alınarak tasarlanmış konuşma etkinliklerinin derse, öğrenci deneyimlerine, ders öğretmeninin görüşlerine ve araştırmacı gözlemlerine yansımasının bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi amaçlanarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yaratıcı konuşma stratejisine dayalı etkinlikler öğrencilerin yaratıcı konuşma boyutlarını kullanabilme durumlarını yansıtmakta mıdır?
2. Yaratıcı konuşma stratejisine dayalı etkinliklerle işlenen derslerin durumu nasıldır?
3. Araştırmacının, öğrencilerin ve ders öğretmeninin yaratıcı konuşma stratejisine dayalı yaratıcı konuşma etkinlikleri hakkındaki deneyim ve görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yaratıcı konuşma stratejisine dayalı etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin yaratıcı konuşmalarına yansımasını nitelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak modellenmiştir. Durum çalışmaları bir duruma dair ortam, program, bireyler, olaylar, süreçler ve benzeri faktörlerin holistik bir yaklaşımla araştırılıp ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendiklerini ortaya koymak üzere yapılan çalışmalardır. Birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği durum çalışmalarında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 70). Durum çalışmalarında bir ya da birden fazla durumun yakından ya da derinlemesine incelenmesi amacıyla ilgili bağlam içerisinde bulunulması gerekmektedir. Zira durum çalışması çalışılan durum ile bağlam ilişkisini çalışmanın ayrılmaz bir parçası olarak nitelemektedir (Yin, 2017). Bu araştırmada yaratıcı konuşma stratejisine dayalı konuşma etkinliklerinin uygulandığı bir sınıf ortamı incelenmiştir. Bu sınıf ortamında öğrencilerin yaratıcı konuşmalarının durumu, etkinlikler hakkındaki tutum ve görüşleri farklı veri toplama araçlarından elde edilen verilerle desteklenerek gerçekçi bir yaklaşımla gösterilmeye çalışılmıştır. Bu sayede yöntemin betimsellik ve sezgisellik özelliklerine uygun olarak durum çalışması yoluyla elde edilen nihai ürün zengin ve yoğun bir biçimde betimlenmiş, okuyucunun çalışmadaki olguyu daha iyi anlaması amaçlanmıştır (Merriam, 2023).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ordu ili merkez ilçelerinden birinde bulunan bir ortaokulun bir 6. sınıf şubesindeki 21'i erkek 9'u kız 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi etkili olmuştur. Tipik durum örnekleme yönteminde (typical case sampling), araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıda durumdan sıra dışı olmayan, ortalama, tipik bir durum seçilerek bu örnek üzerinden bilgi toplanır. Bu yöntemde amaç problemle ilgili olarak tipik, normal, vasat bir durumun gösterilmesidir. (Büyüköztürk vd., 2019, s. 94).

Veri Toplama Araçları

"Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır." (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 70). Çeşitleme (triangulation) stratejisi veri kaynakları, yöntem ve araştırmacı çeşitlemesi olarak sınıflandırılabilir. Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, araştırmaya farklı niteliklere sahip katılımcıların dahil edilmesi, farklı yöntemlerle (görüşme, gözlem, günlükler, doküman analizi vb.) çoklu gerçekliklere ulaşılarak elde edilen verilerin birbirinin teyidinde kullanılması araştırmadan çıkarılacak sonuçların geçerlik ve güvenirliğini artıracaktır. Bu araştırmada çeşitleme stratejisi benimsenerek gözlem yöntemi, ses kayıtları, öğrenci ve araştırmacı günlükleri ve ders öğretmeninin notları veri toplama araçları olarak

kullanılmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin konuşmaları, bağlam içerisinde gerçekçi bir yaklaşımla derinlemesine analiz edilebilmeleri açısından ses kaydedici ile kayıt altına alınmıştır. Öğrenci günlükleri öğrencilere her etkinlik sonunda etkinlik üzerinden zaman geçmeden yazdırılmış, araştırmacı günlükleri etkinlik bitiminden kısa bir zaman sonra yazıya geçirilmiştir. Ders öğretmeninin günlüğü son hafta yani uygulamaların bitiminde kaydedilmiştir. "Araştırma sürecinde öğretmen, öğrenciler ya da araştırmaya katılan diğer bireylerden bir uygulama ya da sorunla ilgili günlük tutmaları istenebilir. Günlükler bireysel gözlemlere, duygulara, tepkilere, yorumlara ve açıklamalara ulaşmada yararlı olabilirler" (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 324). Tablo 1'de araştırmanın veri kaynakları ve araştırmada kullanılan veri toplama araçları sunulmaktadır:

Tablo 1.
Araştırmanın Veri Kaynakları ve Veri Toplama Araçları

Veri Kaynağı	Veri Toplama Araçları
Araştırmacı	Araştırmacı günlüğü Gözlem
Öğrenciler	Ses kayıtları Öğrenci günlükleri
Ders Öğretmeni	Öğretmen günlüğü

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli mercilerden izinler alındıktan sonra veri toplama sürecine başlanmadan çalışma grubundaki öğrenciler araştırma aşamaları ve süreç hakkında bilgilendirilmiştir. Velilerin rızasının alınması için veli onam formları kapalı dosya ile öğrencilerin ailelerine gönderilmiştir. Veli onam formları imzalatılıp teslim alındıktan sonra etkinlik sürecine başlanmıştır. Etkinlikler durum hakkında derinlemesine bilgi edinebilme amacıyla altı haftalık bir zaman diliminde haftada bir-iki ders saati olacak şekilde planlanmıştır. Etkinlikler tasarlanırken konuların öğrencilerin ilgisini çekecek ve yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak minvalde olmasına dikkat edilmiştir. Bu amaçla TÜBİTAK tarafından yayımlanan "Bilim Çocuk" dergileri taranmış, çeşitli belgesel ve kısa filmler incelenmiştir. Ders öğretmeniyle birlikte etkinlik konularına karar verildikten sonra etkinlikler 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının 6. sınıf düzeyindeki konuşma kazanımları dikkate alınarak tasarlanmış ve konu içeriğine göre adlandırılmıştır. Var olan ders saati, sınıf mevcudu ve kazanımlarla uygulanabilecek stratejiye dayalı konuşma etkinliklerinin yapılması durumu, muhtelif veri toplama araçlarıyla çeşitlendirilerek ortaya konulmaya çalışılmıştır. İlgili durumun ortaya konulması tek bir hafta ve tek bir gözlemle mümkün olmayacağından etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin yaratıcı konuşmalarına, etkinliklere katılım durumlarına, derse karşı tepkilerine ve tutumlarına olan yansımasını betimlemek ve mevcut durum içerisinde konuşma kazanımlarını gerçekleştirme durumlarını ortaya koymak üzere farklı haftalarda birden fazla veri toplama aracı işe koşulmuş, veri toplama araçlarından elde edilen verilere ait detaylı örnekler sunularak incelenen durum farklı boyutlarıyla ele alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi aşaması, toplanan verilerin alanlarına ve türlerine göre gruplara ayrıldığı, karşılaştırmalı incelendiği ve bunların ait oldukları bütünün tespit edilmeye çalışıldığı aşamadır (Young, 1968, akt. Karasar, 2019). Bu araştırmada verilerin analizi aşamasında yapılan ilk işlem ses kayıtları yoluyla elde edilen verilerin deşifre edilmesidir. Kayıtlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve transkribe edilmiştir. Transkripsiyon işleminden sonra kayıtlar baştan sona dinlenmiş ve yanlış algılanan kelime ve cümleler için gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ses kayıtları ile deşifrelerin bulunduğu belgeler arasındaki tutarlılığın incelenmesi için iki haftalık ses kaydı dökümü alan uzmanlarına kontrol ettirilmiştir. Bu adımdan sonra elde edilen veriler bir nitel veri analiz programı olan MAXQDA 2020 programına aktarılmıştır. Programa aktarılan verilerin analizinde nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, bir metnin bazı sözcüklerinin belirli kurallar dahilinde kodlanarak küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistemli, tekrarlanabilir bir tekniktir. Araştırmacılar

bahsi geçen sözcük ve kavramların varlığını, manalarını ve aralarındaki bağlantıyı belirleyip analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlar yapar (Büyüköztürk vd., 2019).

Verilerin analizi için önce veriler düzenlenmiş, kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Kod ve kategoriler oluşturulurken ilgili literatür ile araştırmalardan ve söylemlerin içerisinde tekrar eden olgulardan yararlanılmıştır. Kodlama, analiz edilen verinin ne hakkında olduğunu tanımlama şeklidir. Kodlama bir resmin aynı kuramsal ya da betimsel fikri örnekleyen parçalarının fikir-kod ilişkisi temel alınarak adlandırılıp betimlenmesidir (Robson, 2017, s. 546). Verilerin analizi için hazırlanan kod ve kategorilerin listesi birkaç kez en baştan düzenlenmiş, tüm söylemler kodlandıktan sonra elde edilen veriler ve kullanılan alıntılar iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş, alınan dönütler neticesinde kategorilere, kodlara ve kodlamalara son şekli verilmiştir.

Buna göre söylemler, "yaratıcılık" ve "yaratıcılığı destekleme" olmak üzere iki kategori altındaki sekiz kod ile kodlanmıştır.

Tablo 2.
Kategori ve Kodların Listesi

Kategori	Kod
Yaratıcılık	Akıcılık
	Esneklik
	Özgünlük
	Zengin
Yaratıcılığı Destekleme	Bilgi Eksikliğini Uyarma
	Demokratik Sınıf Ortamı
	Sorgulama
	Doğallık

Yaratıcılık kategorisi altındaki kodlar, ilgili araştırmalarda yaratıcılığın ögeleri, yaratıcılığın boyutları, yaratıcılık becerileri başlıkları altında araştırmacıların (Almeida, Prieto, Ferrando, Oliveira ve Ferrándiz, 2008; Almutairi, 2015; Edgar, Faulkner, Franklin, Knobloch ve Morgan, 2008; Ersoy ve Başer, 2009; Guilford, 1973; Gülel, 2006; Sungur, 1997; Sternberg, 2006; Torrance, 1966; Torrance ve Shaughnessy, 1998; Üstündağ, 2014) sıraladığı kavramlardan ortak olanlardır. Yaratıcılığın boyutları kimi araştırmacılara göre sayıca artış gösterse de genelde ortak görüşte olunan dört boyut yaratıcılık kategorisi için araştırma verilerinin kodlanmasında esas alınmıştır. Yaratıcılığı destekleme kategorisi altındaki kodlar ise literatürde yer alan yaratıcı bireylerin özellikleri ve yaratıcılığı teşvik eden ortamların nitelikleri dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Öğrenci söylemlerinden elde edilen verilerin güvenirliğinin sağlanması için ses kayıtları iki alan uzmanı tarafından dinlenilmiş ve söylemlerin doğruluğu teyit edilmiştir. Sonrasında ilgili kategori ve kodlarla ilişkilendirilen söylemler tekrardan iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş; gelen dönütler doğrultusunda hem kod ve kategorilere hem de bunlara dâhil edilen alıntıların konumuna nihai şekli verilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

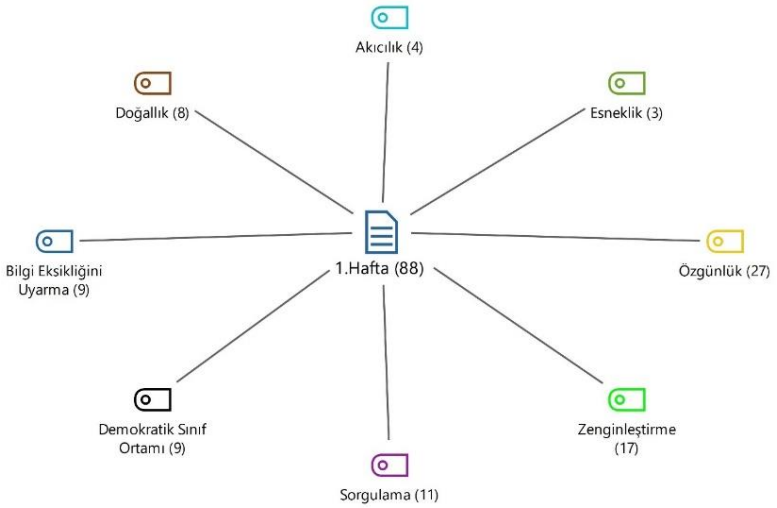
Kurul adı= Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 02.03.2022

Belge sayı numarası= 2022-30

Bulgular

İlk Haftaya İlişkin Bulgular

Öğrencilerden tohumların tamamen tükendiği ya da çok az kaldığı bir durumda olunduğu varsayılarak tohumlarla sağlanan her türlü ihtiyacın giderilmesi için neler yapılabileceği hakkındaki çözüm önerilerini sunmalarının istendiği ilk haftaya ilişkin konuşmaların tek vaka modeli ile analizi Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Birinci Haftaya İlişkin MAX Maps Tek Vaka Modeli

Şekil 1'e göre ilk haftaya ilişkin kodlar ve bu kodların sıklıkları şu şekildedir: akıcılık (4), esneklik (3), özgünlük (27), zenginleştirme (17); sorgulama (11), demokratik sınıf ortamı (9), bilgi eksikliğini uyarma (9), doğallık (8). Öğrencilerin yaratıcı konuşmalarından ortaya çıkan kodlara bakıldığında en fazla özgünlük koduna uygun fikirler öne sürdükleri görülmektedir. Etkinlik içerisinde daha önce söylenmemiş, diğer öğrenciler tarafından değinilmemiş noktalar barındıran, farklı olan fikirlerin yer aldığı özgünlük koduna Ö8 kodlu öğrencinin *"Hocam, bazılarını hormonla büyütüp çoğaltırdım. Ve şey, yapay tohumlar yapardım hocam."* söylemi ile Ö15 kodlu öğrencinin *"Yeni bir makine yapıp o tohumların daha hızlı yetişmesini sağlayabiliriz. Diğer tohumları da saklarız. Sonra o yetişenlerle tekrar tohum yaparız."* söylemi örnek verilebilir. Öğrencilerin arkadaşlarının fikirlerini geliştirme yoluyla sundukları yeni fikirlerin dâhil edildiği zenginleştirme koduna önceki arkadaşının Mars'ta yaşama fikrini geliştirip gerekçelendiren Ö10 kodlu öğrencinin *"Öncelikle dünyadaki krizi önleyip insanların et ve süt ürünlerini daha yoğunluklu kullanmasını söylerim. Ardından bazı astronot yani astronotluk eğitimi almış insanları Mars, Ay ve onun gibi yerlere gönderirim. Elimizdeki tohumları orada ekmelerini söylerim. Yani oradaki toprağa oradaki şeye göre. Çünkü Mars ve uzay zaman dilimi… Orada tohumlar daha çabuk yetişecektir. Bu sayede dünyadaki krizi de önlemiş oluruz."* söylemi örnek gösterilebilir. Farklı konu alanında birden fazla fikrin sunulduğu söylemlerin dâhil edildiği esneklik koduna Ö10 kodlu öğrencinin *"Hocam şimdi işte diyorlar işte biz o zamana kadar nasıl dayanacağız? Bu çok uzun zaman gerektirir. Yani bu hocam bir uyku mesela hani kış uykusu yani ayılar mesela kış uykusuna yattığı zaman 365 yani bir yıl bile uyuyabilirler. Hocam, yani biz de bunun gibi bir icat geliştirirsek eğer. Yani o açlık işini uyuyarak çözeriz. Uzay için kullanılacak yakıtta da tohum var diyorlar onu da güneş çok büyük olduğu için ya güneş enerjisi güneşin yaydığı enerjiden kullanarak bir yakıt... Yani bu uzaydaki yıldız enerjilerinden kullanarak bir çözüm yolu bulmaya çalışırız."* şeklindeki söylemi örnek verilebilir. Aynı konu alanındaki çok sayıda farklı fikri içeren söylemlerin dâhil edildiği akıcılık koduna Ö8 kodlu öğrencinin *"Hocam robot üretiriz. Biz kapsülün içine gireriz. Robotlar bitki yetiştirir sonra robotlara bir sistem yaparız; bitki yetişince otomatik olarak bizi kapsülden dışarı çıkartır. Sonra öyle öyle yaşarız işte."*

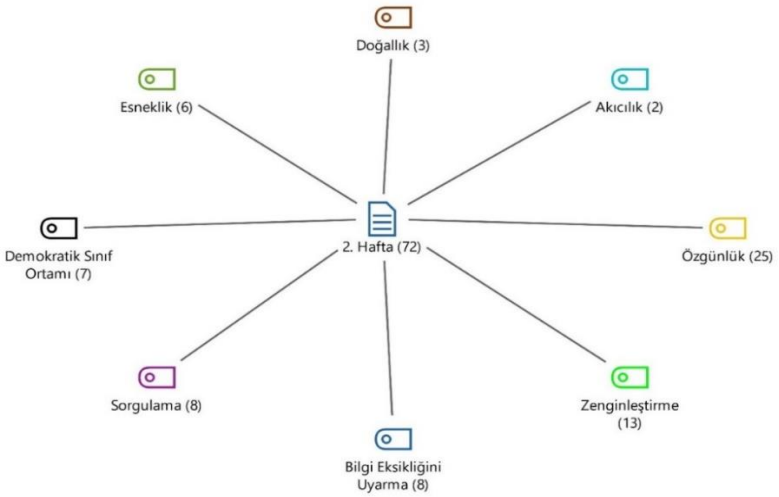
fikri örnek verilebilir. Öğrencilerin arkadaşlarının fikirleriyle ilgili akıllarına takılan noktalar hakkında sordukları soruların dâhil edildiği sorgulama koduna Ö3 kodlu öğrencinin "*Hani dediniz ya insanları tok tutacak gıdalar... Hani şimdi siz şey diyorsunuz işte, vücudumuzun dirençte kalması için tavuk, sebze, et yememiz lazım diyorsunuz. Bunları yersek nasıl olacak?"* söylemi örnek gösterilebilir. Öğrencilerin sundukları fikirlerden demokratik sınıf ortamı koduna ilişkin Ö9 kodlu öğrencinin *"Şimdi öğretmenim eee ben bazı arkadaşlarımın projelerine ve diğer konuşmalarına saygı duyuyorum ama bazı arkadaşlarımız astronot uzay gibi şeylerle konuşuyor."* söylemi örnek verilebilir.

Araştırmacı gözlemlerinde ilk haftaya ilişkin notlar incelendiğinde *"Öğrencilerin etkinliğin başında özensiz cevaplar verdiği, ilerleyen dakikalarda merak duygusunun da vermiş olduğu bir güdülenme ile arkadaşlarının söylediklerine ek veya zıt sorular ve projelerle yeni çözümler ürettikleri, yaratıcı konuşma stratejisinin mantığını kavramış oldukları; önerilerini arkadaşlarının fikirlerini geliştirerek sundukları gözlenmiştir. Fikir üretme noktasında çekimser kalan öğrencilerin bile sorular sorarak düşünme faaliyetine katılmış oldukları söylenebilir. Öğrenciler uygulamanın ilk saatinde tüm söyleneceklerin söylenmiş olduğunu savunmalarına rağmen ikinci saatin sonuna kadar fikir üretmeyi sürdürmüşlerdir."* şeklindeki ifadeler göze çarpmaktadır.

İlk haftaya ilişkin öğrenci günlükleri incelendiğinde günlüklerde bazı öğrencilerin etkinliğin konusu itibarıyla bilgilendikleri ve bu nedenle de mutlu olduklarını, eğlendiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrenciler konuşmaya başlarken heyecanlandıklarını, sonrasında rahatladıklarını ve eğlendiklerini; kendilerini değerli hissettiklerini dile getirmişlerdir. Bu hususa ilişkin Ö9 kodlu öğrencinin "*Tohum etkinliği, yani ilk hafta kendimi bir toplum içerisinde bir proje anlatır gibi oldum ve ilk parmak kaldırdığımda utandım ve heyecanlandım. Yani artık alıştığım için hiçbir zaman utanıp heyecanlanmayacağım artık burada yapmayacağıma göre gerçek bir toplumda asla heyecanlanmam ve böyle bir şey gerçekleşirse ne yapacağımı bilirim." şeklindeki ifadeleri örnek gösterilebilir.* Etkinliklerde öğrencilerin konuşmaya karşı olumlu tutum geliştirdiklerine ilişkin Ö10 kodlu öğrencinin *"Bu etkinlikte ben tohumların insan yaşamında çok etkili olduğunu anladım. Konuşurken kendimi sanki dizilerdeki bilim insanları gibi hissettim bu yüzden çok eğlendim."* şeklindeki ifadeleri örnek gösterilebilir. Bununla birlikte etkinliğin kendisine hiçbir katkısının olmadığını ve konuşmasının gelişmediğini ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır. Bu hususa ilişkin Ö25 kodlu öğrencinin "*Bana hiçbir şey katmadı. Ben çok söz hakkı almadığım için bana hiçbir şey katmadı. Ama yani başka arkadaşlarımın fikirlerini dinlemek eğlenceliydi."* şeklindeki ifadeleri örnek verilebilir.

İkinci Haftaya İlişkin Bulgular

Öğrencilerden her gün yalnızca 25 litre su kullanım hakkının olduğu bir zamanda yaşanıldığını farz etmelerinin istendiği ve bahsi geçen koşullarda ihtiyaçların karşılanması için ne gibi çözümler üretebileceklerinin sorulduğu ikinci haftaya ilişkin öğrenci söylemlerinin tek vaka modeli ile analizi Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. İkinci Haftaya İlişkin MAX Maps Tek Vaka Modeli

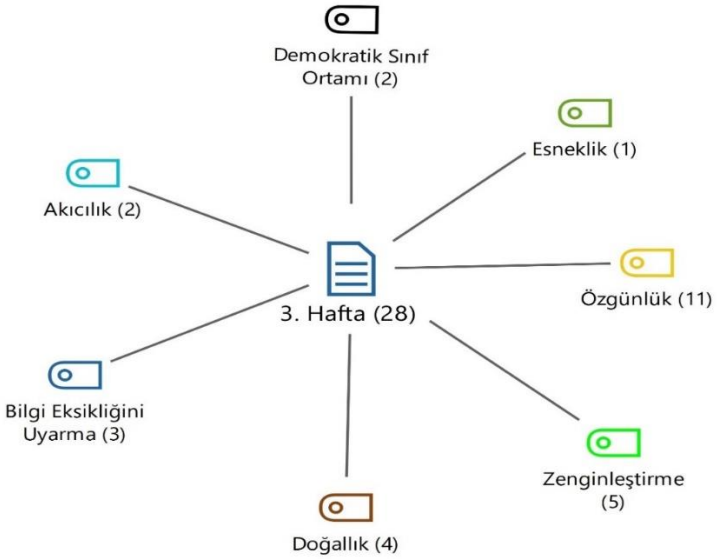
Şekil 2'ye göre ilk haftaya ilişkin kodlar ve bu kodların sıklıkları şu şekildedir: akıcılık (2), özgünlük (25), zenginleştirme (13), esneklik (6); bilgi eksikliğini uyarma (8), sorgulama (8), demokratik sınıf ortamı (7), doğallık (3). Öğrencilerin yaratıcı konuşmalarından ortaya çıkan kodlara bakıldığında en fazla özgünlük koduna uygun fikirler öne sürdükleri görülmektedir. Öğrencilerin özgünlük koduna dâhil edilen fikirlerine Ö8 kodlu öğrencinin "*Hocam ilk önce herkesi bir yere toplarım ve oraya su dökeriz ve o suyu herkes kullanır ve biraz suya biraz kalan kısmını şey deneylerle çoğaltmaya çalışırım. Geri... deniz sularını ise arıtmaya çalışırım ve oradan biraz elektrik, biraz da tuz ve biraz da su üretmeye çalışırım. Öyle öyle geçiniriz hocam. Öyle öyle dünyayı normal yapmaya çalışırız."* söylemi, Ö28 kodlu öğrencinin*" Şey hocam, ben olsam buzdolapları elektrikle çalışıyor. Buzdolabını en soğuk dereceye getirirdim, buz olurdu. Ondan sonra da buzdolabının fişini çekerdim. Sonra oradan su akardı. Sonra o suyu da bardağa şey ederdim. Sonra o suyu da ısıtır, mikrobu biter." söylemi örnek verilebilir.* Öğrencilerin zenginleştirme koduna dâhil edilen fikirlerine Ö3 kodlu öğrencinin *"Dünyadaki nüfusun azalmasıyla beraber bizim su... Dünyadaki nüfusun azalmasıyla beraber kişi başına düşen su şeyi de yani miktarı artacak. Arkadaşımızın da dediği gibi bir virüs çıkarsa o virüs de insanları yok ederse bu sefer bizde kişi başına daha çok su düşecek veya arkadaşımız dedi buzdolabını işte çalıştırırız. Böyle kapatırız, buz olur ondan sonra o buz hani bir miktar sonra suya dönüşecek. O su da hani bizim el yıkama hem de banyo işimizi de bir miktarını karşılayabilecek."* söylemi örnek verilebilir. Öğrencilerin sorgulama koduna dâhil edilen fikirlerine Ö10 kodlu öğrencinin *"Peki hocam, suyu satabiliyor muyuz? Elimizde kalan suyu satıp tekrar alabiliyor muyuz?"* söylemi ile Ö3 kodlu öğrencinin "*Peki hocam yapay su üretiminde su kullanılıyor mu yine?"* söylemi örnek gösterilebilir. Öğrencilerin bilgi eksikliğini uyarma koduna dâhil edilen fikirlerine Ö30 kodlu öğrencinin "*Şimdi diyorlar ya yağmur suyunu kaynatıp onu temizlerim o zaman ama aynı miktarda su kalmayacak."* söylemi örnek gösterilebilir.

Araştırmacı gözlemlerinde ikinci haftaya ilişkin notlar incelendiğinde *"Etkinliğin başında özellikle de onlara yöneltilen ilk sorularda alaycı bir tavır içerisinde yanıt veren öğrenciler, ilerleyen dakikalarda yeni fikirler bulmaya, birbirlerinden esinlenmeye ya da birbirlerinin fikirlerini geliştirmeye başlamışlardır." "Öğrencilerin sorgulama yapma ve fikirlerdeki noksanlığı görme yoluyla da sunulan probleme yeni çözüm yolları ürettikleri gözlenmiştir. Bu noktada da yaratıcı konuşma stratejisine uyulduğu söylenebilir." "Soruna çözüm üretirken ortaya çıkan yeni sorunlara yönelik olarak da fikir üretmeleri dikkate değer bir husustur."* şeklindeki ifadeler göze çarpmaktadır.

İkinci haftaya ilişkin öğrenci günlükleri incelendiğinde bazı öğrencilerin Sular Çekilince etkinliğinde konuşmanın onları önem verdikleri insanlar gibi hissettirdiğini; fikirlerine önem verilmesinin kendilerini değerli hissettirdiğini, etkinliklerin kendilerinde olumu duygulara yol açtığını ifade ettikleri görülmüştür. Bu hususa ilişkin Ö8 kodlu öğrencinin "*Ben konuşurken kendimi değerli hissettim. Hocanın anlattıklarına çözüm bulduğumda mutlu oluyordum."* söylemi ile Ö4 kodlu öğrencinin *"Sularımızın hayatımızdaki yerinin ne kadar önemli olduğunu kavradım. 25 litre suyun aslında ne kadar az olduğunu anladım konuşurken kendimi bir öğretmen gibi hissettim utanma duygumu biraz da olsa yendim. Bu çalışmalara katıldığım için çok mutluyum."* şeklindeki söylemi örnek gösterilebilir. Öğrencilerin derse dair olumlu tutum geliştirdiğine ilişkin Ö15 kodlu öğrencinin "*Su etkinliğinde ders çok akıcıydı. Zamanın nasıl geçtiğini anlamadım. Sular olmasaydı bizim için dünyada büyük bir kriz oluşurdu. Bu etkinlikte suyun önemini daha iyi anladım."* söylemi örnek gösterilebilir.

Üçüncü Haftaya İlişkin Bulgular

Öğrencilerden erteleme davranışından kurtulmaya ilişkin çözüm önerilerinin istendiği üçüncü haftaya dair konuşmaların tek vaka modeli ile analizi Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Üçüncü Haftaya İlişkin MAX Maps Tek Vaka Modeli

Şekil 3'e göre üçüncü haftaya ilişkin kodlar ve bu kodların sıklıkları şu şekildedir: akıcılık (2), esneklik (1), özgünlük (11), zenginleştirme (5); demokratik sınıf ortamı (2), bilgi eksikliğini uyarma (3), doğallık (4). Öğrencilerin üçüncü haftaya ilişkin konuşmalarında "sorgulama" ya dair örneklere rastlanmamıştır. Bu nedenle Şekil 3'te sorgulama koduna yer verilmemiştir. Öğrencilerin yaratıcı konuşmalarından ortaya çıkan kodlara bakıldığında en fazla özgünlük koduna uygun fikirler öne sürdükleri görülmektedir. Öğrencilerin özgünlük koduna dâhil edilen fikirlerine Ö3 kodlu öğrencinin "*Ben şöyle; her ertelediğim iş için bir tane robot planlarım. O robot benim her ertelediğim işi benim yerime yapar. Çok iyi çözüm."* söylemi ile Ö8 kodlu öğrencinin "*Hocam! Bir cihaz tasarlarım ve ee şey ii kişi eğer işini ertelerse ıı cihaz evdeki elektronik eşyaları kilitler ve onu işini yapmaya zorlar."* söylemi örnek gösterilebilir. Öğrencilerin esneklik koduna dâhil edilen fikirlerine Ö5 kodlu öğrencinin *"Hocam bazı kişiler ödev yaparken sıkılıyor genellikle. Benim ben sıkıldığımda arkadaşlarımla beraber yapardım. Arkadaşlarımla ödevimi ertelemeden yaptıktan sonra onlarla oyun oynardım. Canım da sıkılmazdı onlarla beraber ödev yaparken." Söylemi örnek verilebilir.* Öğrencilerin zenginleştirme koduna dâhil edilen fikirlerine Ö14 kodlu öğrencinin "*Haa, o zaman bir şey daha. Ben böyle yapardım: Robot tek bir aa işimiz olan yardımcıyı ee açardı. Orda ama bir işimiz olmayanları oyun gibi şeyleri kapatır. Yani açılmasına izin vermez. Ama bunu yapmazsak her zaman böyle dıt dıt dıt diye sesi bizi rahatsız etmeye başlar."* söylemi örnek verilebilir.

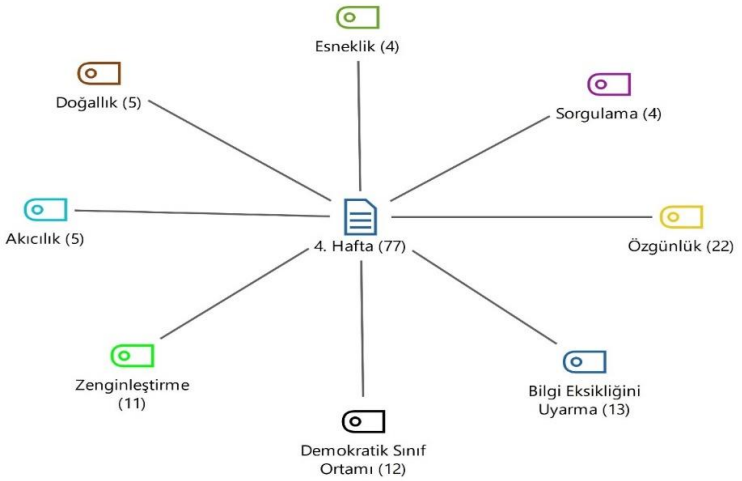
Üçüncü haftaya ilişkin araştırmacı gözlemlerinden notlar incelendiğinde *"Etkinliğe ısınma çalışmasında verilen laubali cevaplar vakit kaybına yol açmıştır." "Diğer öğrencilerin bu cevaplara gülmelerinin ve her cevabın üzerine yorum yapmalarının konunun özüne yönelik konsantrasyonlarını olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir." "Eninde sonunda sıranın dönüp dolaşıp her bir öğrenciye gelmesi öğrencileri yeni fikirler üretmeye itmiştir." "Öğrencilerin haftanın konusu itibarıyla fikir üretmekte zorlandıkları ayrıca bireysel motivasyonlarının da bunda etkili olduğu düşünülmektedir."* şeklindeki ifadeler dikkat çekmektedir.

Üçüncü haftaya ilişkin öğrenci günlükleri incelendiğinde öğrencilerden bazılarının etkinlik kapsamında sunulan soruna mantıklı çözümler sunduklarını ve fikirlerini geliştirdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu hususa ilişkin Ö28 kodlu öğrencinin "*Bu hafta konumuz ertelemekti. İşlerimizi planlı yaparsak buna alışacağımızı öğrendim. Başka çözümler de vardı. Biz mantıklı şeyler söyledik öğretmenimize bence."* söylemi ile Ö9 kodlu öğrencinin "*Her zamanki gibi hissettim. Tek değişiklik konunun değişmesi oldu ve projelerimi geliştirdim." şeklindeki söylemi* örnek verilebilir. Etkinlikten

sıkıldığını ve konunun ilgisini çekmediğini ifade eden öğrenciler de vardır. Bu hususa Ö14 kodlu öğrencinin "*Rahatlığı bırakıp ödev yapmak cidden zor. Çözüm bulsak bile yapmıyoruz ki. Öğretmenimiz yeni bir şeyler söylememiz için çok bilgi anlattı ama ben bulamadım, sıkıldım çünkü bu konusundan.*" söylemi örnek verilebilir. Buradan hareketle etkinliğe katılımın öğrenci motivasyonundan ve konunun niteliğinden etkilendiği söylenebilir.

Dördüncü Haftaya İlişkin Bulgular

Öğrencilere dünya genelinde yaşanacak bir haftalık internet kesintisinin etkileri düşünülerek günlük yaşamı etkileyecek konularda neler yapılabileceğinin sorulduğu dördüncü haftaya ilişkin konuşmaların tek vaka modeli ile analizi Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Dördüncü Haftaya İlişkin MAX Maps Tek Vaka Modeli

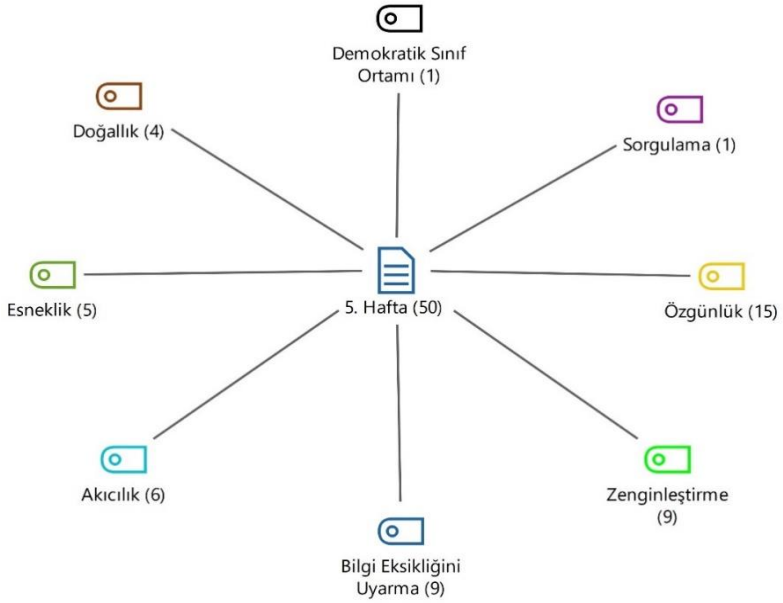
Şekil 4'e göre dördüncü haftaya ilişkin kodlar ve bu kodların sıklıkları şu şekildedir: esneklik (4), sorgulama (4), özgünlük (22), akıcılık (5); bilgi eksikliğini uyarma (13), demokratik sınıf ortamı (12), zenginleştirme (11), doğallık (5). Öğrencilerin söylemlerine bakıldığında en fazla özgünlük koduna ilişkin katılım olduğu görülmektedir. Öğrencilerin özgünlük koduna dâhil edilen fikirlerine Ö27 kodlu öğrencinin "*Hocam ee bütün uygulamalara bir güncelleme yaparım ve hepsini internetsiz yaparız.*" söylemi ile Ö10 kodlu öğrencinin *"Hocam yani iş hayatı zaten farklı internetsiz mesela internetle alakalı işi olan kişiler yani bir haftalığına farklı... Mesela ben bir ticari işte alışveriş merkezinde görevliyim. Böyle komple ben işte o internetle uğraşan kişiyi internetsiz çalışılabilen bir işe aktarırım bir haftalığına*." söylemi örnek gösterilebilir.

Dördüncü haftaya ilişkin araştırmacı gözlemleri incelendiğinde *"Etkinliğin bir noktaya kadar olan kısmı öğrencileri motive etmeye, dikkatlerini yoğunlaştırmaya yönelik çaba içerisinde sürdü." "İlk aşamada çözüm önerileri noktasında kısır bir döngüye girildi. Bu nedenle fikir çeşitliliği anlamında çok fazla verim alamadık; çocuklar ne yapacaklarını bilemediler." "Daha sonra farklı fikirler ortaya atıldıkça fikirlerin üzerine yenileri eklendi." "Fikir geliştirmek suretiyle yeni fikirler bulan öğrencilerin yaratıcı konuşma stratejisini kullanabildiklerini göstermektedir."* şeklindeki ifadeler göze çarpmaktadır.

Dördüncü haftaya ilişkin öğrenci günlükleri incelendiğinde bazı öğrencilerin etkinliği beğendikleri ve kendilerini iyi hissettikleri, bazıların başta tedirgin hissedip konuştukça hislerinin iyiye döndüğü görülmüştür. Bu hususa ilişkin Ö6 kodlu öğrencinin "*Bu etkinlikte internet kesintisi ile ilgili konuşmalar yaptık. Birçok fikir ürettik. Konuşurken biraz tedirgindim ama sonra rahatladım."* söylemi örnek gösterilebilir. Bu ifadelerde öğrencinin konuşmaya karşı tutumunun olumlu etkilendiği görülmektedir. Benzer şekilde bazı öğrencilerin kendilerini farklı bir bağlamda farklı bir kişi gibi hissettikleri görülmüştür. Bu hususa Ö9 kodlu öğrencinin "*Konuşurken kendimi normal birisi değil kocaman bir toplum içinde proje anlatır gibi hissettim yani normal bir şey hissetmedim. Bir duygu hissetmedim."* söylemi örnek gösterilebilir.

Beşinci Haftaya İlişkin Bulgular

Öğrencilere çeşitli nedenlerle azaldığı ve hatta yok olduğu söylenen arıların tamamıyla tükendiği bir dünyada bitki ve hayvan ekosistemlerindeki canlılığın devamı için neler yapılabileceğinin sorulduğu beşinci haftaya ilişkin konuşmaların tek vaka modeli ile analizi Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Beşinci Haftaya İlişkin MAX Maps Tek Vaka Modeli

Şekil 5'e göre beşinci haftaya ilişkin kodlar ve bu kodların sıklıkları şu şekildedir: esneklik (5), özgünlük (15), zenginleştirme (9), akıcılık (6); demokratik sınıf ortamı (1), doğallık (4), bilgi eksikliğini uyarma (9), sorgulama (1). Öğrencilerin söylemlerine bakıldığında en fazla özgünlük koduna ilişkin katılım olduğu görülmektedir. Öğrencilerin özgünlük koduna dâhil edilen fikirlerine Ö4 kodlu öğrencinin "*Hocam arıların nesli tükenme tehlikesinde ama kuşların nesli tükenme tehlikesinde değil ve kuşlar polen taşıyorlar. Kuşların ayaklarına böyle onlara zarar vermeyecek polen dolu kapsüller koyarım ve kuşlar uçtukça o polenler de çiçeklerin üstüne dökülür."* söylemi örnek verilebilir. Öğrencilerin akıcılık koduna dâhil edilen fikirlerine Ö5 kodlu öğrencinin *"Hocam ben ilk başta bir tanecik grup oluştururum. Bir tanecik bahçe bulurum. O bahçeyi grubumla beraber yeşillendiririm. Sonra gidip devletten izin alırım. Devlet büyük ihtimal bütün arıları almış olur. Onlardan proje için arı isterim, kraliçe arı falan. Ondan sonra onları çiftleştirmeye çalışırım öyle."* söylemi örnek gösterilebilir. Öğrencilerin esneklik koduna dâhil edilen fikirlerine Ö9 kodlu öğrencinin "*Hocam benim iki fikrim var. Birincisi şimdi siz demiştiniz hani sadece arılar değil başka böcekler de şey yapabilir dediniz polen taşıyabilir demiştiniz. Ben diğer böceklerle arıları çiftleştirirdim, onları kullanırdım. Birinci fikrim buydu, ikinci fikrim ise; şimdi biliyorsunuz ki dediniz hocam iii rüzgâr sayesinde polenler de dağılıyor. Öğretmenim rüzgâr sayesinde polenler dağılıyor. Ben biraz bulduğum bir yerde oraya bir kafes kurar orada vantilatörler ile birlikte rüzgâr sağlardım. Orada polenlerin birbirlerine iletilmesini sağlardım."* söylemi örnek verilebilir. Öğrencilerin zenginlik koduna dâhil edilen fikirlerine Ö14 kodlu öğrencinin "*Ben böyle yaparım: Bir robot arı yaparım. Robot arı da polenleri toplayacak yani o sıvı vardı ya böyle arı bal üretmek için onu toplamayacaklar. Direkt polenleri toplayacak."* Öğrencilerin demokratik sınıf ortamı koduna dâhil edilen fikirlerine Ö2 kodlu öğrencinin "*Hocam arkadaşımızı kutluyorum ama bunu drone ile de yapabiliriz hocam."* söylemi örnek verilebilir. Öğrencilerin bilgi eksikliğini uyarma koduna dâhil edilen fikirlerine Ö3 kodlu öğrencinin "*Hocam aslında benimki fikir değil hani mesela dedi ya dronla yapabiliriz dedi ya... Bence drone ile olmaz çünkü drone bozulabilir. Mesela polenleri çiçeklerin üzerine dökerken, drone aşağı inip çiçeklere zarar verebilir."* söylemi örnek verilebilir.

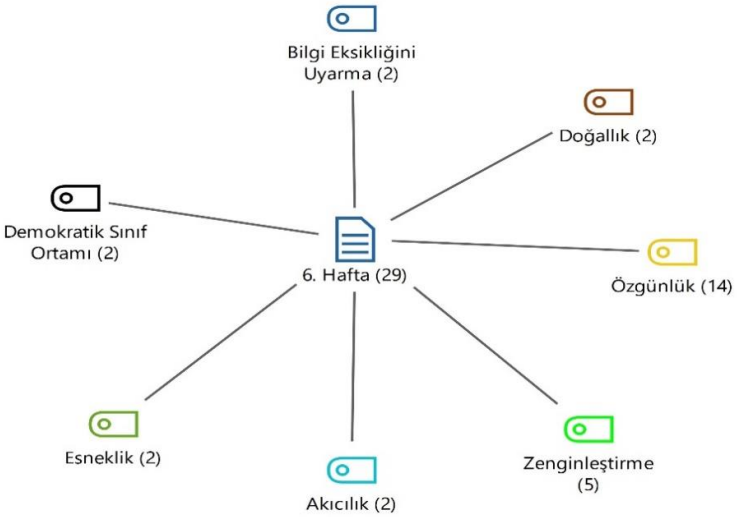
Beşinci haftaya dair araştırmacı gözlemleri incelendiğinde *"Öğrenciler neredeyse sona yaklaşılan bu haftada çok fazla yönlendirilmeye, teşvik edilmeye, ek bilgiye ihtiyaç duymadan süreci tamamlamışlardır. Bu da öğrencilerin fikir üretme ve geliştirme sürecine alıştıklarını göstermektedir.*

Kendi fikirlerini beyan etmeye başlamadan önce "arkadaşıma katılıyorum" ya da "katılmıyorum çünkü…" şeklindeki ifadeleri uygulamanın demokratik bir ortam getirdiğinin göstergesidir. Öğrencilerin bir görüşü eleştirirken saygı çerçevesini aşmayan tavırları diğer öğrencilerin etkinlik sürecine katılımını teşvik etmiştir. Bazı zamanlar sözü edilen durumda karşılıklı tartışma içine girilse de bu tartışma iki tarafın fikrinin daha gelişmiş bir versiyonunun ortaya çıkmasını sağlamıştır. Öğrencilerin "Arkadaşım … demişti ben de şunu düşündüm." şeklindeki söylemleriyle genelde arkadaşlarının fikirlerini geliştirerek yeni çözümler buldukları, yaratıcı konuşma stratejisini kullandıkları gözlemlenmiştir." şeklindeki ifadeler göze çarpmaktadır.

Beşinci haftaya ilişkin öğrenci günlükleri incelendiğinde günlüklerde öğrencilerin etkinliğe dair olumlu duygularından bahsettikleri görülmüştür. Bu hususa ilişkin Ö1 kodlu öğrencinin "*Bu etkinlikte arıların önemini anladık. Eğer arılar olmasaydı çok kötü şeyler olurdu. Konuşurken kendimi rahat hissettim."* söylemi ile Ö23 kodlu öğrencinin "*Bu etkinlikte güzel fikirler ürettik. Arıların olmadığı bir dünyada pek çok şey ters giderdi. Konuşurken kendimi heyecanlı hissettim." söylemi örnek verilebilir.* Bazı öğrencilerin etkinlikleri faydalı bulduklarını, etkinlik sayesinde pek çok şey öğrenip bakış açılarının değiştiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu hususa ilişkin "*Ben arılar olmasaydı ne yapardınız etkinliğini sınıfta yaptıktan sonra arılarla ilgili düşüncem değişti mesela ben bu etkinlikle konuşmadan önce arıların sadece bal yaptığını düşünürdüm ama oysaki arılar sadece bal yapmazmış. Bizim için çok önemlidir. Onlara zarar vermemeliyiz ben arıların önemini bu haftaki konuşmamızda anladım."* söylemi örnek verilebilir.

Altıncı Haftaya İlişkin Bulgular

Öğrencilerden dili koruma yolları hakkında önerilerinin istendiği altıncı haftaya ilişkin konuşmaların tek vaka modeli ile analizi Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Altıncı Haftaya İlişkin MAX Maps Tek Vaka Modeli

Şekil 6'ya göre altıncı haftaya ilişkin kodlar ve bu kodların sıklıkları şu şekildedir: esneklik (2), akıcılık (2), zenginleştirme (5), özgünlük (14); demokratik sınıf ortamı (2), doğallık (2), bilgi eksikliğini uyarma (2). Sorgulama koduna ilişkin herhangi bir söylem bulunmamaktadır. Öğrencilerin söylemlerine bakıldığında en fazla özgünlük koduna ilişkin katılım olduğu görülmektedir. Öğrencilerin özgünlük koduna dâhil edilen fikirlerine Ö6 kodlu öğrencinin "*Bazı dersler yerine dil bilinci dersini koyardım."* söylemi ile *"Ö15 kodlu öğrencinin Hocam ben olsam böyle zaten sosyal medyadan geliyor böyle kelimelerin kısaltmaları ben olsam kendi sosyal medyalarımı kurardım, reklamını yapardım. Ve o sosyal medyalarda insanlar mesajlaşırken o bazı kelimelerin kısaltılmışını yasaklardım. Böylece düzelmiş olurdu."* Öğrencilerin doğallık koduna dâhil edilen fikirlerine *"Hocam ben mesela bazı dersleri kaldırırdım mesela İngilizce. Sonuçta yani Türkçeyi yaymaya çalışıyoruz."* söylemi örnek gösterilebilir.

Altıncı haftaya ilişkin araştırmacı gözlemleri incelendiğinde *"Bu haftanın etkinliği sınav haftasının etkisiyle bir ders saatiyle sınırlı kalmıştır. Fikirler konuştukça konuşulanlar üzerine düşündükçe geliştiği için zaman gerekmektedir. Bazı konular için bir ders saati yeterli olurken bazı konular iki hatta üç ders saati bile sürebilir. Bu etkinlik için bir ders saatinin yeterli olduğu düşünülmektedir fakat öğrencilerle konuşma ve bilgi verme aşaması da belli bir zaman aldığından çözüm önerisi sunulacak zaman kısıtlanmıştır. Bu nedenle etkinlik çok iyi planlanmalı bilgi verme, soru sorma aşamalarının zaman boyutu konunun niteliğine ve etkinliğin gidişatına göre ayarlanmalıdır. Öğrencilerin yaratıcı konuşmalarını daha çok destekleyeceği, katılımın daha yoğun olacağı tahmin edilen konular için bilgilendirme aşaması kısa tutulabilir, gelen sorularla yeniden düzenlenebilir. Öte yandan öğrencilerin fikir üretmekte zorlandığı konularda onları teşvik edecek ek bilgiler verilebilir." ifadeleri yer almaktadır.*

Altıncı haftaya ilişkin öğrenci günlükleri incelendiğinde öğrencilerin etkinliklerin geneli ile ilgili görüş ve hissiyatlarını paylaştıkları; etkinlikler sayesinde pek çok konuda faydalı bilgiler edindiklerini, etkinliklerin onlara iyi yönde katkı sağladığını, fikirlerini paylaşmanın iyi hissettirdiğini, yeni çözümler bulmanın onları mutlu ettiğini, bazen sıkıldıklarını bazen eğlendiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bazı öğrenciler etkinliklerin devam etmesini istediklerini dile getirirken bu etkinliklerin kendisini okula bağlayan bir neden olduğunu ifade edenlerin olduğu da görülmüştür. İlgili hususlara ilişkin öğrenci söylemlerine Ö23'ün "*6 hafta boyunca geçirdiğim bu çalışmalarda daha pratik düşünmeyi öğrendim. Ve bana çok şeyler kattı. Bence bu çalışmalar devam etmeli. Bu çalışma ayrıca bana kısa sürede mantıklı düşünmeyi öğretti."* ifadeleri, *Ö4'ün "Bazı konularda bilgi kazandım. Konuşma hakkında bilgiler öğrenip daha iyi konuşmalar yapabileceğimi anladım. Bu arada öğretmenimi çok sevdim."* ifadeleri, Ö8'in *Ben bu etkinliği çok beğendim. Burada şu olsaydı, bu olsaydı hikayeleri vardı. Ben bu çözümleri bulunca mutlu oluyordum. Beni okula bağlayan şeylerden biriydi bu yeri geldi tohumlar yeri geldi internet yeri geldi su yokluğu- varlığı açıkçası ben burada çok eğlendim. Hocam gitmeyin n'olur."* ifadeleri ile Ö23'ün "*Bu geçirdiğim 6 hafta boyunca gerçekten bana katkısı oldu. Aslında 6 hafta değil de daha fazla zamanımız olsaydı daha fazla katkısı olurdu diye düşünüyorum. Konuşma yaparken kendimi hep kötü hissederdim ama bu altı hafta boyunca konuşurken kendimi iyi hissettim ve konuşurken utanmadım. Konuşma yapmadan önce diyeceğimiz şeyi düşünmemiz de gerekir. Bu uygulama boyunca düşünürken aklıma daha çok şeyler geldi. Bu yüzden düşünmemin de geliştiğini düşünüyorum. Kısacası gerçekten bana çok katkısı oldu bu yüzden Yasemin öğretmenime çok teşekkür ediyorum."* ifadeleri örnek gösterilebilir.

Ders öğretmeninin altı haftalık süreç ile ilgili yorum ve değerlendirmelerine de başvurulmuştur. Ders öğretmeni, diğer öğretmenlerle yapılan görüşmelere paralel bir şekilde bu tür etkinliklere yeteri kadar zaman ayırmadıklarını, öğrencilerin Türkçe dersini metin okumak ve dil bilgisi konularını öğrenmekten ibaret sandığını dile getirmiştir. Daha sonradan öğrencilerin bu sanısının değiştiğini de ifade eden ders öğretmenine göre öğrenciler yaratıcı konuşma stratejisiyle grup karşısında rahat bir şekilde kendini ifade ederken özgüvenleri gelişmiştir ve bu durum çekingen öğrencilerde bile kendini göstermiştir. Ders öğretmeni, etkinliklerin öğrencilerin ilgisine hitap ettiğini dile getirmesinin yanında öğrencilerin aktif katılımını sağladığını da ifade etmiştir. Etkinliklerin öğrencilerin fikirleri geliştirmek ya da yeni ve farklı bir fikir öne sürmek için iyi birer dinleyici olmalarını da sağladığını vurgulamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin yaratıcı konuşma stratejisine dayalı etkinlik uygulamalarında yaratıcı konuşma becerilerini betimlemeyi amaçlayan bu çalışmanın bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin etkinliklere katılım oranları haftalık olarak incelendiğinde ilk haftalara nazaran yüksek olması beklenen katılım sayısının ilerleyen haftalarda düşmüş olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun pek çok sebepten ileri geldiği gözlenmiştir. Örneğin etkinlik gününde olacak bir sınav ya da açıklanan sınav sonuçları öğrencilerin uygulamaya katılım seviyesini düşürmüştür. Buradan hareketle öğrencilerin duyuşsal süreçlerinin konuşma etkinliklerine katılımlarını etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin sınırsız düşünmelerine imkân veren, yaratıcılıklarını destekleyen konulara, günlük hayat meselelerinden daha çok ilgi gösterdiği ve bahsi geçen konuların bulunduğu haftalarda

etkinliklere katılım oranının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler bazı etkinlik konularında sıkıldıkları için fikir üretme noktasında çekimser kaldıklarını beyan etmişlerdir. Hayal güçlerinin işe koşulmasına imkân tanımayan konuların bulunduğu haftada öğrencilerin fikir üretmede tekrara düştüğü de gözlemler arasındadır. Yaratıcı konuşma stratejisinden verim alınması için strateji uygulanırken öğrencilerin ilgi alanları, seviyeleri dikkate alınmalı; yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarına olanak tanıyacak ilgi çekici konuşma konuları seçilmelidir (Türkel, 2019). Buna karşın öğretmenlerin öğrencilerin hayal gücünü kullanmalarını teşvik etme durumlarına ilişkin öğrencilerden alınan dönütler öğretmenlerin öğrencileri gerçekçiliğe yönlendirdikleri ve hayal kurma davranışlarına karşı çıktıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin bu tutumu öğrencilerde yaratıcılığı kısıtlayan bir sınıf ortamının oluşmasına sebebiyet vermektedir (Akdağ ve Güneş, 2003). Halbuki öğretmenlerin ufuk açıcı bir tutum sergileyerek, sınıf ortamını öğrencilerin birlikte düşünmelerini, hayal güçlerini kullanmalarını teşvik edecek şekilde düzenlemesi ve geleneksel engelleyicileri sınıfın dışında tutması öğrencilerin çeşitli varsayımlar üzerinden tahminler yürütmelerine ve yaratıcı fikirlerini sunmalarına olanak tanıyacaktır (Erol, 2024; Güven, 2014; Ünveren, 2020). Gerekli ortam oluşturulduğunda bireyler yaratıcı olabilir, yaratıcılık özelliklerini sergileyebilir; bu vesileyle hem konuşma becerilerinin hem de sahip oldukları birtakım yaratıcılık özelliklerinin gelişimine de katkı sağlayabilir (Kurudayıoğlu, 2013).

Etkinliğe başlamadan önceki bilgilendirme bölümünde karşılıklı konuşmaların ve soru-cevapların uzadığı durumlarda da etkinlik süresi etkilendiğinden bazı haftalarda katılım sayısı az görünmektedir. Çelik (2015), derslerde yaratıcı düşünme tekniklerinin uygulanmasında süre faktörünün büyük önem kazandığını ve uygulayıcı önünde engel oluşturabileceğini vurgulamıştır. Bu noktada öğrencilerin yaratıcı konuşma becerileri değerlendirilirken katılım sayıları değil söylemlerin yaratıcılığın ölçülmesini sağlayan boyutlarla ne kadar ilgili olduğu esas alınmalıdır.

Öğrencilerin söylemlerinin içeriği incelendiğinde ortaya atılan sorunun bir boyutunu ele alarak onunla ilgili çok sayıda fikir üretmenin yanında sorunun birden fazla boyutunu aynı anda düşünerek tüm boyutlara yönelik ayrı bir çözüm sunabildikleri de gözlenmiştir. Bu durum yaratıcılığın esneklik ve akıcılık boyutlarıyla ilgilidir.

Öğrenciler belirlenen soruna çözüm sunarken kendilerini bir takımın parçası olarak görmüşler; münferit çözüm önerilerinin yanında sınıfta öne sürülen tüm fikirleri göz önünde bulundurarak verdikleri cevaplarla nihai çözüme ulaşmayı hedeflemişlerdir. Yaratıcılık bireyseldir ancak takım çalışmaları yaratıcı düşüncenin desteklenmesi noktasında çok önemlidir (Yıldırım, 2002). Çünkü her öğrencinin ele alınan konuya dair farklı görüşleri olabilir. Farklı fikirlerin birlikte tartışılması, konunun derinliklerine inilmesinin yanı sıra çeşitli bakış açılarını da görünür kılmaktadır. Çaprazlama düşünce üretimi, ortaya çıkan farklı düşüncelerin etkileşimiyle şekillenir. Bu çeşitlilik, yeni bakış açıları ve fikirler keşfetmeyi sağlayabilir (Erol, 2024). Dolayısıyla birlikte hareket edildiğinde çözüm ile ilgili birden fazla olasılık gözler önüne serilmekte, öğrenciler fikirleri geliştirmek suretiyle yeni fikirler ortaya atmaktadır. Bu durum yaratıcılığın ve yaratıcı konuşmanın doğasında vardır. Öğrenciler gerek arkadaşlarının fikrindeki eksikliği uyararak, eleştirilerini sunarak gerekse öne sürülen fikirlerden ilham alarak yeni ve özgün fikirlerini sunmuşlardır. Yaratıcılığın zenginleştirme boyutuyla ilgili olan bu husus öğrencilerin yaratıcı konuşma stratejisini kullanmakta başarılı olduklarını göstermektedir. Tüm hafta geneli katılım oranlarına bakıldığında en yüksek oranların özgünlük ve zenginleştirme kodu üzerinde olması bu sonucu desteklemektedir. Etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı konuşmalarına olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Etkinlikler öğrencilerin yaratıcı konuşmalarını geliştirdiği gibi konuşma becerilerinin gelişimine de imkân vermektedir. Zaten bir konuşma becerisi etkinliğinde nihai hedef budur.

Öğrencilerin fikirlerini ya da eleştirilerini sunarken arkadaşlarının fikirlerine saygılı bir yaklaşım içerisinde olmaları ilk kez ya da yeniden fikir öne sürecek olan öğrencilerin rahat hissetmelerini sağlamış ve bu durum etkinliklere katılım oranlarını etkilemiştir. Öğrenciler rahat ve özgür bir biçimde fikirlerini ifade edebilmişlerdir. Dolayısıyla etkinlikler esnasında demokratik bir sınıf ikliminin oluştuğu ve korunduğu söylenebilir. Demir ve Gül Özdil (2019), çalışmalarında öğrencilerin demokratik sınıf ortamlarında konuşmaya istekli olduklarını, konuşma kaygısı yaşamadıklarını dolayısıyla konuşulan ortamın konuşma becerisinin gelişimindeki etkisinin son derece önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Öğrencilerin soru yöneltmek suretiyle de pek çok yeni fikir ürettikleri gözlemler arasındadır. Öğrenciler bir fikirde merak ettikleri noktayı ya uygulama öncesi verilen bilgilerden aklında kalan bir

hususu yeni fikirlerinde kullanmak üzere sorgulama yoluna gitmiş ve bu yolla özgün fikirlere ulaşmıştır. Üstündağ (2014), yaratıcılığın merakla başladığını, merakın göstergesinin ise sorular olduğunu vurgulamıştır. Öğrenciler uygulamalar boyunca birbirlerine ve araştırmacıya pek çok farklı sorular yöneltmişlerdir. Öğrencilerin bu yolla yaratıcılıklarının gelişimi için ön koşul olan bir aşamayı yerine getirdikleri söylenebilir.

Etkinliklerin uygulandığı süre boyunca uygulamaya katılım motivasyonu düşük olan öğrencilerin izinsiz konuşarak gürültü yapmak yahut çözümlerin tükendiğini, çözüm aramanın faydasızlığını vurgulamak suretiyle arkadaşlarının fikir üretme sürecini sabote ettiği gözlenmiştir. Dolayısıyla haftalar içerisinde etkinliklerin bazı noktalarında fikir üretme noktasında tıkanmalar, duraksamalar yaşanmıştır. Ancak ek bilgiler sunulması ya da farklı ipuçlarından bahsedilmesi yoluyla teşvik edildikleri noktada öğrencilerin katılım sayısında gözle görünür bir artış tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılımında cesaretlendirmenin önemli rol oynadığı söylenebilir. Zira öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi için öğretmenin cesaretlendirici rolü son derece elzemdir (Temizyürek, 2007).

Etkinlikler boyunca çok sayıda fikir üretmesine rağmen neredeyse tüm günlüklerinde konuşmasının gelişmediğini ifade eden öğrencinin konuşmasındaki fiziksel bir problemin giderilmesinden bahsettiği hususu ders öğretmenine danışılarak anlaşılmıştır.

Öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin konuşma etkinliklerine ve Türkçe dersine karşı olumlu tutumlar edindiği söylenebilir. Günlüklerde birden fazla öğrencinin etkinliklerin devam etmesini arzulayan ifadeleri bulunmakta bununla birlikte bu etkinlikleri kendisini okula bağlayan bir etmen olarak niteleyen öğrencilerin mevcut olması da bu hususu doğrular niteliktedir. Ayrıca ders öğretmeninin öğrencilerin Türkçe dersini metin okuma ve dil bilgisinden ibaret olarak düşünme yanılgısının etkinlikler sayesinde değiştiği yönündeki ifadesi de bu hususa paralel bir yargıdır. Bu bağlamda Aydın Ceran (2010), çalışmasında yaratıcı düşünme teknikleri ile geliştirilen derslerin ders kitabına bağlı olarak işlenen derslerden daha etkili olduğu, öğrenci tutumunu ve akademik başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşırken Yılmaz ve Abacı (2024), çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme noktasında en etkili buldukları yöntemlerden birinin yaratıcı konuşma olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde Çelik (2015) de araştırmasında yaratıcı düşünme etkinliklerinin kullanıldığı derslerde öğrenci başarısının, öğrencilerin derse karşı sevgi ve tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yöntem ve teknik kullanımının derslere ve öğrenci başarılarına etkisini irdeleyen diğer bir çalışmada ise yaratıcı drama yöntemi ile işlenen derslerin geleneksel yöntemlerle işlenen derslerden daha etkili olduğu; yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin konuşma başarısını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Öztürk, 2017). Aykaç ve Çetinkaya (2013) da bu sonuca paralel olarak çalışmalarında yaratıcı drama etkinliklerinin öğretmen adaylarının konuşma becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ve konuşma sürelerini artırdığı sonucunu ortaya koymuştur. İkna etme tekniği temele alınarak hazırlanan derslerin de öğretmen adaylarının konuşma tutumunu olumlu yönde etkilediğini vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Yangil ve Topçuoğlu Ünal, 2019). Bu çalışmalardan hareketle yöntem, teknik ve strateji ile zenginleştirilen derslerin öğrenci tutumları ve konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. İlgili çalışmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin ilgisini çekecek konularda planlı etkinlikler yapıldığında; öğrencilere fırsat verildiğinde öğrencilerin yaratıcı konuşma yapabildikleri, yaratıcılığın tüm boyutlarına uygun fikirler geliştirebildikleri, etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı konuşma becerilerini, derse ve konuşmaya dair tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar neticesinde,

- Öğrencilerin ilgisini çekecek, eğlenceli konular seçilerek yaratıcı konuşma becerisini destekleyici öğrenme ortamları ve tasarlanmalıdır.
- Türkçe ders kitaplarında da yaratıcı konuşma becerisini destekleyici etkinliklere yer verilmelidir.
- Hâlihazırda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerine yaratıcı konuşma becerisi ile ilgili farkındalıklarını artırıcı hizmet içi eğitim verilmeli, yetişmekte olan Türkçe öğretmeni adayları için yükseköğretim müfredatında yaratıcı konuşma stratejisinin uygulanmasına yönelik derslere yer verilmelidir, önerilerinde bulunulabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 02.03.2022
Belge sayı numarası= 2022-30

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya birinci yazar %50, ikinci yazar %50 oranında katkı sağlamıştır. Çalışmaya her iki yazar da eşit miktarda katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Akdağ, M. ve Güneş, H. (2003). Öğretmen rolünün yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturmasındaki önemi. *Milli Eğitim Dergisi, 159*, 60-73.

Aktaş, E., ve Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: Konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(1), 1-18.

Almeida, L. S. , Prieto, L. P., Ferrando, M., Oliveira, E. ve Ferrándiz, C. (2008). Torrance Test of creative thinking. *Thinking Skill and Creativity*, *3*(1), 53-58.

AlMutairi, A. N. M. (2015). The effect of using brainstorming strategy in developing creative problem solving skills among male Students in Kuwait: A field study on saud Al-Kharji School in Kuwait City. *Journal of Education and Practice*, *6*(3), 136-145.

Aydın Ceran, S. (2010). *Yaratıcı düşünme teknikleri ile geliştirilen fen etkinliklerinin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Aykaç, M. (2011). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi. *Turkish Studies, 8*(9), 671-682.

Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi, *Turkish Studies*, *8*(9), 671-682.

Aytaş, G., ve Uysal, B. (2014). 7. sınıf öğrencilerinde yaratıcı drama algısının akademik başarıya etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2*(10), 68-99.

Bayrakdar, E. ve Maltepe, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmenin konuşma becerisine etkisi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, *6*(1), 1-23.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures.* Paris: Mouton Publishers.

Çelik, E. A. (2015). *7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme etkinliklerinin kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Aydın.

Demir, S. ve Gül Özdil, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 865-881.

Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(19), 343-357.

Doğan, F. N., ve Sinan, A. T. (2024). Konuşma yöntem ve teknikleri bakımından Türkçe ders kitapları. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 12*(2), 38-56.

Edgar, D. W., Faulkner, P., Franklin, E., Knobloch, N. A. ve Morgan, A. C. (2008). Creative thinking: Opening up a world of thought. *Technique,* (4), 46-49.

Erdoğan, R., ve Çelikpazu, E. E. (2020). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(4), 1436-1467.

Erol, T. (2024). Yaratıcı düşünme ve Türkçe eğitimi. *International Journal of Language Academy, 11*(46), 142-164.

Ersoy, E., ve Başer, N. E. (2009). İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri. *Journal of International Social Research*, *2*(9), 128-197.

Et, E. ve Dilber, N. Ç. (2022). Karikatürle yazma çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 10*(2), 291-308.

Eyüp, B., ve Kansızoğlu, N. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(1), 366-385.

Guilford, J. P. (1973). *Characteristics of creativity*. Springfield, IL: Illinois State Office of the Superintendent of Public Instruction.

Gülel, G. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Pamukkale Üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Gündüz, O. Şimşek, T. (2015). *Anlatma teknikleri 2: Uygulamalı konuşma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güven, A. Z. (2014). Ortaokul Türkçe derslerinde yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *The Journal of Academic Social Science, (6)*, 1-22.

Kara, Ö. (2014). Türkçe eğitiminde drama yönteminin kullanılması üzerine bir kaynakça denemesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 2*(2), 177-199.

Karasar, N. (2019*). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Kardaş, M. N. (2016). Yaratıcı dramanın öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesine etkisi. *Journal of International Social Research, 9*(45), 598-604.

Kemiksiz, Ö. (2021). Konuşma ve sınıf içi uygulama örnekleri. F. Topçuoğlu Ünal (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (ss. 125-147). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 4*(7), 51-68.

Kurudayıoğlu, M. (2013). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayın.

Kurudayıoğlu, M. ve Kiraz, B. (2020). Hazırlıksız konuşma stratejileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 167-189.

Kuvanç, E. B. K. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Marangoz, M. M. (2014). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarında konuşma eğitimi uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uşak.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yatıncılık.

Orhan, S., Kırbaş, A., ve Topal, Y. (2012). Görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, *7*(3), 1893-1909.

Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal of Qafqaz University*, *16*, 177-184.

Öztürk, Ö. (2017). *İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Polat, M., ve Ünal, Ö. K. F. T. (2024). Ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan konuşma yöntem ve tekniklerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science, (107)*, 457-468.

Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramanın konuşma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, *18*(1), 8798.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce.* İstanbul: Evrim Yayıncılık.

Şengül, Ö. A. ve Ünal, F. T. (2018). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 1149-1161.

Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademede konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *40*(2), 113-131.

Temizyürek, F., Erdem, İ., ve Temizkan, M. (2011). *Konuşma eğitimi: Sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Torrance, E. P. (1966). *Torrance Test Of creative thinking*. *Technical Manual.* Princeton: Personnel Press Inc.

Torrance, E. P. ve Shaughnessy, M. F. (1998). An interview with E. Paul Torrance: About creativity. *Educational Psychology Review, 10*, 441-452.

Türkel, A. (2019). Konuşma eğitimi yöntem teknik ve stratejileri. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve Eğitimi* içinde (s. 137-170). Ankara: Pegem.

Uysal, B. (2023). Yaratıcı drama ve dil eğitimi temelli lisansüstü tezlerin eğilimleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 11*(2), 1-13.

Ünal, F. T. ve Degeç, H. (2019). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies, 5*(7), 735-750.

Ünsal, F. ve Benzer, A. (2019). Konuşma eğitiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansıması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(3), 647-662.

Ünveren, D. (2020). Türkçe öğretiminde hayal gücü ve yaratıcılık eğitimi. *OPUS International Journal of Society Researches, 15*(21), 378-404.

Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yangil, M. K. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2019). İkna etme tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(2), 321-336.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, R. (2002). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem Yayınları.

Yılmaz, D. ve Abacı, İ. Ç. (2023). Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları konuşma yöntem ve teknikleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 12*(36), 919-936.

Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (İ. Günbayı, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Speaking skill, which is the means of communicating and transferring all the skills that human beings have, both feeds and is fed by language skills such as listening, speaking, reading and writing. Speaking skill is the most functional of language skills as it also utilizes other language skills in interpersonal communication and offers the opportunity for direct interaction. Although speaking is a natural acquisition, it requires advanced cognitive skills. Creativity, which is one of the advanced cognitive skills, emerges with special organization and connections among words in people who have mastered the language. Speaking skill enables the expression of creativity. Creative speaking and creative thinking, which are also mentioned in the Turkish Language Lesson Teaching Programs, are basically based on an idea of generation activity. Speaking skill enables the expression of these ideas

and thus creativity. Individuals who can express their creative thoughts effectively are individuals with advanced speaking skills. In this study, it was tried to reveal the creativity and creative speeches of 6th grade students through activity practices based on creative speech strategy with the data obtained from various sources.

Method

This research was modeled as a case study from qualitative research methods. The study group of this research consisted of 30 students, 21 males and 9 females, in a 6th grade class in a secondary school in one of the central districts of Ordu province. Typical case sampling method, one of the non-random sampling methods, was effective in determining the study group. Observation method, speech recordings, student and researcher diaries, and teacher's notes were used as data collection tools by adopting the triangulation strategy in the study. In the study, a classroom atmosphere in which speaking activities based on creative speaking strategy were applied was analyzed. In this classroom atmosphere, the status of students' creative speeches, their attitudes towards, and opinions about the activities were tried to be shown with a realistic approach by supporting the data obtained from different data collection tools. The first step in the data analysis phase of this study was to transcribe the data obtained through voice recordings. In order to examine the consistency between the audio recordings and the documents containing the transcriptions, the two-week audio recording transcripts were checked by specialists in the subject area. After the raw data were organized, codes and categories were created. While creating codes and categories, the relevant literature and researches were utilized, as well as the recurring phenomena in the discourses. The list of codes and categories was reorganized several times, and after all the discourses were coded, the data obtained and the quotations used were presented to two subject area specialists, and the categories, codes and coding were finalized as a result of the feedback received. Accordingly, the discourses were coded with eight codes under two categories: creativity (fluency, flexibility, originality, enrichment) and supporting creativity (stimulating lack of knowledge, democratic classroom environment, questioning, naturalness). After this step, the data obtained were transferred to MAXQDA 2020, a qualitative data analysis program. A content analysis method, one of the qualitative data analysis methods, was used to analyze the data transferred to the program.

Result

Based on the findings of this study, which aimed to define the reflection of the creative speech strategy on students' creative speaking, the following conclusions were reached:

It was observed that the student participation factor, which directly affected the implementation process, was affected by the affective processes of the students. However, it was observed that students participated more in activities involving future possibilities and subjects that enabled them to imagine. When some problems arouse in time management, the number of participation in some weeks might appear less than in other weeks because the time allocated for students to respond decreased. At this point, when evaluating students' creative speaking skillsthe focus was not the number of participation, but how much the discourses were related to the dimensions that enabled the measurement of creativity. It was observed that the students acted as part of a team during the activities and tried to find common solutions to the problem presented, based on each other's answers. The fact that the students fed on each other's answers indicated that they were able to act in accordance with the nature of the creative speech strategy. When all the discourses of the students in the 6-week period were analyzed, the fact that the highest participation was concentrated on the codes of enrichment and originality supported this result. It was among the observations that students also produced new ideas by posing questions and generating ideas in accordance with the question posed. This point was also an issue that overlapped with the dimensions of creativity. In this way, it could be concluded that the creative speech strategy improved students' creative speech. As a result of the research, it was observed that students' affective processes, the topic chosen for the activity, their encouragement, the attitude of their friends, and the time given affected their participation rates in creative speech activities. When students were given topics that

would attract their interest and support their creativity, it was observed that they were curious, questioned, developed ideas, could think multidimensionally and put forward ideas in accordance with the dimensions of creativity. It could be said that the activities also had a positive effect on the classroom climate and students' attitudes towards the lesson and speaking.

Ünveren, D. (2025). Özel yetenekli öğrencilerde Türkçe eğitiminin incelenmesi: BİLSEM ve destek eğitim odaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *13*(1), 179-198.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 17.10.2024 Kabul/Accepted: 14.12.2024
Araştırma Makalesi / Research Paper

Özel Yetenekli Öğrencilerde Türkçe Eğitiminin İncelenmesi: BİLSEM ve Destek Eğitim Odaları*

*Dilek ÜNVEREN***

Öz
Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerde Türkçe eğitim süreçlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi yönteminde yürütülmüştür. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce çıkarılan 'Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Etkinlikleri' kitabı ile Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce çıkarılan 'Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Alanı Yardımcı Ders Materyali' adlı kitaplar taranmıştır. Söz konusu materyallerde içerik ve içeriğin ele alınışı incelenmiştir. Bu bağlamda; 'Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Etkinlikleri' adlı kitapta; kazanımlar, etkinlikler ile yöntem ve teknikler incelenmiş, 5E Modeli ile gerçekleştirilen bir etkinlik örneği sunulmuştur. BİLSEM Türkçe Alanı Yardımcı Ders Materyali de aynı şekilde incelenmiş; kitaptaki etkinlikler, ana dili eğitiminde yararlanılan disiplinler, temalar, Türkçe eğitimi alanı kapsamında etkinlikler üzerinden kazandırılacak başlıca kavramlar belirlenmiştir. Söz konusu materyallerde üstün yetenekli çocuklara hazırlanan kazanım ve etkinlikler incelendiğinde bu etkinliklerin olağan gelişim gösteren öğrencilere göre daha zorlayıcı ve soyut bir düzlemde olduğu görülmektedir. Ayrıca, bakanlık tarafından hazırlanan bu kitaplardaki kazanım ve etkinliklerin süreç, içerik ve ürün faktörlerinin zenginleştirilip farklılaştırıldığı görülmektedir. Sonuç olarak, Millî Eğitim Bakanlığının bakış açısı, üstün yetenekli çocukların normal gelişim gösteren akranlarından bilişsel anlamda daha üst düzeyde yer aldıkları yönündedir ve onlara yönelik planlama ve eylemler de bu doğrultuda gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda, özel yeteneklilere yönelik hazırlanan araç gereçlerde onların ihtiyaçlarının ve bilişsel gelişimlerinin farkında olarak kazanım, etkinlik ve temaların tasarlandığı ve uygulamaların da bu yönde beklendiği söylenebilir.
Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli öğrenciler, Türkçe eğitimi, BİLSEM, Destek eğitim odaları

Examination of Turkish Education of Gifted Students: Science and Art Centers and Resource Rooms

Abstract
This study aims to examine the Turkish education processes for gifted students. The research was conducted using the document review method, one of the qualitative research models. In this context, the book 'Resource Room Activities for Gifted Students' published by the Ministry of Education General Directorate of Special Education and Guidance Services and 'Turkish Field Supplementary Course Material of Science and Art Centers' published by the Ministry of Education General Directorate of Special Education and Guidance Services were reviewed. The content and the way how the content was handled in these materials were analyzed. In this context, in the book titled 'Resource Room Activities for Gifted Students', objectives, activities, methods and techniques were examined and an example of an activity carried out with the 5E Model was also presented. 'Turkish Field Supplementary Course Material of Science and Art Centers' was also

* Bu makale, 08-10 Şubat 2024 tarihinde 11. Uluslararası "Başkent" Sosyal, Beşeri, İdari ve Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü olarak gerçekleştirilmiş "Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Eğitimi" başlıklı sunumun makale biçiminde genişletilmiş halidir.

** Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Isparta, dilekunveren@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3415-9274

examined in the same way; the activities in the book, the disciplines and themes used in mother tongue education, and the main concepts to be taught through activities within the scope of Turkish education were identified. When the learning outcomes and activities prepared for gifted children in the materials in question were examined, it was observed that these activities were more challenging and abstract than those for normally developing students. In addition, it was also identified that the process, content and product factors of the learning outcomes and activities in these books prepared by the ministry were enriched and differentiated. As a result, the perspective of the Ministry of National Education is that gifted children are at a higher cognitive level than their normally developing peers, and planning and actions for them are carried out accordingly. In this regard, it can be said that in the material devised for gifted students; achievements, activities and themes are designed by being aware of their needs and cognitive development, and applications are expected in this direction.
Keywords: Gifted students, Turkish education, Science and art centers, Resource rooms

Giriş

Her yaklaşım özel/üstün yetenekli öğrencileri farklı yönleriyle tanımlar. Özel yetenekli terimi, yüksek düzeyde entelektüel yetenekleri olan bireyleri tanımlamak için kullanılır. Öte yandan özel yetenekli eğitimi, bu öğrenci kümesine yönelik eğitim alanına gönderimde bulunur (Manning, 2006). Üstün yetenekli terimi ilk kez Terman tarafından kullanılmıştır (Stephens ve Karnes 2000; Morelock, 1996). Bundan sonra ilk IQ testi Binet tarafından geliştirilmiştir (Morelock, 1996; Morgan, 1996; Sarouphim, 1999). Bu anlamda, zeka açısından en üst yüzde 2'lik dilimde yer alan öğrenciler üstün yetenekli olarak tanımlanmıştır (Clark, 2002). Bu öğrenciler, uygun eğitimle geliştirilmesi gereken doğal yeteneklere sahiptir ve farklı yaşam durumlarıyla başa çıkma becerisine sahiptirler (Gagne, 1995; Sternberg, 2003; Tannenbaum, 2003). Bu nedenle, özelliklerine uygun fırsatlar ve öğrenme ortamı sağlanarak maksimum seviyelerine ulaşma potansiyeline sahiptirler. Üstün yetenekli öğrencilerin genellikle öğrenme konusunda yüksek bir arzuya sahip olmaları, akranlarından daha erken soyut düzeyde düşünme yetenekleri, sorunlar hakkında düşünme biçimleri, üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme etkinlikleri, kaynaklar ve kitaplar açısından vb. daha ileri düzeyde içeriklere sahip materyallere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Manning, 2006).

Bugün, geçmişe göre, öğrenci çeşitliliği genel eğitim sınıflarında daha geniş olmakla birlikte sadece duyuşsal değil aynı zamanda bilişsel yeteneklerdeki farklılıklar oldukça belirgin hale gelmiştir (Tomlinson, 2004). Farklı ihtiyaçlar ve yetenekler buna bağlı olarak farklı öğretim stratejileri, yaklaşımları ve yöntemlerini gerektirmektedir. Bu şekilde, üstün yetenekliler de dahil olmak üzere genel eğitim sınıflarındaki tüm öğrenciler, herhangi bir dışlama olmaksızın sistemde yer alır; bu da onların potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine yardımcı olur. Ancak, bu alandaki araştırmalar, öğretmenlerin çoğunun üstün/özel yetenekli öğrenciler hakkında çok az özel bilgiye sahip olduğunu göstermektedir (Archambault ve diğerleri, 1993; Robinson, 1998; Westberg ve Daoust, 2003; Whitton 1997). Öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklarla ilgili bilgi ve farkındalık eksikliği, bu grubu dezavantajlı bir duruma düşürebilemektedir, çünkü bu öğrencilerin özelliklerine göre programlar, hedefler, etkinlikler, kaynaklar vb. tasarlamak ve bunları o doğrultuda uygulamak büyük ölçüde öğretmenlerin elindedir.

İçerikler, materyaller, kaynaklar, ders kitapları, etkinlik kitapları, entelektüel olarak özel yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerine göre tasarlanmalıdır. Üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerinden bazıları şunlardır; materyalleri ileri düzeyde kavramak, yüksek düzeyde dil gelişimi ve sözel yetenek, akranlarından daha erken yaşta bir şeyleri öğrenebilmek, erken yaşta okur yazar olmak, akranlarından daha erken yaşta soyut düşünür olmak, karmaşık ve zorlayıcı işleri tercih etmek, bilgiyi farklı alanlara aktarmak ve yeni durumlara uygulamak vb. (Chuska, 1989; Clark, 2002; Silverman, 2000; Winebrenner, 2001). Tüm bu özellikler, bu öğrenciler için uygun şekilde tasarlanmış programlar, kaynaklar ve öğretmen eğitim programları ile eğitim politikaları ve süreçlerini gerektirir.

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde özel yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış eğitimler sunan Bilim ve Sanat Eğitim Merkezleri'nin 2009 tarihinde güncellenen yönergesine göre üstün/özel yetenekli çocuk: 'Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren öğrenci' şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2009). Özel yetenekli/üstün

zekalı olarak öğrencilerin tanımlanması ve tanılanması onların eğitim-öğretim ortamlarında ihtiyaçlarına uygun uygulama ve uyarlamaların yapılmasına imkân tanıması açısından önem taşımaktadır; çünkü özel yetenekli öğrenciler, yaşıtlarına göre kendilerinden beklenenin üzerinde performans gösterebilen bireyler olarak olağan gelişim gösteren akranlarından farklı ihtiyaçlara sahiptir (MEB, 2021). Çeşitli alanlarda yaşıtlarından üstün performans gösteren özel yetenekli öğrencilerin merak duygularını pekiştirerek yeni şeyler öğrenip bu yöndeki eğilim ve motivasyonlarını kaybetmemeleri için onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenme ortamlarının düzenlenmesi oldukça önemli ve gereklidir.

Ülkemizde özel yetenekli çocuklara ana dili eğitimi verilirken farklılaştırma yaklaşımından yararlanılmaktadır. Farklılaştırma daha çok öğretmenin liderliğinde gerçekleştiğinden öğretmenin bu konuda yetkin olması beklenmektedir. Eğitimde bireysel farklılıklar olduğu için öğretmenler süreç içerisinde öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme profillerini dikkate almak durumundadırlar. Bu durum sadece özel yetenekli çocuklar için değil, bütün öğrenciler için geçerlidir. Öğrenciler bireysel farklılıklarına göre farklılaştırıldıktan sonra dönem boyunca hem içerik hem süreç hem de ürün açısından bir farklılaşmaya gidilir. Bu sayede tek bir içeriğin, tek bir sürecin ya da tek bir ürünün oluşmasının önünde geçilir. Özel yetenekli öğrencilerin farklı konularda farklı etkinlikler yapmaları sağlanmış olur (MEB, 2021). Kısacası ülkemizde özel yetenekli çocuklara ana dil eğitimi verirken süreç, içerik, ürün ve çevre boyutlarının bir bütün olarak farklılaştırılması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hâle getirilmesi sağlanmaktadır. Bu farklılaştırma sağlanırken de nicelik farklılaştırılmasından çok nitelik farklılaştırılmasının yapılması daha etkili sonuçlar verecektir.

Bilim ve Sanat Eğitim Merkezleri (BİLSEM)

Ülkemizde özel yetenekli olarak tanılanmış öğrencilere ana dili eğitiminin verildiği önemli eğitim kurumları Bilim ve Sanat Eğitim Merkezleridir. Bu merkezlerde öğrencilere ana dili eğitimi verilirken belli başlı programların sırası ile tamamlanması gerekmektedir. Bu programlar düzeylerine göre ayrıldıkları için ana dili eğitiminde de içeriklerinin zorlukları ve kapsamı genişlemektedir. Bundan dolayı ülkemizde özel yeteneklilere ana dili eğitimi verilirken programlar nitelikli bir şekilde belli bir düzen içinde oluşturulmuştur. Bilim ve Sanat Eğitim Merkezlerinde üstün yetenekli çocukların sırası ile ana dili eğitimi de aldıkları programlar şunlardır: Uyum programı, destek eğitim programı, bireysel yetenekleri fark ettirme programı, özel yetenekleri geliştirme programı, proje üretimi ve yönetimi programı. Uyum programında hem genel zihinsel yetenek alanından öğrenciler hem de görsel sanatlar ve müzik yetenek alanından öğrenciler eğitim almaktadır. Destek eğitim programında uyum programını tamamlamış genel zihinsel yetenek alanından tanılanmış öğrenciler, bireysel yetenekleri fark ettirme programında destek eğitim programını tamamlamış genel zihinsel yetenek alanından tanılanmış öğrenciler eğitim almaktadır. Özel yetenekleri geliştirme programında genel zihinsel yetenek alanından tanılanmış ve bireysel yetenekleri fark ettirme programını tamamlamış öğrenciler ile görsel sanatlar ve müzik yetenek alanından tanılanmış, uyum programını tamamlamış öğrenciler eğitim-öğretim görmektedir. Son aşamada yer alan proje üretimi ve yönetimi programında ise özel yetenekleri geliştirme programını tamamlayan öğrenciler eğitim almaktadırlar (MEB, 2020). Kısacası Bilim ve Sanat Eğitim Merkezlerinde üstün yeteneklilere ana dili eğitimi verilirken öğrencileri programlara yerleştirme işlemleri belli bir plan dahilinde yürütülmektedir. Bu şekilde her üstün yetenekli öğrencinin kendi yetenek alanını geliştirmesine imkân tanınır. Öğrenciler programları sırası ile geçtikleri için de programlardaki ana dil eğitimi etkinliklerini ve kazanımlarını nitelikli bir şekilde kazanmış olmaktadırlar.

Ülkemizde özel yetenekli çocuklara eğitim-öğretim hizmeti veren önemli kurumlardan birisi olan Bilim ve Sanat Eğitim Merkezlerindeki uygulamalar Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı ortak yıllık çalışma takvimine göre yürütülür. Bilim ve Sanat Eğitim Merkezlerinde çeşitli eğitim programlarının yanı sıra öğrencilerin bir alanda uzmanlaşabileceği atölye uygulamaları da yer almaktadır. Bu uygulamalar öğrencilerin dil becerilerini, dilbilgisi yapılarına uygun cümleler kurmalarını, dilin yapısını işlevselleştirmelerini, Türkçenin çeşitli disiplinler arası çalışmalardaki önemini daha iyi kavrayacakları uygulama alanlarına imkân bulurlar. Özel yetenekli öğrenciler kayıt döneminde velisi ile de iş birliği yaparak kendi ilgi alanına uygun atölye çalışmalarını seçmektedirler. Öğrencilerin bir alanda uzmanlaşmasına katkı sağlayan bu atölyelerin programlarının hazırlanmasında alanında bilgili ve atölye

açmaya yetkili kimseler bulunmaktadır. Ayrıca Bilim ve Sanat Eğitim Merkezlerinin denetimini de Milli Eğitim Bakanlığı yapar ancak uygulamalar için Bilsem müdürlüklerinin onayı gerekmektedir (MEB, 2021). Görüldüğü gibi ülkemizde üstün yetenekli çocukların ana dili eğitimini çeşitli uygulamalarla destekleyen Bilim ve Sanat Eğitim Merkezlerinin kurulması, çalışma takvimi, denetimi, uygulanması belli başlı süreçlere bağlıdır. Ana dili eğitimi kazandırılırken de bu prosedürlerin işleyişi ve işlevselliği önemsendiği için bu kurumlarda özel yetenekliler ana dili çalışmalarında daha yetkin hâle gelmektedirler.

Destek Eğitim Odaları

2000'li yıllarda ağırlık verilen Türkiye'deki özel yeteneklilerin eğitimleri ile planlama çalışmalarında Türkiye'nin kuruluşunun 100. yılı olan 2023 vizyonunun etkisi olmuştur (TÜBİTAK, 2004). Bu bağlamda yapılan çalışmaların etkisi ile özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik stratejik plan geliştirilmiştir. Bu planın ardından 2015 yılında Milli Eğitim Bakanalığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce çıkarılan 'destek eğitim genelgesi'ne (MEB, 2015) göre özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin örgün eğitime devam ettiği okullara bu öğrencilerin özeliklerine uygun eğitimleri alabilmeleri adına destek eğitim programı açmak zorunluluğu getirilmiştir. Bu kararla birlikte, farklı destek eğitim modellerinin incelenip denenmesi, böylelikle de Türkiye koşullarındaki en uygun modelin ülke genelinde yaygınlaştırılması planlanmıştır (Sak, Ayas, Sezerel, Öpengin, Özdemir ve Gürbüz, 2015). Bu nedenle Türkiye'de özel yeteneklilerin eğitiminde bir farkındalık ve sonrasında bir bilinçlenme meydana getirmesi gibi nedenlerle, destek eğitim odalarının açılması yönündeki atılım, özel yeteneklilerin eğitiminde oldukça önemli bir adımdır. Bu adım Türkiye'deki özel yeteneklilerin potansiyellerinin değerlendirilmesi için kritik bir karar olarak uygulamalara başlamıştır.

Özel yetenekli olarak tanılanmış olan öğrenciler olağan gelişim gösteren akranları ile aynı sınıf ve koşullarda öğrenimlerine devam ederlerken, bu öğrencilerin potansiyellerini daha ileride düzeylerde gerçekleştirebilmelerini sağlamak ve onlara sunulan eğitim hizmetlerinden en iyi derecede faydalanabilmelerini sağlamak için, özel araç-gereç ve materyallerle donatılarak oluşturulması beklenen öğrenme ortamlarına destek eğitim odası denmektedir. Tanılanmış öğrencilerin bu odalarda birebir eğitim görebilecekleri gibi performansları birbiriyle aynı seviyede olan özel yetenekli öğrencilerin bir arada eğitim görmeleri de mümkündür. Destek eğitim odalarında özel yetenekli olarak tanılanmış öğrencilere yetenek alanları doğrultusunda hızlandırılmış ve zenginleştirilmiş, böylelikle de farklılaştırılmış eğitimler verilir. Ayrıca bu öğrencilerin, kendisi için hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim programı çerçevesinde destek eğitim odalarında eğitim alma imkânları vardır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı merkezler olarak kurulan BİLSEM yönergesinde bireyselleştirilmiş eğitim programı; 'özel yetenekli bireylerin bilim ve sanat merkezlerinde takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları, performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı' şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2009). Destek eğitim odalarında yürütülen programlar öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarındaki programlar ile birlikte planlanarak yürütülür. Bu bağlamda, bu odalarda öğrenim gören öğrenciler için üst kademelerde görev yapan öğretmenleri de görevlendirilebilir (MEB, 2022).

Ülkemizde özel yetenekli çocukların icat, keşif gibi yaratma düzeyinde ürünler ortaya koymalarında ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesinde ana dili gelişiminin ve eğitiminin rolü büyüktür. İyi gelişmiş bir ana dili eğitimi beraberinde etkili düşünme becerilerini ve iletişimi getirecektir. Sağlıklı ve etkili iletişim kurabilen, bu bağlamda da sosyal bağları kuvvetli olan bir bireyin yeni ürünler ortaya koymaları da daha muhtemel ve kolay olacaktır. Özel yetenekli öğrencilerin de potansiyellerini, bilgiyi uygulama ve transfer edebilme hız ve yeteneklerini, yaratıcılıklarını ortaya koyabilmeleri, hem bireysel anlamda kendileri hem de toplumsal anlamda ülkemize yapacakları katkılar için oldukça önemlidir. Bu nedenle okullarda ve Bilim ve Sanat Merkezlerinde ana dili dersi eğitim süreçleri, içerik ve işleyiş bakımından büyük önem taşımaktadır. Ana dili ve iletişim becerisi gelişen çocukların da farklı kişi, görüş ve ortamlarla etkileşime girmesi sonucu çok sayıda farklı bakış açısı kazanması, onların bir bütün olarak gelişmesine katkı sunmaktadır.

Üstün Yeteneklilerin Eğitimi

Üstün yetenekli öğrenciler için öğrenme ortamlarının düzenlenmesine gelince, zenginleştirme, gruplama ve hızlandırma gibi yöntemler ön plana çıkar. Öğretmenler bu stratejileri farklılaştırmaya yönelik uygulayacakları için, öğretmenlerin aldıkları eğitimin ve bu yönde edindikleri deneyimin süreçteki rolü büyük önem taşır. Bu farklılaştırma uygulamaları ve yöntemlerinden biri olan hızlandırma (Acceleration), en çok araştırılan, desteklenen ve en ekonomik yöntem olarak görülmektedir (Stanley, 2000). Hızlandırma yoluyla, üstün yetenekli öğrencilerin henüz bilmedikleri şeyleri öğrenmeleri mümkündür. Hızlandırma uygulamalarında, öğrencilerin yetenekleri öğretim hızıyla eşleştirilir ve onlar için uygun karmaşıklık düzeyi sağlanır. Bu bağlamda, erken okula başlama, sınıf atlama, müfredatı daraltma ve üst sınıflardan ders alma gibi hızlandırma uygulamaları uygulanabilir. Hızlandırmanın en önemli avantajlarından biri, öğrencilere sıkılma fırsatı vermemesidir, bu nedenle öğrenciler katılmaya çok isteklidir (Maker, 2003). Ayrıca, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde hızlandırma; kazanımlar ve maliyetler açısından en etkili ve verimli stratejilerden biri olmasına rağmen (Kulik, 2004; Steenbergen-Hu & Moon, 2011), bu yöntemin yeterince kullanılmadığı ve hızlandırma uygulamalarının öğrenme ortamlarına aktarılmasında bazı sınırlamalar olduğu görülmektedir (Stanley, 2000).

Özel yetenekli çocuklara ana dili eğitimi verilirken zenginleştirme önemli bir yöntemdir. Zenginleştirme ile eğitim programlarının içerikleri daha ileriye taşınmaktadır. Zenginleştirme uygulamaları yapılırken de sadece içerik esas alınmaz, içeriğin yanı sıra süreç de dikkate alınmaktadır (Davis, Rimm ve Siegle, 2014). Zenginleştirme uygulamaları çerçevesinde öğrencilere: yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, problem çözme gibi bilişsel beceriler ve etik, kariyer gelişimi, öz yönelim gibi olgular da kazandırılır. Ayrıca ülkemizde yaygın olarak kullanılan zenginleştirme uygulamaları da şunlardır: mentorlük, alan gezisi, yaz okulları, kış okulları, hafta sonu programları, teknolojinin kullanımı vb. şeklindedir. Özel yetenekli çocuklara zenginleştirme çalışmaları yapılırken üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması da bir o kadar önemsenmektedir.

Ülkemizde üstün yetenekli çocuklara ana dili eğitimi verilirken *gruplama* stratejisinin önemi büyüktür. Gruplama tek bir çeşit olmamakla birlikte birden fazla gruplama yöntemi bulunmaktadır. Bunlar: tam zamanlı homojen kaynaştırma, tam zamanlı heterojen kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve geçici kaynaştırmadır. Gruplama uygulanırken de sadece öğrencilerin homojen-heterojen veya tam zamanlı-yarı zamanlı gruplanması olumlu bir sonuç vermeyecektir. Bunun için ülkemizde ana dili eğitimi verilirken içeriğin farklılaştırılmasına da önem verilmektedir (MEB, 2021).

Bu bağlamda, tüm alanlarda olduğu gibi Türkçe eğitiminde de Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrenciler için metinleri öğrenme stillerine göre gruplamak mümkün olmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Etkinlik Kitabında, öğretmenin farklı öyküleyici metin türleri kullanabilmelerine, öğrencilerin kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çalışma yapacakları bir tür seçmelerine imkân tanınmaktadır (MEB, 2017). Yapılan bu gruplandırmaya uygun olacak şekilde öğrencilere örneğin dil becerilerinden yazma etkinliklerinde farklı tema-konu veya metin türlerinde yazma görevleri verilebilmektedir. Bu sayede öğrenciler istedikleri türde ve konuda kendi öğrenme stillerine, hazırbulunuşluklarına, ilgi ve eğilimlerine göre yazma çalışmaları yapabilmeleri ön görülmüştür. Yazma konularında veya temalarında içeriği oluştururken ileri düzeyde ve soyut konuları ele alma fırsatları da verilmektedir (Ünal ve Kara, 2021).

Ülkemizde özel yetenekli çocuklara ana dili eğitimi verilirken bu çocukların tanılanmasına büyük önem verilmektedir. Çünkü özel yetenekli çocuklar olağan gelişim gösteren akranlarından birçok açıdan anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki özel yetenekli çocukların dil becerileri akranlarına göre daha hızlı gelişmekte, bu bireyler, yaşıtlarından daha erken dönemde konuşma ve okuma eğiliminde olmakta; ilk okuma evresini çok hızlı bir şekilde geçirmekte ve olağan gelişim gösteren yaşıtlarına göre daha erken iletişime geçebilmektedirler (Austin, 2011; Davis ve Rimm, 2011; Özyaprak ve Deringöl, 2013; Süel, 2011). Ayrıca, çoğunlukla geniş bir söz varlığına sahip bu çocukların kendi seviyelerinin üstünde kitapları okuyup anlayabildikleri, farklı alanlara ilgi duyup o alanlarla ilgili okumalar yapmayı sevdikleri tespit edilmiştir (Ataman, Dağlıoğlu ve Şahin, 2014; Clark, 2002; Göğüş, 1978). Anlama hızları ve bellek kapasiteleri normal gelişim gösteren akranlarından ileri seviyededir. Özel yetenekli bireylerin tanılanma süreçlerinin gerçekleştirilme amacı, özel yetenekli öğrencilere özgü bireyselleştirilmiş eğitim programlarının tasarlanıp uygulanmasıdır. Bu programlar her

bir özel yetenekli çocuk için ayrı ayrı ve bireysel farklılıklarına dikkat edilerek Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından hazırlanmaktadır (MEB, 2021c). Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programları tamamen normal gelişim gösteren akranlarınınki gibi olmamaktadır. Çünkü bu çocukların özel gereksinime ihtiyaç duyduğu görmezden gelinmemektedir. Özel yeteneklilere ana dili eğitiminin nitelikli bir şekilde verilmesi için bu tanılamaların yapılması eğitsel olarak doğru kabul edilmektedir. Çocuklar tanılandıktan sonra öğrenme hızlarına, öğrenme stillerine, öğrenme düzeylerine, gelişim ve yaş özelliklerine, ihtiyaçlarına, ilgilerine, bilişsel düzeylerine göre ana dili eğitimi almaktadırlar. Zaten bu tanılamaların amaçlarından birisi de özel yeteneklilerin özelliklerinin belirlenip bu özelliklere uygun ana dil etkinlikleri, uygulamaları ve çalışmaları yapmalarıdır. Bu nedenle bu alanda yapılacak çalışmalar üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerine ulaşmaları için çok fazla katkı sağlayacaktır. Ancak alanyazın incelendiğinde, yukarıda verilen ve genel olarak üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili olan ve bir bakıma bu çalışma ile de ilişkili olan çalışmalara ek olarak Sak ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminin eleştirel değerlendirmesinin yapıldığı görülebilir. Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında, Selçuk (2018) tarafından yapılan çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin ana dil farkındalıkları ve Türkçeyi doğru ve düzgün kullanma konusundaki duyarlılıkları incelenmiştir. Farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel becerileri ve başarı düzeylerine etkisini inceleyen bir başka çalışmada (Akça Üşenti, 2013) ve bilim ve sanat merkezlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programındaki Türkçe ders uygulamalarındaki farklılıkları inceleyen çalışmada (Bağcı Ayrancı ve Mete, 2017) üstün yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi değerlendirilmiştir. Eryılmaz (2022) tarafından üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe ders programlarına ilişkin yapılan çalışmada, Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Dersi Öğretim Programı üstün yeteneklilerin Türkçe dersi yeterliliklerine göre incelenmiştir. Aynı alanda yapılan bir başka çalışmada Eryılmaz (2020); Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe dersi öğretim programı, revize edilmiş Bloom taksonomisi açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca, Türkçe derslerinde üstün yetenekli öğrencilerin dil ve düşünme becerileri, okuma, yazma ve eleştirel düşünme becerileri üzerine çalışmalar bulunmaktadır (Alevli, 2022; Bağcı Ayrancı, 2013; Çelik, 2022). Görüldüğü üzere, yabancı literatürde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi üzerine çalışmalar bulunmasına rağmen, Türkiye'de hem genel olarak üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi hem de özel olarak üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitimi üzerine sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Ancak, Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Alan Yardımcı Ders Materyali Kitabı ve Kaynak Odası Türkçe Ders Etkinlik Kitabı'nı değerlendiren bir çalışma yapılmamıştır. Bu nedenlerle, hem özel yeteneklilerin ana dil eğitimlerinin niteliğinin önemli olmasından hem de özel yeteneklilerin Türkçe eğitimi alanında sınırlı çalışma olmasından dolayı bu çalışmanın alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitim süreçlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

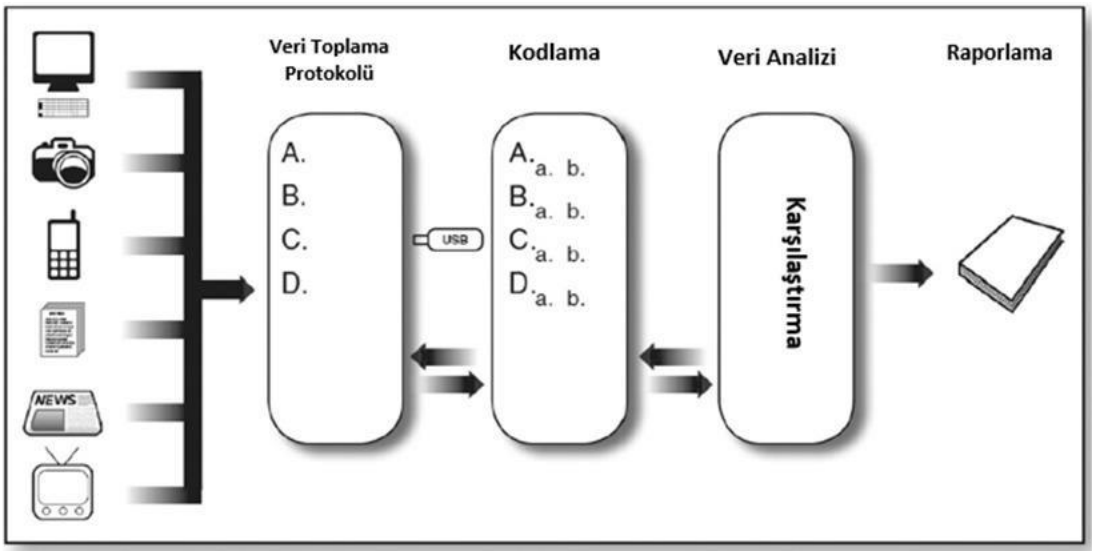
1. Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Etkinlikleri kitabında özel yetenekli öğrenciler için Türkçe eğitimi nasıl tasarlanmıştır?
2. Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Alanı Yardımcı Ders Materyali kitabında özel yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi nasıl tasarlanmıştır?

Yöntem

Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitim süreçlerinin incelenip değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarından biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2012). Veriler doküman inceleme yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesinde, araştırılması hedeflenen konu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Doküman analizi aşamaları farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Forster (1994), doküman analizinin beş aşamada yapılabileceğini belirtmektedir: (1) Dokümanlara erişim, (2) Dokümanların özgünlüğünün kontrol edilmesi, (3) Kodlama ve kategorileştirme için bir sistem benimsenmesi, (4) Verilerin analiz edilmesi ve (5) Verilerin kullanılması. Merriam (2009) da benzer şekilde doküman analizini şu şekilde aşamalandırmaktadır: (1) Uygun dokümanların bulunması, (2) Belgelerin özgünlüğünün kontrol edilmesi, (3) Kodlama ve kategorize etme noktasında hakkında bir

sistematiğin oluşturulması ve (4) Veri analizinin (içerik analizi) yapılması. Burada verilen farklı aşamalara dayanarak, doküman analizinin belirli bir plan dahilinde gerçekleştiği, amaca uygun belgelere erişilmesi, elde edilen belgelerin uygun yöntemlerle kontrol edilerek analiz edilmesi ve analizin buna göre sunulması gerektiği sonucuna varılabilir (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil ve Nas, 2021). Bu bağlamda, Şekil 1'de açıklanan doküman analizi yöntemi içerisinde izlenen aşamalar ve adımlar şunlardır:



Şekil 1. Doküman Analizinin Aşamaları (Altheide ve Schneider, 2017)

Bu plana uygun olarak doküman analiz protokolü sistematik bir şekilde yürütülmüştür. Öncelikle analiz için ne tür belgelere ihtiyaç duyulduğu ve bunlara nasıl ulaşılacağı belirlenmiştir. Problem durumuna göre hangi belgelere ulaşılması gerektiği açık ve kesin bir şekilde belirlendikten sonra araştırmacıya genel bir çerçeve sunulmuştur (Forster, 1994). Bu çalışma Türkiye'deki üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitim süreçlerini incelemeyi amaçladığından üstün yetenekli öğrencilere yönelik iki uygulama alanı olan Bilim ve Sanat Merkezleri ile Destek Eğitim Odalarına ait Türkçe eğitimine ilişkin kaynak ve belgelerin incelenmesine karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması

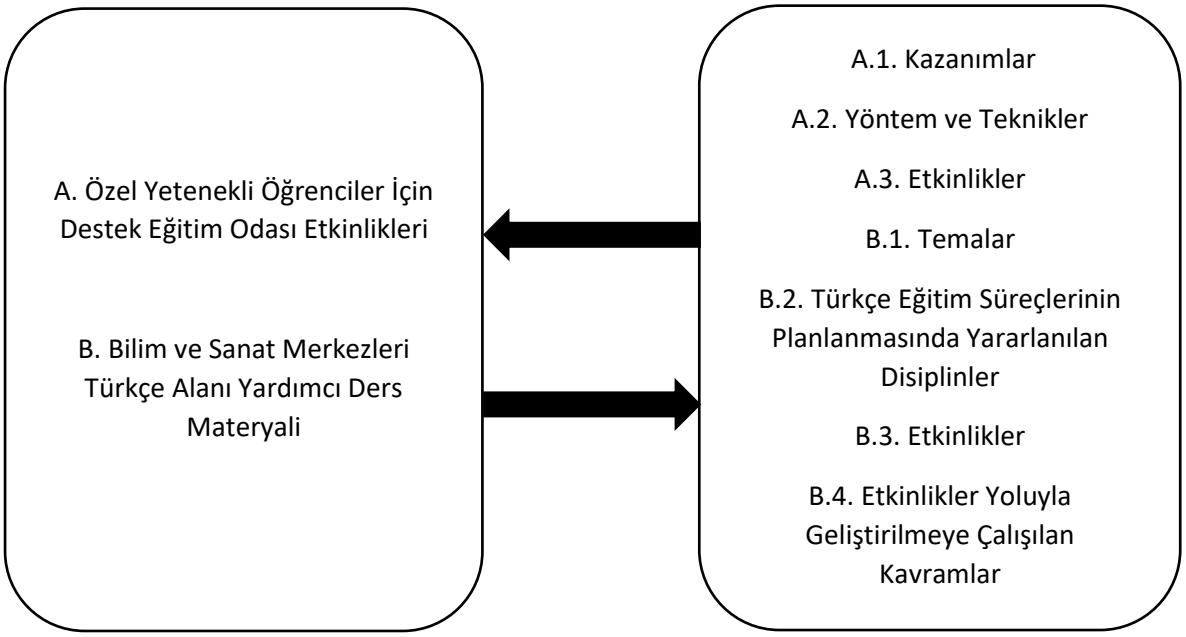
Araştırmada veriler doküman inceleme yoluyla elde edilmiştir. Araştırmacının, bireyin ya da nesnenin doğrudan kendisini inceleyebilmesine olanak sağlayan bu modelde aynı zamanda yazılı belge ve istatistikler, resimler veya ses ve görüntü vb. gibi kayıtlara ve/ya kaynak kişilere başvurularak, elde edilen dağınık veriler, araştırmacının gözlemleri ile sistematik bir biçimde bütünleştirilerek yorumlanabilmektedir (Karasar, 2012). Bu bağlamda, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce çıkarılan "Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Etkinlikleri" kitabı (MEB, 2022a) ile Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce çıkarılan "Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Alanı Yardımcı Ders Materyali" (MEB, 2022b) adlı kitaplar incelenmiştir. Güvenirlik ve geçerlik konusunda; doküman incelemesi yapılarak kavramların belirlenmesi ve analiz edilmesinde; alanda görev yapan 5 öğretim elemanı ve BİLSEM'de çalışan 5 Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınarak görüş birliğine varılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada elde edilen veriler, araştırmanın amacı ekseninde betimsel analiz yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımı, araştırma sorularına göre verilerin organize edilmesine ve derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesine olanak sağlaması sebebiyle bu çalışmanın amaçlarına uygun bir çözümleme yöntemi olarak tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu

doğrultuda veriler seçilip düzenlenmiş, ortaya çıkan benzerlikler ve farklılıklar değerlendirilerek yorumlanmış, bu bağlamda da öneriler ortaya konmuştur.

Şekil 1'de açıklanan doküman analizi aşamaları çerçevesinde, toplanan veriler problem durumuna göre uygun şekilde kodlanmıştır. Verilere göre; ulaşılan kodlar Şekil 2'de sunulmuştur:



Şekil 2. Veri Toplama ve Kodlama

Daha sonra, veri analizi aşamasında, özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan kaynak ve dokümanlardan toplanan veriler, kendi içlerinde ve tipi gelişim özellikleri gösteren akranları için hazırlananlarla karşılaştırıldı ve zıtlaştırıldı. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak, toplanan tüm veriler sistematik bir şekilde farklı alt başlıklarda 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.

Bulgular

Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Türkçe Dersi Etkinlik Kitabı

Ülkemizde özel yetenekli çocukların ana dili eğitimi yapılırken destek eğitim odaları önemli bir yere sahiptir. "Destek Eğitim Odası Türkçe Dersi Etkinlik Kitabı" (5, 6, 7. sınıflar), Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul ve imam hatip ortaokullarına devam eden özel yetenekli öğrenciler için hazırlanmıştır. Bu bağlamda bu bölümde, "Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Etkinlikleri" adlı kitapta yer alan kazanım, yöntem ve teknikler ile etkinliklere yer verilecektir. Birinci araştırma sorusu olan *"Kaynak Odası Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Türkçe Dersi Etkinlik Kitabı" materyalinde üstün yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi nasıl tasarlanmıştır?'* sorusuna ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur:

Kazanımlar

Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Etkinlikleri adlı kitapta her sınıf seviyesine ait kazanımlar belirlenmiştir. Kitapta geçen bazı önemli 5. sınıf (Türkçe) kazanımları şu şekilde verilmiştir: *"Tartışmalarda görüşlerinin güçlü ve olumlu yönlerini öne çıkararak dinleyicileri ikna eder.",*

"Konuşmalarında sıra dışı sorular sorar.", "Konuşmasında ortaya koyduğu varsayımlarla ilgili öz eleştiri yapar.", "Konuşmasında belirlediği bir problemin çözümü ile ilgili fikirler üretir.", "Konuşmalarında tez/iddialar öne sürer.", "Dinlediklerindeki/izlediklerindeki iddiaları ve bu iddialarla ilgili varsayımları belirler.", "Dinledikleri/izledikleri medya metinlerinde geçen toplumsal sorunları belirler.", "Dinlediklerinde/izlediklerinde verilen problemin çözümüne ilişkin proje taslağı hazırlar.", "Bilimsel süreçleri dikkate alarak proje önerisi yazar." Bu kazanımlar destek eğitim odalarında eğitim gören özel yetenekli 5. sınıf öğrencileri için oluşturulmuştur. Olağan gelişim gösteren bu yaş ve sınıf seviyesinde öğrencilere bu kazanımların verilmeme nedeni özel yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından bilişsel olarak ileride, daha hızlı, kapsamlı ve derinlikli öğrenmeye açık olmalarıdır. Ülkemizde de özel yetenekli çocuklara ana dil eğitimi verilirken bu ayrıma dikkat edilmiştir. Kazanımlar özel yeteneklilerin özellik, ihtiyaç ve gelişim özelliklerine göre tasarlanmıştır. Böylelikle özel yeteneklilerin kendi zekâ potansiyellerini daha da geliştirmelerine imkân sağlanmıştır (MEB, 2022a)

"Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Etkinlikleri" adlı kitapta geçen bazı önemli 6. sınıf kazanımları ise şu şekilde verilmiştir: *"Yazılarında bir problemin çözümüne yönelik sıra dışı fikirler üretir.", "Konuşmasında belirlediği bir problemin çözümü ile ilgili fikirler üretir.", "Konuşmalarında mizah unsurlarından yararlanır.", "Konuşmasının güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili yapılan eleştirileri dikkate alır.", "Metnin konusunu metinden kanıt göstererek belirler.", "Yazdıkları konusunda gerekçeler sunarak başkalarını ikna eder."* Bu kazanımlar destek eğitim odalarında eğitim gören özel yetenekli 6. sınıf öğrencileri için oluşturulmuştur. Aynı sınıf seviyesinde yer alan normal gelişim gösteren akranlarına göre bu kazanımların daha zor ve üst düzey olduğu görülmektedir (MEB, 2022a).

"Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Etkinlikleri" adlı kitapta geçen bazı önemli 7. sınıf (Türkçe) kazanımları şu şekilde verilmiştir: *"Dinledikleri/izlediklerindeki benzerlik veya farklılıkları sınıflandırır.", "Metindeki millî, manevi, evrensel değerler ile tarihi, mitolojik unsurları belirler", "Tezlerini/iddialarını kanıtlamak için ikna edici metinler yazar.", "Okuduklarındaki açık ve örtük iletilerin doğruluğunu tartışır.", "Metindeki hikâye unsurları üzerine değerlendirmeler yapar.", "Yazılarında gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yer verir.", "Metinde ele alınan bireysel bir problemin çözümüne ilişkin proje hazırlar."* Bu kazanımlar destek eğitim odalarında eğitim gören özel yetenekli 7. sınıf öğrencileri için oluşturulmuştur. Aynı sınıf seviyesinde yer alan normal gelişim gösteren akranlarına göre bu kazanımların daha karmaşık ve kapsamlı olduğu görülmektedir (MEB, 2022a)

Yöntem ve Teknikler

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce çıkarılan "Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Etkinlikleri" adlı Türkçe kitabında 5. sınıf düzeyinde her etkinliğe uygun olarak birden çok yöntem ve teknik kullanılmıştır. Kitapta etkinlik kısımlarında verilen ve kullanılması ön görülen yöntem ve teknikler şu şekildedir: Not alarak dinleme, güdümlü yazma, soru-cevap, kavram haritası, örnek olay, gösterip yaptırma, hikâye haritası, katılımlı dinleme, araştırma, ikna edici konuşma, oyunlaştırma, beyin fırtınası, hazırlıklı konuşma, eleştirel okuma ve dinleme, yaratıcı yazma, balık kılçığı, kripto bulmaca tekniği, empati kurarak dinleme, seçici dinleme, anlatım, tartışma. Görüldüğü üzere ülkemizde özel yetenekli çocuklara Türkçe eğitimi verilirken tek bir yöntem ve tekniğe bağlı kalınmayıp etkinliğin kazanımlarına ve amacına uygun olacak şekilde yöntemler ve teknikler çeşitlendirilerek ve farklılaştırılarak seçilmiştir. Örneklenecek olursa 'Kültürel Miras' etkinliğinde gösterip yaptırma yöntemi kullanılmamış olup bunun yerine not alarak dinleme ve ikna edici konuşma yöntemleri tercih edilmiştir. Ancak 'Mors Alfabesi' etkinliğinde ise gösterip yaptırma yöntemi kullanılmıştır çünkü bu etkinlikte yer alan "*Bir metin türünü, başka bir metin türüne dönüştürür.", "Bir metni yeniden yazar."* ve *"Yazma stratejilerini uygular."* kazanımlarını gerçekleştirmek için bu yöntemi kullanmak amaca ve ihtiyaca uygundur. Kısacası her etkinliğe ve bunların kazanımlarına uygun işlevsel yöntem ve teknikler seçilmiştir. Kitabın tamamındaki mantık bu şekilde ilerlemekte, kazanımlara uygun bir şekilde yöntem ve tekniklerin çeşitlendirildiği görülmektedir.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce çıkarılan "Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Etkinlikleri" adlı Türkçe kitabında 6. sınıfta 5. sınıftan farklı olarak şu yöntem

ve tekniklere yer verilmiştir: SCAMPER (yönlendirilmiş Beyin fırtınası), serbest çağrışım tekniği, eğitsel oyun, okuma çemberi, rol kartı, drama, açıklayıcı yazma, RAFT tekniği. Görüldüğü üzere özel yetenekli çocuklara Türkçe eğitimi verilirken sınıf seviyeleri arasında yöntem ve teknik farklılığı göze çarpmaktadır. Sınıf seviyesinin artmasıyla beraber yöntem ve tekniklerin uygulama zorluğu artmakta, ayrıca daha özel yöntem ve teknikler (SCAMPER ve RAFT teknikleri gibi) işe koşulduğu görülmektedir.

"Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Etkinlikleri" adlı kitapta her sınıf seviyesine uygun kazanımlar ve bu kazanımlara uygun etkinlikler verilmiştir. Ülkemizde destek eğitim odalarının özel yetenekli çocukların Türkçe eğitiminde çok önemli katkıları bulunmaktadır. Yukarıda bahsi geçen kitaptaki etkinlikler özel yetenekli çocuklara ana dili eğitimi verilirken kullanılan önemli etkinlikler olarak belirlenmiş olup ayrıca ülkemizde bu öğrencilere yönelik Türkçe eğitiminin nasıl yapılandırıldığının anlaşılması noktasında katkı sağlamaktadır.

Etkinlikler

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce çıkarılan "Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Etkinlikleri" kitabında etkinliklerin tasarlanmasında 5E modelinin (giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme, değerlendirme) ağırlıklı olarak kullanıldığını görülmüştür. Yapılandırmacı yaklaşım gereği etkinlikler ve etkinlik başlıklarının altında öğrencilere kazandırılması gereken kazanımlar da açıkça belirtilmiştir.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce çıkarılan "Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Etkinlikleri" Türkçe kitabında 5. sınıf düzeyinde şu etkinlik başlıkları yer almaktadır: Metin Türleri/Şiir (Şiirle Anlatalım), Metin Türleri/İletişim (Mors Alfabesi), Metin Türleri (Katılımlı Dinleme), Bilgilendirici Metin Türleri/Gezi Yazısı (Okuyarak Geziyorum), İkna Edici Konuşma (Kültürel Miras), İletişim ve Medya (Radyo Reklamı), Deyimler (Deyimlerle Oyun), Hikâye Edici Metin (Hikâye Keseleri), Konuşma Kuralları/Hazırlıklı Konuşma (Konuşma Sanatı), Gölge Oyunu (Hayal Perdesi), Söz Varlığı (Kısır Döngü), Hikâye Edici Metin Türleri/Fabl (Esin Kaynağı Hayvanlar), Yaratıcı Yazma (Değişenler), Şiir Bilgisi (Benim Şiirim), Yazma (Kripto Bulmaca), Yaratıcı Yazma (Meslekler ve Monologlar), Yaratıcı Yazma (Çocuk Ülkesi), Eleştirel Okuma ve Yaratıcı Yazma (Uzay Yolculuğu), Yaratıcı Yazma (Altı Cümle Altın Cümle), Yaratıcı Yazma (Babaannemin Çocukluğu), Yaratıcı Dinleme/İzleme (Çözümün Parçasıyım). Bu etkinlikler 5. Sınıf düzeyinde bulunan özel yetenekli çocukların ana dil eğitiminde kullanılmaktadır. Görüldüğü gibi özel yetenekli çocuklara ülkemizde ana dili eğitimi verilirken metin türleri, konuşma stratejileri, deyimler ve atasözleri, hikâye edici metin türleri, bilgilendirici metin türleri, şiir türü, söz varlığı, yazma ve dinleme stratejileri bir bütün olarak sezdirilmektedir. Kitapta özel yetenekli çocuklara hazırlanan etkinlikler incelendiğinde bu etkinliklerin olağan gelişim gösteren akranlarının etkinliklerine göre daha zorlayıcı ve daha soyut bir düzlemde olduğu görülmektedir.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce çıkarılan "Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Etkinlikleri" Türkçe kitabında 6. sınıf düzeyinde şu etkinlik başlıkları yer almaktadır: Mektup (1915 Çanakkale'ye Yolculuk), Yaratıcı Düşünme (Uzayda Yatırım Yapıyorum), Bilmece (Bilin Bakalım, Ben Neyim?), Yaratıcı Yazma (Kutup Araştırmaları Enstitüsünden Mektup Var!), Sistem (Okumalıyız), Okuma Çemberi (Okuma Çemberi Yöntemi İle Sıra Dışı Okuyorum), Konuşma Becerisini Geliştirme (Kelime Salatası), İkna Edici Konuşma (İkna Etmek Çok Kolay), Etkili Konuşma (Konuştukça Konuşuyorum), Mektup Yazma (Yeniden Yaz), Yazma Stratejilerini Uygulama (Duygu Piramidi), Yaratıcı Yazma (Yalnız Balina), Yazma Stratejileri (Oyundan Oyun Çıktı!), Haber Metni Hazırlama (En İyi Haber Programı), Atasözleri ve Deyimler (Dijital Araçlarla Atasözleri ve Deyimler). Bu etkinlikler ülkemizde özel yetenekli çocuklara ana dil eğitiminin nasıl verildiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Ayrıca Bakanlığın bu konuya olan bakış açısını kavramamızı da sağlamaktadır (MEB, 2022a). Bakanlığın hazırladığı bu kitaptaki kazanımlar ve etkinlikler incelendiğinde süreç, içerik ve ürün faktörlerinin zenginleştirilip farklılaştırıldığı görülmektedir. Bakış açısı olarak da verilen etkinliklerin ve kazanımların tipik/ olağan gelişim gösteren akranlarının etkinliklerine göre bilişsel anlamda daha üst düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, özel yetenekli çocukların normal akranlarından daha üst düzeyde yer aldığının farkında olarak etkinliklerin tasarlandığı görülmektedir.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce çıkarılan "Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Etkinlikleri" Türkçe kitabında 7. sınıf düzeyinde şu etkinlik başlıkları yer almaktadır: Deyimler (Deyim Ağacı), Ünlem İşareti (Duygu Eli), Görsel Okuma (Kim Bunlar?), Masal (Masallar Arasında), Görsel Okuma/Yazma (Kaya Resimleriyle Yazıyorum, Çiziyorum), Bilgiden Çizgiye (Grafik ve Tablo Okuma), Şiir Analizi (Gülümse SMILE Tekniği ile Şiir Analizi), Bilgilendirici Metin Türleri/Mektup (Geçmişi Yeniden Yazıyorum), İkna Edici Konuşma (İkna Olduk), Hikâye Analizi (Hikâyenin Yüzü Stratejisi ile Hikâye Analizi), Proje Hazırlama (Su: Yeni Elmas), Yazma Stratejileri/Yaratıcı Yazma (Kahve Lekesi), Eleştirel Okuma (Özgün Olmak), Yazma Stratejileri/Yaratıcı Yazma (Dönüşüm), Özgün Şiir Yazma (Dadaist Şiir Denemesi), Kök Değerler ile Dijital Öykü (Yunus Emre: Kök Değerler ile Dijital Öykü). Görüldüğü gibi yukarıda verilen etkinlik başlıkları özel yetenekli öğrencilerin ana dil eğitiminin içeriği hakkında bizi önemli derecede bilgilendirmektedir. Ülkemizde özel yetenekli çocuklara ana dil eğitimi verilirken onlara dinleme, konuşma, okuma, yazma, deyimler, noktalama işaretleri, görsel okuma/yazma, grafik ve tablo yorumlama, şiir ve hikâye analizleri, öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyen kaya resimleriyle yazma, SMILE tekniği ile şiir analizi yapma, hikâyenin yüzü stratejisi ile hikâye analizi yapma, mors alfabesi gibi öğrencilerin ilgisini çekebilecek birçok etkinlik yapılmaktadır. Sonuç olarak bu etkinlikler öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sağladığı gibi onların çeşitli konu alanlarında birçok bilgi edinmelerine de imkân vermektedir. Ayrıca öğrenciler yukarıda verilen başlıkları uygulama ile pratik hâle getirmektedirler. Bu şekilde sadece teorik odaklı bir öğrenme-öğretme sürecinin tercih edilmediği görülmektedir.

"Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Etkinlikleri" adlı kitapta üstün yetenekli çocuklara ana dili eğitimi verilirken öğrenme-öğretme süreci yapılandırıcı yaklaşımın bir modeli olan 5E modeline göre yapılandırılmıştır. Bu şekilde özel yetenekli öğrencilerin kitaptaki kazanımları ve etkinlikleri yaparak yaşayarak, uygulama esaslı ve derinlemesine öğrenmesi esas alınmıştır. Öğrencilerin Türkçe eğitim süreçlerinde öncelikle giriş basamağından başlanılmıştır. Öğrencilerin bu basamakta dikkatleri çekilmiş olup aynı zaman derse karşı güdülenmeleri sağlanmıştır. Diğer basamakların öğrencilere veriliş sırası ise sırasıyla keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme şeklindedir. Keşfetme aşamasında öğrencilerin konu hakkında araştırma yapması ve veri toplaması sağlanmıştır. Açıklama aşamasında öğrenci yaptığı çalışmayı veya etkinliği öğretmenine açıklar, öğretmen ise öğrencinin eksikliklerini giderir. Derinleştirme aşamasında öğrencinin etkinlikte öğrendiği bilgiyi günlük hayatta kullanması ve başka alanlara transfer etmesi sağlanır. Son aşama olan değerlendirme aşamasında ise öğrenciler yaptığı etkinlikleri nesnel bir şekilde hem öz değerlendirme hem de gözlem formları aracılığı ile değerlendirirler.

"Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Etkinlikleri" adlı kitapta verilen "Ben Olsaydım" etkinliğinin 5E modeline göre işleniş süreci şu şekildedir: Giriş basamağında öğrencilere *"Fabl nedir? Tilki ve leyleklerin konuşması hakkında ne düşünüyorsunuz? Ezop ve La Fontaigne gibi yazarlar daha çok hangi türde adlarını duyurmuşlardır?"* gibi sorular sorulup öğrencilerin dikkatleri çekilir ve ön bilgileri hatırlatılır. Keşfetme basamağında öğretmen Leylek ile Tilki adlı metnin içeriğine dair sorular sorar, öğrencilerin bu şekilde fabl türünün belli başlı özelliklerini ve niteliklerini belirlemeleri sağlanır. Açıklama aşamasında öğrencilere hikâye haritası dağıtılır, onlara hikâyenin unsurları hakkında bilgiler verilir. Öğrenciler dinledikleri/izledikleri metinden hareketle öğretmen tarafından dağıtılan çalışma kâğıdındaki 'fablın kahramanları, fablın konusu, fablın başlığı, olay, yer, zaman, fablın en sevdiğin bölümü, fabldan çıkardığın sonuç, fabldaki karakterlerden hangisi olmak isterdin?' kısımlarını doldururlar. Doldurma işlemi bittikten sonra öğretmen Leylek ile Tilki adlı metni öğrencilerine dağıtır ve daha önce yapılan etkinlikle karşılaştırmalarını ister. Derinleştirme aşamasında ise öğrencilere *"Sizler leyleğin yerinde olsaydınız tilkiye ne yapardınız?"* sorusu sorulur. Öğrencilerin fablı bir şiir metnine dönüştürmeleri sağlanır. Son aşama olan değerlendirme aşamasında ise öğrencilerin fablla ilgili yaptığı etkinlikler hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından bütüncül olarak değerlendirilir. Görüldüğü üzere ülkemizde özel yeteneklilere ana dili eğitimi verilirken çağdaş modeller kullanılmaktadır. Ancak tek bir çağdaş modelin kullanıldığı söylemek de doğru bir yaklaşım değildir, çünkü özel yeteneklilerin eğitiminde içerik ve yöntem tekniklerde olduğu gibi yöntem ve teknik meselesinde de çeşitlendirme esas alınmaktadır.

Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Alanı Yardımcı Ders Materyali Kitabı

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce çıkarılan "Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Alanı Yardımcı Ders Materyali" kitabında temalar, Türkçe eğitim süreçlerinin planlanmasında yararlanılan disiplinler, etkinlikler, Türkçe alanı kapsamında etkinlikler üzerinden geliştirilmeye çalışılan başlıca kavramlar belirlenerek incelenmiştir. İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki alt başlıklarda sunulmuştur.

Temalar

Ülkemizde özel yetenekli çocuklara ana dili eğitimi verilirken tema seçimine büyük önem verilmektedir. Çocuklar temalar sayesinde birçok farklı etkinlik yapabilmektedirler. Bu durum da ana dil eğitiminin içeriğinin zenginleştirilmesine katkı sunmaktadır. Bu doğrultuda Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından çıkarılan "Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Alanı Yardımcı Ders Materyali" adlı kitapta şu 8 tema belirlenmiştir: Örüntü/desen, değişim, sistem, fikir ayrılıkları, keşif, güç, ilişkiler/bağlantılar, uyum/adaptasyon. Bu kitapta özel yeteneklilere ana dili eğitimi sunulurken etkinlikler bu 8 tema etrafında şekillenmiştir. Bu şekilde çocuklar hem örüntü ve sistem hem de keşif ve güç gibi temaların etkinliklerdeki uygulanma biçimlerini kazanmış olurlar. Bu sekiz geliştirici ve farklı bakış açısı kazandıran temanın seçiminde çocukların özel yeteneklerinin olduğu alanlar ve bu yetenekleri geliştirici alanlar olmasına dikkat edilmiştir. Uygulama mantığı bu şekilde olan etkinliklerin özel yetenekli öğrencilerin başta ana dil olmak üzere diğer alanlarda da bilişsel becerilerinin daha üst seviyelere çıkarılması amaçlanmıştır.

Türkçe Eğitim Süreçlerinin Planlanmasında Yararlanılan Disiplinler

Ülkemizde özel yetenekli çocuklara ana dili eğitiminde Türkçe öğretmenlerine birçok görev düşmektedir. Ancak bu sorumluluk sadece Türkçe alanı öğretmenlerine yüklenmemektedir. Ana dili eğitimi diğer disiplinlerle iş birliği içerisinde yürütülmektedir. Diğer disiplin alanlarında da ana dili hem doğrudan hem de dolaylı olarak geliştirilmektedir. Bir özel yeteneklinin matematik, fen, tarih, coğrafya, fizik, kimya, biyoloji derslerinde anlatılan konuları nitelikli ve istenilen şekilde anlayabilmesi için ana dili bilincinin gelişmiş olması gerekmektedir. Diğer disiplin alanlarının temel yapılarının anlaşılmasında ve çözümlenmesinde ana dil eğitiminin vazgeçilmez bir önemi bulunmaktadır. Bu bağlamda Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Alanı Yardımcı Ders Materyalindeki etkinlikler incelendiğinde özel yeteneklilere ana dil eğitiminde yararlanılan disiplinler şunlardır: Görsel Sanatlar, Sosyal Bilgiler, Geleneksel El Sanatları, Edebiyat, Fen ve Teknoloji, Astronomi, Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Psikoloji, Değerler Eğitimi, Bilişim Teknolojileri, Teknolojik Tasarım, Medya Okuryazarlığı, Bilgi Okuryazarlığı, münazara konusunda göre tüm disiplinler, Matematik, mektubun yazıldığı kişiye bağlı olarak tüm disiplinler, Müzik, Hayat Bilgisi, Arkeoloji, sürece bağlı olarak tüm disiplinler, Hidroloji. Görüldüğü üzere özel yetenekli çocuklara ana dili eğitimi verilirken seçilen metinlerde diğer disiplin alanlarından yararlanılmaktadır. Çocuklara verilen metinlerin içeriğinde diğer disiplin alanlarını kapsayan etkinlikler, çalışma yaprakları ve diğer destekleyici materyaller bulunmaktadır. Bu şekilde özel yetenekliler birçok farklı içerik ile karşılaştıkları için kendi ilgi, yetenek alanlarından metinlerle karşı karşıya gelmektedirler. Bunun sonucunda ise çocukların eğitsel yaşantıları çeşitlendiği için de bilişsel performansları daha üst boyuta çıkmaktadır.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce çıkarılan Bilim ve Sanat Merkezleri "Türkçe Alanı Yardımcı Ders Materyali" adlı kitapta özel yetenekli çocuklara ana dil eğitimi ile ilgili çeşitli etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinlikler hazırlanırken etkinliğin adı, eğitim programı, tema, süre, disiplinler arası iş birliği, beceriler belirlenmiştir. Bu şekilde ana dil eğitiminin daha planlı bir şekilde uygulanması istenmiştir. Bu kapsamda, özel yeteneklilere ana dil eğitimi kapsamında 65 tane etkinlik belirlenmiştir. Bu uygulamalar yapılırken etkinliğin öğrenciye kazandıracağı kazanımlar, öğrencilerin kazanımları gerçekleştirirken kullanacağı yöntem ve teknikler, etkinlik ile ulaşabilecekleri kavramlar, öğretimde yapılan farklılaştırmanın hangisi olduğu (ürün farklılaştırma, içerik farklılaştırma, süreç farklılaştırma), öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme metotları (yansıtıcı günlük, etkinlik değerlendirme formu, grup değerlendirme formu, ürün değerlendirme formu, dereceleme ölçeği, öz değerlendirme formu, etkinlik kontrol listesi, öğretmen değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, dereceli puanlama anahtarı) ayrı ayrı ve düzenli olarak sunulmuştur. Görüldüğü gibi ülkemizde

özel yetenekli öğrencilere ana dil eğitimi verilirken belli bir süreç dikkate alınmaktadır. Çocukların ana dilini en ileri düzeyde kullanabilmesi ve hangi etkinliği neye göre yapması gerektiğini anlaması için gerekli çalışmalar yapılmaktadır. Ayrıca özel yetenekli çocuklara hazırlanan Türkçe ders materyalleri kapsamında zenginleştirme uygulamalarına yer verildiğinden çocukların Türkçe etkinliklerini gerçekleştirirken birden fazla kaynaktan yararlanmış oldukları söylenebilir. Bu sayede ana dil becerileri de gelişmiş olur.

Türkiye'de özel yetenekli çocuklara ana dil eğitimlerinde hazırlanan kaynaklar bu çocukların özelliklerine göre tasarlanmaktadır. Özel yetenekliler dil ile uğraşmaya, çeşitli ilgilerini çeken kitapları okumaya, harfleri ve sözcükleri normal gelişim gösteren akranlarından daha erken tanımaya ve araştırmaya daha ilgili ve yatkın oldukları için bu çocukların ana dil becerisi akranlarına göre daha gelişmiştir (Özdemir, 2010). Bu sebeple bu çocuklara hazırlanan Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Alanı Yardımcı Ders Materyali kitabındaki etkinlikler öğrencilerin içinde bulunduğu sınıf seviyesinin bir iki seviye üzerinde olabilmektedir. Kitaplarda yer alan metni anlama çalışmalarının diğer akranlara sunulan metinlerden çok daha zor ve soyut olduğu görülmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için uygulanan akıcı okuma çalışmaları (cümle veya paragraf düzeyinde) incelendiğinde öğrencilerin kelime hazinelerinin fazla olması faktörü göz önünde bulundurularak daha zor ve karmaşık cümlelerin veya paragrafların kullanılmasına dikkat edilmiştir. Son olarak kullanılan metinlerde ve etkinliklerde yer alan kavram ve kelimelerin üst düzey kelimeler olduğu, çoğu kelimenin disiplinlere özgü terim sözcüklerden oluştuğu ve öğrencinin kavram dünyasını geliştiren kelimelere yer verildiği görülmektedir.

"Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Alanı Yardımcı Ders Materyali" kitabında yer alan Söz Sanatları etkinliği incelendiği zaman öğrencilere okuma türleri, kelime hazinesi vb. ile ilgili kazanımların belirlendiği görülmüştür. Belirlenen bu kazanımlar ışığında yapılan etkinlik sırası ile aşağıda sunulmuştur:

- Öğrencilere hafızalarında olan bir şiir olup olmadığı sorulur.
- Hafızalarında şiir olan öğrencilerden okumaları istenir.
- Ezberlenen şiirleri okuma çalışması bitirilir.
- Öğrencilere Arif Nihat Asya'dan "Bayrak" şiiri okutulur.
- Öğrencilere metni anlayıp anlamadıkları sorulur.
- Öğrencilerin verdiği yanıtlar ile fikir alışverişi yapılır.
- Metinde yer alan edebî sanatlarını bulmaları sağlanır.
- Bulunan edebî sanatların doğruluğu ve yanlışlığı üzerinde durulur (MEB, 2022b).

Görüldüğü gibi etkinlikte öğrencilere okutulan Bayrak Şiiri üzerinden edebî sanatları bulma çalışması kolay bir metin üzerinden değil de nispeten imgeli ve mecazi anlamlar ile örülü soyut bir metin üzerinden işlenmiştir. Normal gelişim gösteren akranların Türkçe ders kitabı (7. sınıf-Özgün) incelendiği zaman öğrencilere daha kolay düzeyde metinlerin verildiği ve bu metinlerin kısaltılarak (metnin bir bölümü/cümlesi) öğrencilere sunulduğu, bu metinler üzerinden edebî sanatları bulma çalışmasının yapıldığı görülmüştür. Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Alanı Yardımcı Ders Materyali kitabında yer alan Söz Sanatları adlı öğrenme-öğretme süreci etkinliği olağan gelişim gösteren akranların Türkçe ders kitabına göre (7. sınıf-Özgün) daha kapsamlı ve senkronize bir şekilde ele alınmıştır. Söz gelimi öğrencilerden şiirde geçen söz sanatlarını bulmakla kalmayıp onlara çeşitli paragraflar/bölümler dağıtıp bu paragrafları/bölümleri belirtilen söz sanatlarını da (benzetme, kişileştirme, zıtlık, konuşturma, abartma) kullanarak tamamlamaları istenmektedir. Ayrıca öğrencilerin okuduğu şiirden hangi manaları çıkardıkları, çıkarılan manaların üzerinde tartışma yaptıkları ve öğrencilerin şiirden buldukları sanatların ne derece doğru olup olmadığını tartıştıkları görülmektedir (MEB, 2022b). Bu da bir söz sanatı bulma çalışmasının ötesine geçilip özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerine uygun şekilde kapsamda genişletme, derinleştirme ve zenginleştirme faaliyetlerinin yapıldığını göstermektedir.

Etkinlikler Yoluyla Geliştirilmeye Çalışılan Kavramlar

Ülkemizde özel yetenekli çocuklara ana dil eğitimi kapsamında sadece belli başlı dil yapıları verilmemekte, öğrencilerin farklı alanlarda ve yaşamlarında kullanabilecekleri çeşitli kavramlar ile ana

dili eğitimi desteklenmektedir. Bu anlatılanlar doğrultusunda ülkemizde özel yetenekli çocuklara ana dili eğitimi verirken kullanılan kavramları "Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Alanı Yardımcı Ders Materyali" üzerinden aktarmak doğru olacaktır. Bu kapsamda kitapta özel yetenekli çocuklara Türkçe alanı kapsamında etkinlikler üzerinden kazandırılacak başlıca kavramlar şunlardır: ahenk, metafor, imge, masal, alaycı dönüştürüm, yansılama, anıştırma, değişim, reklam, pazarlama, tez/iddia, varsayım, su okuryazarlığı, su ayak izi, keşif, mitoloji, icat, inovasyon, kompost, karikatür, ahlak, aksan, destan, pupa, seyyah, sit, etnoloji, hitabet, salgın, covid-19, deyim, genel yayın yönetmeni, muhabir, ana dili bilinci, söz sanatları, metinler arasılık, e-posta, mektup, istatistik, veri, ayrılıp birleşme tekniği, hikâye, atasözü, somut olmayan kültürel miras, keşif, proje, bilim kurgu, akvaryum tekniği, efsane, dilekçe, küresel ısınma, ozon tabakası, motif, altı şapkalı düşünme tekniği, bağdaşıklık, tutarlılık (MEB, 2022b). Görüldüğü üzere ülkemizde özel yetenekli çocuklara ana dil eğitimi verilirken öğrencilerin kavram dünyaları zenginleştirilmek istenmektedir. Bu kavramlara baktığımız zaman bazı kavramların (yansılama, anıştırma, kompost, metafor, su okuryazarlığı, su ayak izi, etnoloji gibi) çocuklar açısından zor kavramlar olduğu düşünülebilir ancak konu özel yetenekli çocuklar olduğu için bu kavramların ilgili etkinliklerle öğrencilere kazandırıldığı görülmektedir. Bu da bize gösteriyor ki özel yeteneklilere ana dil eğitimi verilirken kavram eğitimi de kazandırılmaktadır. Kavram öğretimi ile Türkçe eğitiminin birbiri yakın ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda bu durumun beklentileri destekleyici yönde olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Tartışma ve Sonuç

Bulgular kısmında görüldüğü üzere ülkemizde üstün yetenekli çocuklara ana dili eğitimi verilirken eğitim programlarının zenginleştirilmekte ve uygulamalar buna göre yapılmaktadır. Kısacası ana dili öğretmenleri sadece ders ortamında konu anlatmakla kalmayıp öğrencilerin sınıf dışı etkinliklere katılmalarına ve üst düzey düşünme becerilerini elde etmelerine imkân sağlamaktadır. Türkiye'de üstün yetenekli çocuklara ana dili eğitimi verilirken onların çok boyutlu olarak gelişmesine fırsat tanınmaktadır. Özellikle Bilim ve Sanat Eğitim Merkezlerinde öğrencilere ana dili eğitimi verilirken onların eğlenerek öğrenebilecekleri eğitsel ortamlar seçilmektedir. Bu eğitsel ortamlar arasında üniversiteler, müzeler, fuarlar, festivaller, sanayi tesisleri, tarihi mekânlar, konferanslar, kütüphaneler, sergiler, imza günleri ve konserler vardır. Öğrenciler BİLSEM'ler sayesinde hem kurum içinde hem kurum dışında birçok ana dili etkinliği yapmaktadırlar (MEB, 2021). Görüldüğü gibi öğrenciler çeşitli eğitsel ortamlara ziyaretlerde bulunarak dil gelişimini artırmaktadırlar. Bu ortamlarda öğrenciler etkin olarak hem dinleme hem de konuşma becerilerini geliştirmiş olurlar.

Özel yetenekli öğrencilerin olağan gelişim gösteren öğrencilerden farklı olmasından dolayı ana dili eğitim süreçlerinde de farklılıkların bulunması gerekmektedir. Bu bağlamda, özel yetenekli öğrencilerin farklılaştırılmış, derinleştirilmiş ve bireyselleştirilmiş bir eğitime tâbi olmalarını sağlamak için özel yetenekli öğrencilerin velilerinin talebi doğrultusunda öğrenme süreçlerine dahil oldukları Destek Eğitim odaları için olağan Türkçe Dersi Öğretim Programından farklı olarak, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu üst düzey kazanımların yazılmasıyla destek eğitim Türkçe çerçeve programı oluşturulmuştur. Bu çerçevede, bu destek kitabı için kazanımlara uygun nitelikte daha soyut düzlemde, zorlayıcı, derinliği ve karmaşıklığı artırılmış etkinlikler yerleştirilmiştir. Özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası etkinlikleri kitabında özel yetenekli öğrencilerin temel dil becerileri ile beraber üst düzey düşünme becerilerini de geliştirmek ve yenilikçi bireyler yetiştirmek esas alındığından kitaptaki etkinliklerin 5E modeline göre tasarlanıp kitaba yerleştirildiği görülmüştür. Bilindiği üzere 5E modeli öğrenci merkezli ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımı temelinde geliştirilmiş; giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme olmak üzere beş aşamadan oluşan bir modeldir. 5E modeli öğrenciyi sürekli olarak etkin ve girişimci tutan; öğrencide araştırma-sorgulama merakını ortaya çıkararak onu bu yönde destekleyen bir model olarak özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine uygundur (MEB, 2022a). 5E Modeli öğrencileri her aşamada ve sürekli etkin kılarak öğrencilerin kendi kavramlarını oluşturmaları ve bilgiyi yapılandırmaları yönünde teşvik etmektedir (Aksoy ve Gürbüz, 2013). Yapılandırmacı yaklaşımdaki yenilikler ve psikoloji alanındaki gelişmelerle birlikte, bireylerin ön bilgilerinin, deneyim ve inançlarının yeni bilgilerle ilişkilendirerek öğrenilmesinin oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle de öğrencilere ön bilgilerini harekete geçirecek

çalışmaların yapılması önem arz etmektedir (Ergin, 2009; Köseoğlu ve Kavak, 2001, Martin, 2000; Özsevgeç, 2006). Bunun için öğrencilerin önceki bilgileri çok önemli olmakla beraber tekrar hatırlatılması için gerekli ön hazırlık yapılmalı ve öğrencilere eski bilgileri hatırlatıcı çalışmalar yaptırılmalıdır. Aynı zamanda, 5E modelinde uygulanan sınıf içi tartışmalar, öğrencilerin daha etkin ve sosyal olmalarını sağlarken özgüvenlerini de artırmaktadır (Bozdağan ve Altunçekiç, 2007; Bybee vd., 2006; Çalık, 2006; Ergin, Ünsal ve Tan, 2006; Palmer, 2003; Saka, 2006). Bununle birlikte 5E modeli ile oluşturulan öğrenme ortamları öğrencileri araştırma, keşfetme ve işbirlikli öğrenmeye yönlendirmektedir (Ergin, 2009; Özsevgeç, 2006; Patro, 2008; Şaşan, 2002; Turgut ve Gürbüz, 2011). Tüm bunlar gözönünde bulundurulduğunda bu tür etkinliklerin aynı zamanda özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerinin gerçekleştirilmesine de yardımcı olarak bireysel ve toplumsal anlamda büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir konudur. Dil ile düşünceyi birbirinden ayrılamaz unsurlar olarak düşündüğümüzde özel yetenekli öğrencilerin ana dili eğitimlerinin önemi daha da büyümektedir. Ayrıca özel yetenekli çocukların dilsel gelişimi olağan gelişim gösteren çocuklarınkinden farklıdır. Onlar konuşmaya daha erken başlarlar ve söz varlıkları yaşıtlarınınkine göre daha zengindir. Bununla birlikte soyut sözcükleri bile yerinde ve anlamlı olarak kullanmakta, akıcı konuşabilmektedirler. Özel yeteneklilerde, ana dillerinin öğretilmesi sürecinde okuma ve yazmaya karşı olan ilgi olağandan çok önce başlayıp başarılmaktadır. Ortalama bir yetişkinden daha fazla gezi, serüven, aşk romanları, bilim kurgu gibi çeşitli ve geniş bir alanda okuma eğilimlidirler (Özdemir, 2010). Dolayısıyla sadece hızlı öğrenme ve farklı alanlara ilgi duymada değil, dilsel gelişim bakımından akranlarından üstün özellikler gösterdiği belirtilen özel yetenekli öğrencilerin ana dili ve onu kullanma farkındalığı ve bilinci, kendilerinin bireysel yeteneklerini fark edip en üst düzeyde kullanabilmeleri açısından da önemlidir (Selçuk, 2018). Aynı zamanda tüm gelişmiş ülkelerin üzerinde hassasiyetle durduğu bir konu olan, sağlam bir toplumsal gelecek inşa etme yolunda özel yeteneklilerin ana dili eğitiminin göz ardı edilmesi, üzerinde yeterince durulmaması söz konusu olamaz. Aslında, sadece özel yetenekliler için herkes için anlama, anlatma dolayısıyla sağlıklı iletişim kurabilme, çok yönlü düşünebilme ve farklı bakış açılarına sahip olabilmeyi sağlayan dil ve onu kullanabilme becerisidir. Ancak, söz konusu olan; hızlı öğrenen, yaratıcı, liderliğe ilişkin kapasitesi yüksek, özel akademik yeteneklere sahip özel yetenekli bireyler olduğunda, dil eğitiminin önemi daha da belirgin ve ihmal edilemez bir alan olduğu ortaya çıkmaktadır.

Dil bir semboller dizisi olmakla birlikte, düşünce de bu semboller aracılığıyla gerçekleşen zihinsel etkinlikler ve bunların ürünüdür. Dil, düşünceyi yapılandırırken, ikisi karşılıklı bir etkileşim içinde ve eş zamanlı olarak gelişim gösterirler (Aydın, 2003). Hızlı, derin ve kapsamlı düşünüp üretmeye dayalı bir zihinsel sürece sahip özel yeteneklilerin ana dili eğitim süreçleri dikkatle gerçekleştirilmesi gereken bir alandır. Ana dili eğitimi, öğrencilerin tek ders başarısını değil, onların çok yönlü gelişimlerini, diğer alandaki başarılarını ve düşünme becerilerini etkileyen bir alandır. Ancak, Türkiye'de özel yetenekli öğrencilere ana dili öğretimi noktasındaki çalışmaların nicelik olarak yetersiz olduğu bu alanda yapılan birçok araştırmada ulaşılan bir sonuçtur (Kara ve Ünal, 2021; Oğuz, 2021; Selçuk, 2018; Ünveren, 2023). Bu yöndeki çalışmaların arttırılması, tanılanmış olan özel yetenekli öğrencilerin kendilerini uygun eğitim almalarını sağlayarak potansiyellerini gerçekleştirmeleri konusunda onlara yardımcı olacaktır. Bu öğrencilerin tanılanması ve sistem içerisinde kaybolmamaları ne kadar önemliyse onların doğru ve uygun şekillerde öğrenim süreçlerinde bulunmaları ve bu alanda yapılacak çalışmalar, hem bu öğrencilerin potansiyellerinin doğru bir şekilde kullanılarak arttırılmasını sağlaması hem de onların topluma kazandıracakları katkılar açısından oldukça önemlidir. Bilim Sanat Eğitim Merkezlerinde (BİLSEM) ve destek eğitim odasında öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin Türkçe öğretmenlerinin, bu öğrencilerin hazırbulunuşluğuna, öğrenme profillerine, ilgi ve yetenek alanlarına göre etkinlik içeriğini, öğrenme öğretme sürecini ve ürünleri farklılaştırması, tüm bu etkinlik ve süreçlere eklemeler yapmaları faydalı olacaktır. Yine öğretmenlerin öngörü, gözlem ve inisiyatiflerine göre etkinlikler için belirtilen sürelerin öğrencilerin özelliklerine göre artırılması ve azaltılması yerinde olacaktır. Bu durum da özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim süreçlerinin önemini ortaya koymaktadır. Bu alandaki öğretmenlerin donanım ve yeterliliği ne kadar artırılırsa özel yetenekli öğrenciler de o denli performanslarının gerçekleştirilmiş olacağı, böylelikle de onları ve

değerli katkılarının topluma kazandırılmış olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin niteliklerinin arttırılması, bu çalışmada incelenen materyallerin daha etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasına, var olan etkinliklere öğrencilerin ilgi ve ihtyaçlarına uygun olarak eklemeler yapabilmelerine imkân 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.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale tek yazarlıdır.

Çıkar Çatışması

Araştırma herhangi bir çıkar çatışması içermemektedir.

Kaynaklar

Akça Üşenti, Ü. (2013). Farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerdeki bilişsel beceri ve başarı durumlarına etkisi. *International Journal of Social Science Research, 2*(2), 0-0.

Aksoy, G. ve Gürbüz, F. (2013). An example for the effect of 5E model on the academic achievement of students: In the unit of "force and motion". *Inonu Universıty Journal of The Faculty Of Education*, *14*(2), 01-16.

Altheide, D. L. ve Schneider, C. J. (2017). *Qualitative media analysis.* UK: SAGE Publications.

Alevli, O. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde eleştirel okuma becerisi. O. Alevli (Ed.), *Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde özel dil becerilerinin geliştirilmesi* içinde (ss. 41-62). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Archambault, F. X., Westberg, K. L., Brown S. W., Hallmark, B. W., Emmons C. L. ve Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom teachers* (Research Monograph 93102). Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.

Ataman, A., Dağlıoğlu E. ve Şahin, F. (2014). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler.* A. Ataman (Ed.), Ankara: Vize Yayıncılık.

Austin, K. D. (2011). *Giving voice: a mixed methods study of gifted students' and their parents' perceptions of their reading experience*s ((Unpublished doctoral dissertation). Oregon State University, College of Education.

Aydın, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Bağcı Ayrancı, B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bağcı Ayrancı, B. ve Mete, F. (2017). Bilim ve sanat merkezleri bireyselleştirilmiş eğitim programında Türkçe dersi uygulamalarındaki farklılıklar ve sorunlar. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, 12*(18), 69-82.

Bozdoğan, A. E. ve Altunçekiç, A. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 5E öğretim modelinin kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15*(2), 579-590.

Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Scotter, P. V., Powell, J. C., Westbrook, A., et al. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness.* Office of Science Education National Institutes of Health Report.

Çalık, M. (2006). *Bütünleştirici öğrenme kuramına göre lise 1 çözeltiler konusunda materyal geliştirilmesi ve uygulanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Chuska, K. R. (1989). *Gifted learners K–12: A practical guide to effective curriculum and teaching*. Bloomington, IN: National Educational Service.

Clark, B. (2002). *Growing up gifted: developing the potential of children at home and at school*. New Jersey: Merill Prantice Hall Press.

Çelik, H. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde eleştirel dinleme becerisi. O. Alevli (Ed.), *Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde özel dil becerilerinin geliştirilmesi* içinde (ss. 1-19) Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Davis, G. A., Rimm, S. B. ve Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented*. Boston: Pearson Press.

Ergin, İ. (2009). 5E modeli'nin öğrencilerin akademik başarısına ve hatırlama düzeyine etkisi: "Eğik atış hareketi" örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9(18), 11-26.

Ergin, İ., Ünsal, Y., ve Tan, M. (2006). 5E modelinin öğrencilerin akademik başarısına ve tutum düzeylerine etkisi: "Yatay atış hareketi" örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(*2), 1-15.

Eryılmaz, R. (2020). Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe dersi öğretim programının yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi. *ZfWT*, *12*(3), 59-83.

Eryılmaz, R. (2021). Bilim ve sanat merkezleri Türkçe dersi öğretim programının özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersi yetkinliklerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(*2), 34-48.

Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. In C. Cassell ve G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research, a practical guide* (pp. 147-166). Michigan: SAGE Publication.

Gagne, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review, 18*(2), 103–111.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi.* Ankara: Gül Yayınevi.

Kara, M. & Ünal, M. (2021). Özel yetenekli çocuklarda farklılaştırılmış yazma becerisi etkinliklerinin BİLSEM Yönergesiyle uyumluluğunun Maker modeline göre incelenmesi. *TEBD, 19*(1), 75-96.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Köseoğlu, A. ve Kavak, N. (2011). Fen öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(1), 139-148.

Kulik, J. A. (2004). Meta-analytic studies of acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline and M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol 2), (pp. 13-22). Iowa City, IA: Connie Belin and Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and accelaration. N. Colangelo, G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 163-173). USA: Pearson Education, Inc.

Manning, S. (2006). Recognizing gifted students: A practical guide for teachers. *Kappa Pi, Winter,* 64-68.

Martin, D. J. (2000). *Elementary science methods: A constructivist approach*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomason Learning.

MEB (2009). BİLSEM yönerge. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/27014859_bilsemynerge.pdf. Erişim tarihi: 20.03.2023

MEB (2015). *Destek eğitim odası açılması.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

MEB (2017). *Bilim ve sanat merkezleri Türkçe etkinlik kitabı.* Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

MEB (2020). *BİLSEM yönergesi.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB (2021). *Özel yetenek ve BİLSEM'LER*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2022a). *Özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası etkinlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2022b). *Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe alanı yardımcı ders materyali*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* New Jersey: Jossey-Bass Press.

Morelock, M. J. (1996). On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. *Roeper Review 19*(1), 4-12.

Morgan, H. (1996). An analysis of Gardner's theory of multiple intelligence. *Roeper Review*, *18*(4), 263-269.

Özdemir, Ö. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeyleri: İlköğretim 6, 7, 8. sınıf örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özsevgeç, T. (2006). Kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5E modeline göre geliştirilen öğrenci rehber materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 3*(2), 36-48.

Özyaprak, M. ve Deringöl, Y. (2013). Üstün zekâlı olan ve olmayan çocukların depresyon puanlarının karşılaştırılması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*, 142-154.

Palmer, D. H. (2003). Investigating the relationship between refutational text and conceptual change. *Science Education*, *87*, 663-684.

Patro, E. T. (2008). Teaching aerobic cell respiration using the 5Es. *The American Biology Teacher*, *70*(2), 85-87.

Robinson, G. J. (1998). *Classroom practices with high achieving students: A national survey of middle school teachers* (Unpublished doctoral thesis). University of Connecticut, Storrs.

Sak, U., Ayas, B., Sezerel, B., Öpengin, E., Özdemir, N. ve Gürbüz, Ş. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, *5*(2), 110-132.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(1), 227-250.

Saka, A. (2006). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetik konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesinde 5E modelinin etkisi* (Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Sarouphim, K. M. (1999). Discover: A new promising alternative assessment for the identification of gifted minorities. *Gifted Child Quarterly, 43*(4), 244–251.

Selçuk, S. (2018). Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin ana dil farkındalığı ve bilinci, Türkçeyi doğru ve güzel kullanma hassasiyetleri. *Milli Eğitim, 1*, 449-462.

Silverman, L. (2000). *Characteristics of giftedness scale*. Denver, CO: Gifted Development Center.

Stanley, J. C. (2000). Helping students learn only what they don't already know. *Psychology, Public Policy, and Law*, *6*, 216-222.

Sternberg, R. J. (2003). Giftedness according to the theory of successful intelligence. In N. Colangelo and G. A. Dawis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 55–60). Boston: Allyn & Bacon.

Steenbergen-Hu, S. ve Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A metaanalysis. *Gifted Child Quarterly, 55*(1), 39-53.

Stephens, K. R., ve Karnes, F. A. (2000). State definitions for the gifted and talented revisited. *Exceptional Children, 66*(2), 219-38.

Süel, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, *74*(75), 49-52.

Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo and G. A. Dawis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 45–59). Boston: Allyn & Bacon.

Tomlinson, C. A. (2004). Differentiation in diverse settings. *School Administrator, 61*(7), 28-33.

TÜBİTAK (2004). *2004 yılı ulusal bilim ve teknoloji politikaları: 2003-2023 strateji belgesi.* Ankara: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu.

Turgut, Ü., Gürbüz, F. ve Turgut, G. (2011). *Lise 2. sınıf öğrencilerinin "kuvvet ve hareket" konusundaki kavram yanılgılarının araştırılması*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April 2011, Antalya, Turkey.

Ünveren, D. (2023). *Özel yeteneklilerin ana dil eğitimlerine yönelik yaklaşım ve modellerin incelenmesi.* XVIII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı, 25-28 Eylül 2023, Priştine, Kosova.

Westberg, K. L. ve M. E. Daoust (2003). The results of the replication of the classroom practices survey replication in two states. *The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter, Fall,* 3-8.

Whitton, D. (1997). Regular classroom practices with gifted students in grades 3 and 4 in New South Wales, Australia. *Gifted Education International*, *12*(1), 34-38.

Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted kids in the regular classroom: Strategies and techniques every teacher can use to meet the academic needs of the gifted and talented (Revised, expanded, and updated edition).* Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Gifted students have been differently defined by various approaches. According to the 2009 updated directive of Science and Art Education Centers, which provide differentiated education to specially gifted students within the Ministry of National Education, gifted/special talented child is described as 'A student who performs at a high level compared to his peers in intelligence, creativity, art, leadership capacity or special academic fields' (Science and Art Education Centers-MEB, 2009). It is important to identify and diagnose students as specially talented/gifted to provide appropriate applications and adaptations based on their needs in educational environments because gifted students are those who can perform above what is expected from them according to their age. As individuals, they have different needs than their normally developing peers (MEB, 2021). It is very important and necessary to organize learning environments according to the interests and needs of specially talented students, who exhibit superior performance than their peers in various fields so that they can strengthen themselves and their sense of curiosity, learn new things and never lose their tendencies and motivation in this direction.

In our country, the differentiation approach is used when providing mother tongue education to the gifted. Since differentiation occurs mostly under the leadership of the teacher, the teacher is expected to be competent in this regard. Taking into consideration that there are individual differences in education, teachers have to take into account students' interests, readiness and learning profiles during the process. This is true not only for gifted children, but also for all students. After the students are differentiated according to their individual differences, a differentiation is made in terms of content, process and product throughout the semester. In this way, the creation of a single content, a single process or a single product is prevented. Gifted students are enabled to do different activities on different subjects (MEB, 2021). In short, when providing mother tongue education to specially talented children in our country, the process, content, product and environmental dimensions are differentiated as a whole and adapted to the needs of the students. While ensuring this differentiation, qualitative differentiation rather than quantitative differentiation will yield more effective results. In this context, in this study, examining and evaluating the Turkish education processes of gifted students was identified as a problematic situation. In this context questions stated below were sought to answer:

1. How Turkish education for gifted students was designed in the book titled Resource Room Activities for Gifted Students?
2. How Turkish education for gifted students was designed in Turkish Field Supplementary Course Material of Science and Art Centers?

Method

In this research aiming to examine and evaluate the Turkish education processes of gifted students, the descriptive survey model, which is one of the research approaches for describing a past or present situation as it is, was used. The data was obtained through document review. In this context, the book 'Resource Room Activities for Gifted Students' published by the General Directorate of Special

Education and Guidance Services (MoNE, 2022a) and the 'Turkish Field Supplementary Course Material of Science and Art Centers' published by the General Directorate of Special Education and Guidance Services (MEB, 2022b) were examined. The content and the way of handling the content in the materials in question were examined.

The data obtained in the research were analyzed with a descriptive analysis approach in line with the purpose of the research. The descriptive analysis approach was preferred as an analysis method suitable for the purposes of this study because it allows organizing the data according to the research questions and processing data that does not require in-depth analysis (Yıldırım and Şimşek, 2008). In this regard, after selecting and arranging the data, the similarities and differences found out were evaluated and interpreted, and suggestions were put forward in this context.

Result and Discussion

As a conclusion of this study, in our country, when gifted children are offered mother tongue education, curricula are enriched and practices are carried out accordingly. In short, mother tongue teachers not only teach subjects in the classroom environment, but also enable students to participate in out-of-class activities and acquire higher-level thinking skills. In Türkiye, gifted children are provided with mother tongue education while giving them the opportunity to develop multi-dimensionally. Especially in Science and Art Education Centers, in language courses, learning environments are chosen where they can learn while having fun. These learning environments include universities, museums, fairs, festivals, industrial facilities, historical sites, conferences, libraries, exhibitions, book signing events and concerts. Thanks to Science and Art Centers, students engage in many mother tongue activities both inside and outside the institution (MoNE, 2021). Students increase their language development through visiting various environments for the purpose of education. In these environments, students effectively develop both their listening and speaking skills. In this context, unlike regular Turkish Course Curriculum, Turkish framework program was created for Resource Rooms where gifted students are included in the learning processes upon the request of their parents by specifying the high-level outcomes needed by gifted students in order to ensure that gifted students receive differentiated, deepened and individualized education. In this framework, more abstract, challenging, and depth- and complexity-increased activities suitable for the outcomes were included in this supplementary book. The activities in the book about resource room activities for gifted students were observed to be designed according to the 5E model, as the main focus was on developing high-level thinking skills as well as basic language skills of gifted students and raising innovative individuals. As it is known, 5E model was developed on the basis of a student-centered and constructivist teaching approach. It is a model consisting of five stages: Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate. 5E model keeps the student constantly active and entrepreneurial. It is suitable for the characteristics of gifted students as a model that reveals the student's curiosity in research and inquiry and supports them in this direction. In this respect, it is thought that such activities will also make great individual and social contributions by helping gifted students realize their potential.

As a result, education process of gifted students required careful consideration. When we consider language and thought as inseparable elements, the importance of mother tongue education of gifted students becomes even greater. In addition, the linguistic development of gifted children is different from that of normally developing children. They start speaking earlier and their vocabulary is richer than their peers. In addition, they can use even abstract words appropriately and meaningfully and speak fluently. In gifted students, interest in reading and writing throughout mother tongue teaching begins and is achieved much earlier than usual. They tend to read more than the average adult and in a wide variety of areas such as travel, adventure, romance novels and science fiction (Özdemir, 2010). Therefore, consciousness and awareness of the mother tongue and its use are important not only in terms of rapid learning and interest in different areas, but also in terms of being able to realize their individual talents and use them at the highest level (Selçuk, 2018). Furthermore, it is imperative neither to disregard or underemphasie the importance of mother tongue for gifted students as this is a critical focus in all developed countires for constructing a robust social future.

Öztürk, N. ve Kesici, S. (2025). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklere yönelik algılarının belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *13*(1), 199-215.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 17.09.2024 Kabul/Accepted: 30.12.2024
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklere Yönelik Algılarının Belirlenmesi

Nurettin ÖZTÜRK[*]
Salih KESİCİ[**]

Öz
Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklere yönelik algılarını belirlemektir. Araştırmanın katılımcı kümesini MEB'e bağlı farklı kurumlarda görev yapan 100 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin algılarını belirlemek amacıyla Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algıları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek "Kesinlikle Katılmıyorum" ile "Kesinlikle Katılıyorum" arasında değişen 5'li Likert'e dayalı olarak geliştirilmiştir. Ölçekte temel dil becerileri ve söz varlığı boyutunda beş, işlev boyutunda sekiz, ölçme ve değerlendirme boyutunda beş, öğretmen ve öğrenci katkısı boyutunda altı, olumsuz yanları boyutunda dört, etkileşim boyutunda üç, üstbilişsel beceriler boyutunda iki olmak üzere toplamda otuz üç madde yer alır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin temel dil becerileri ve söz varlığı, işlev, ölçme ve değerlendirme, öğretmen ve öğrenci katkısı, etkileşim ve üst bilişsel alt boyutlarına yönelik algılarının olumlu olduğu etkinliklerin yararlı olmadığına ilişkin maddelerde ise algılarının olumsuz olduğu görülmüştür.
Anahtar Sözcükler: Türkçe ders kitabı, öğretmen algısı, etkinlik

Determining Turkish Teachers' Perceptions of the Activities in Turkish Language Textbooks

Abstract
The aim of this study is to assess Turkish teachers' perceptions of the activities in Turkish language textbooks. The study involved 100 Turkish language teachers from various institutions affiliated with the Ministry of National Education (MoNE). It employed a descriptive survey method using the "Turkish Language Teachers' Perceptions of Turkish Language Lesson Activities Scale," a 5-point Likert-type scale. The scale includes thirty-three items across seven dimensions: basic language skills and vocabulary (5 items), function (8 items), assessment and evaluation (5 items), teacher and student contribution (6 items), negative aspects (4 items), interaction (3 items), and metacognitive skills (2 items). The results revealed that teachers had positive perceptions of the most dimensions, including basic language skills, function, and assessment, but negative perceptions of the negative aspects of the activities.
Keywords: Turkish language textbook, teacher perception, activity

Giriş

Ülkemizde uygulanmaya başlayan yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte öğretim sürecinde öğrencinin daha aktif olduğu ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığı bir sistemin

[*] Prof. Dr. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli, nozturkster@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-4674-9941
[**] Doktora Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli, s.kesici45@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-0824-3069

yaygınlaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2005 programında yapılandırmacı anlayış temele alınmış ve program içeriği çağın ve öğrencinin gereksinimlerine uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. İlgi programda kazanım ve etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesi, Türkçenin olanak ve zenginliklerinin bilincinde olarak Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarının sağlanması amaçlanmış; bu amaç doğrultusunda kazanılan beceri ve bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında farklı etkinliklerden yararlanıldığı belirtilmiştir (MEB, 2006). Öte yandan programda öğrencilerin zihinsel, sosyal ve dilsel becerilerini geliştirmek amacıyla da etkinliklerden yararlanılması gerektiği öngörülmüştür (Güneş, 2017a). Programda aktif öğrenme sürecinde kullanılması amacıyla her sınıf düzeyinde (yerine geçme, bizimkiler, meddah sınıfta, zaman tüneli, film şeridi oluşturma, canlanan hikayeler, pano okuma, sınıf gazetesi gibi.) farklı etkinliklere yer verilmiş ve etkinliklerin nasıl uygulanacağına ilişkin bilgi verilmiştir. Öte yandan programda yer alan etkinlikler temel dil becerilerine göre ayrılmış öğretmenlerin etkinlik hazırlama sürecine yol göstermesi amacıyla yönlendirmelere yer verilmiştir. Etkinlikler bu yönüyle programın odak noktasını oluşturmaktadır (Güneş, 2017b). 2005 programından sonraki süreçte yayımlanan 2015 ve 2019 programlarında yapılandırmacı yaklaşım daha da yaygınlık kazanmıştır. 2005 programından farklı olarak ilgili programlarda öğretim sürecinde yer verilecek etkinliklere ilişkin detaylı örneklere ve açıklamalara yer verilmemiş, bunun yerine kazanım alt açıklamalarında sürece yönelik ipuçları verilmiştir. Bu bağlamda yapılandırmacı anlayışın uygulama aşamasında Türkçe Öğretim Program'ında etkinlik yaklaşımından yararlanıldığı söylenebilir

Yapılandırmacı anlayışla ilişkili olan etkinlik yaklaşımı öğretim sürecinde sıklıkla yararlanılan etkinliklerde bulunması gereken temel özellikler üzerinde durmaktadır. Bu yaklaşım birey, sorumluluk, sosyallik, zihinsel yapılandırma, süreç, deneyim gibi kavramlardan oluşur. Etkinlik yaklaşımına göre öğrenen birey öğrenme sürecinde etkindir. Öğretim sürecinde yer alan zihinsel ve sosyal değişkenlerle dil becerilerini geliştirmekte sorunla karşılaştığında çözüm üretebilmekte ve yorum yapabilmektedir (Baş, Turhan ve Karaca, 2017). Etkinlik yaklaşımının Türkçe eğitimine aktarılması sürecinde program kapsamında hazırlanan ders kitapları ve ders kitaplarında yer alan etkinlikler önemli görev üstlenmektedir. Ders kitapları eğitim programındaki hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçe değerlendirme değişkenleri göz önünde bulundurularak hazırlanan öğretim amaçlı kullanılan yazınsal basılı öğretim araçlarıdır (Demirel ve Kıroğlu, 2021; Erdoğan, 2014). Ders kitabı, içinde yer alan metin ve metne bağlı olarak hazırlanan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmeyi amaçlar (Çeçen ve Çiftçi, 2007; Sarıkaya, 2019). Becerilere göre ayrılan bu etkinliklerden dinleme ve okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan etkinlikler anlama etkinlikleri, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan etkinlikler anlatma etkinlikleri olarak adlandırılır (Ülper, 2020). Bu bağlamda ders kitapları anlama ve anlatmaya dayalı becerilerin geliştirilmesi için bir kaynak olması, öğrenci uygulaması ve iş birliğine dayanan etkinlikler içermesi, belirli bir program etrafında biçimlendirilmesi, kendi kendine öğrenmeye katkı sağlaması, öğretmenlere yol göstermesi bakımından oldukça önemlidir (Cunningsworth, 1995, s. 7).

Etkinlik, öğrencilerin sorumluluk alarak etkin katılımını gerektiren, belirli araçlar ve kaynaklar aracılığıyla dersin kazanımlarına yönelik ürün oluşturma amacıyla gerçekleştirilen uygulamaları içeren, öğrencilerin ilgilerini ve meraklarını kendine çeken eğitsel çalışmalar bütünüdür (Özmantar ve diğ., 2010). Etkinlik temelde dört bileşenden oluşur. Bu bileşenler, keşfetme, deneme yaratıcılık ve öğrenme olarak tanımlanmıştır. Etkinlik sürecinin ilk aşaması keşfetmedir. Bu aşamada etkinliğin öğrenci için yeni olması, öğrencinin etkinlikle ilk kez karşılaşması ve öğrencinin keşfederek öğrenmesine olanak tanıması oldukça önemlidir. İkinci bileşen olan deneme öğrencinin kendisine sunulan bilgilerden yönelimle bazı uygulamalar gerçekleştirmesine dayanır. Anlama, düşünme araştırma gibi farklı zihinsel süreçlerin işe koşulmasını gerekli kılan bu aşamada öğrenci denemeler yoluyla uygulamalar gerçekleştirmektedir. Üçüncü bileşen olan yaratıcılık öğrencinin etkinlikte yer alan bilgiler ile ön bilgilerini birleştirerek, yeni düşünce ve anlamlara erişmesi bunları uygulamaya koymasına dayanır. Bu bileşenlerin gereksinimlerinin karşılanması sonucunda etkinliğin amaçlamış olduğu öğrenme ürünü gerçekleşmekte öğrenci keşfederek, deneyerek ve uygulayarak öğrenme olanağı yakalamış olmaktadır (Güneş, 2017c, s. 110-111). Alanyazında etkinliklere yönelik yapılan bir başka sınıflandırma ise Candlin (1986) tarafından gerçekleştirilmiştir. Candlin, etkinliklerin girdi, rol,

düzenleme, eylem, izleme, öğrenme çıktısı, geribildirim bileşenlerinden oluştuğunu belirtmiş ve bu bileşenlerin her etkinlikte bulunması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bileşenler (Candlin, 1987, s.27-28):

- Girdi, etkinliğin gerçekleştirilmesi için ihtiyaç duyulan bilgileri içerir.
- Rol, etkinliğin uygulanması sürecinde etkinliğe katılanların yapması gerekenleri ve aralarındaki ilişkiyi tanımlar.
- Düzenleme, etkinliğin gerçekleştirildiği ortamın etkinliğin gereksinimlerine göre biçimlendirilmesini içerir.
- Eylem, etkinliğin anlaşılması, yürütülmesi ve uygulanması sürecinde gerçekleştirilecek adımları içerir.
- İzleme, etkinliğin uygulanması sürecinde katılımcılar tarafından işe koşulan bileşenlerin öğretmen tarafından denetlenmesini içerir.
- Sonuç, etkinliğin amaçlanan kazanımlara ne ölçüde hizmet ettiğinin, katılımcıların etkinlik sürecindeki gösterdikleri başarının ve gerçekleştirdikleri etkileşimin belirlenmesini içerir.
- Geribildirim, etkinliğin içerik, uygulama süreci ve katılımcıda oluşturduğu davranış değişikliği açısından değerlendirilmesidir.

Yukarıda söz edilen bu bileşenler öğretim sürecinde öğretmenin etkinliklerden verimli bir biçimde yararlanabilmesi amacıyla yönerge görevini üstlenir. Etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma, yaratıcı düşünme, bilgi teknolojilerini kullanma, iletişim, karar verme, girişimcilik, kişisel ve toplumsal değerleri önemseme gibi becerileri (Gün, 2012) edinmeleri amaçlanırken diğer yandan dil becerilerini kullanmaları ve geliştirilmeleri sağlanmış olur (Çevik ve Güneş, 2017). Ayrıca Türkçe kitaplarındaki etkinlikler aracılığıyla öğrencinin öğretim hedeflerine ulaşma durumuna yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamaları da gerçekleştirilebilir (Göçer, 2008). Bu bağlamda ders kitabında yer alan etkinliklerin öğrenilmiş bilgileri tekrarlamak yerine öğrencinin etkinlikte yer alan bilgiyi fiziksel ve zihinsel süreçlerden geçirerek kavramasına yönelik tasarlanması gerekir (Güneş, 2017c). Bunun sağlanması için öğrenme etkinliği tasarlanırken öğrenci gereksinimleri, öğretim ortamının sınırlılıkları, göz önünde bulundurulmalı, etkinlik geliştirilmesi amaçlanan temel beceri odağa alınarak oluşturulmalıdır (Güneş, 2011).

Türkçe dersinde yer alan etkinliklere yönelik alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların etkinliklerin Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması (Anniak, 2023; Oryaşın, 2021; Tosunoğlu ve Demir, 2014) etkinlik tasarlama ilkeleri açısından incelenmesi (Kaplan, 2022), konuşma etkinliklerinin incelenmesi (Eyüp ve Kansızoğlu, 2020), etkinliklerin düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi (Bayrak Özmutlu ve Kanık Uysal, 2021; Erdoğan, 2014), etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi (Muradoğlu ve Işık, 2019), ortaokul kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirilmesi (Sarıkaya, 2019), etkinliklerle kazanımların örtüşme durumları (Batur ve Özdemir, 2021) konularında gerçekleştirildiği görülür. Yapılan incelemede Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarında yer alan etkinliklere yönelik algılarını inceleyen bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Etkinliklerin tasarlanması ve uygulanması sürecinde etkin görev üstlenen Türkçe öğretmenlerinin etkinliklere yönelik güdülenme düzeylerinin artmasında ve olumlu tutum geliştirmelerinde etkinliklere yönelik algıları önem taşır (Şahan ve Çerçi, 2018). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklere yönelik algılarının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sürecinde yanıt aranacak sorular şunlardır:

1. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin temel dil becerileri ve söz varlığını geliştirmeye yönelik katkısına ilişkin algıları nasıldır?
2. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin işlevselliğine yönelik algıları nasıldır?
3. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik katkısına ilişkin algıları nasıldır?
4. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin öğretmen ve öğrenciye yönelik katkısına ilişkin algıları nasıldır?

5. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin olumsuz yanlarına ilişkin algıları nasıldır?
6. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin etkileşime yönelik katkısına ilişkin algıları nasıldır?
7. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin üstbilişsel becerilere yönelik katkısına ilişkin algıları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumun değiştirme, etkileme çabası gösterilmeden kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmasıdır (Karasar, 2012, s.77). Tarama araştırmalarında belirlenen konuya ilişkin araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların algılarının, tutumlarının belirlenmesi amaçlanır (Tuncer, 2020).

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın katılımcı kümesi belirlenirken araştırmanın amaçları doğrultusunda ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda belirlenen ölçüt örneklem kümesinde yer alan öğretmenlerin MEB'e bağlı kurumlarda görev yapmasıdır. Bu doğrultuda araştırmanın katılımcı kümesini 2023-2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda görev yapan 100 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Şahan ve Çerçi (2018) tarafından geliştirilen "Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algıları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlilik düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapı geçerliliği incelenmiş ve açımlayıcı faktör analizi doğrulayıcı faktör analizi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin yedi boyuttan oluştuğu görülmüştür. Ölçekte temel dil becerileri ve söz varlığı boyutunda beş, işlev boyutunda sekiz, ölçme ve değerlendirme boyutunda beş, öğretmen ve öğrenci katkısı boyutunda altı, olumsuz yanları boyutunda dört, etkileşim boyutunda üç, üstbilişsel beceriler boyutunda iki olmak üzere toplamda otuz üç madde yer alır. Ölçekte her bir madde için katılımcılardan "kesinlikle katılmıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" arasında derecelendirilen beşli Likert'e dayalı kutucuklardan birini işaretlemeleri istenmiştir. Araştırmada uygulanan ölçeğin geliştirildiği çalışmada Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,97 yapılan bu çalışmada ise güvenirlik katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanması amacıyla ölçek maddeleri Google Form'a aktarılmış ve veriler genel ağ üzerinden katılımcılara iletilerek toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçme aracından elde edilen verilerin analizinin yapılmasında SPSS 26.0 programından yararlanılmıştır. Programa aktarılan veriler betimsel olarak çözümlenmiş elde edilen bulgular tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Katılımcıların ölçeğin boyutlarına ilişkin aldıkları ortalama puanların denk geldiği katılım düzeyinin belirlenmesi amacıyla puan aralıkları belirlenmiştir. Ortalama puanların yorumlanması sürecinde aralıklar 0.80'e göre belirlenmiştir. Belirlenen puan aralığı ve karşılık geldiği katılım düzeyine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Katılım Düzeyi Puan Aralıkları

Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algıları Ölçeği	
Puan Aralığı	Düzey
$1 \leq \bar{X} < 1.80$	Kesinlikle Katılmıyorum
$1.80 \leq \bar{X} < 2.60$	Katılmıyorum
$2.60 \leq \bar{X} < 3.40$	Kararsızım
$3.40 \leq \bar{X} < 4.20$	Katılıyorum
$4.20 \leq \bar{X} < 5.00$	Kesinlikle katılıyorum

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı=Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Karar tarihi= 22/07/2024
Belge sayı numarası= E-93803232-622.02-558358

Bulgular

Katılımcıların Temel Dil Becerileri ve Söz Varlığı Boyutuna İlişkin Algıları

Katılımcıların temel dil becerileri ve söz varlığı boyutlarına ilişkin algıları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Katılımcıların Temel Dil Becerileri ve Söz Varlığı Boyutuna İlişkin Algıları

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	x̄	Ss	Düzey
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin okuma becerisini geliştirir.	f	3	6	7	52	32	4,04	0.95	Katılıyorum
	%	%3	%6	%7	%52	%32			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin konuşma becerisini geliştirir.	f	3	16	13	36	32	3,78	1.15	Katılıyorum
	%	%3	%16	%13	%36	%32			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin yazma becerisini geliştirir.	f	5	10	12	43	30	3,83	1.12	Katılıyorum
	%	%5	%10	%12	%43	%30			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dinleme becerisini geliştirir.	f	2	12	17	38	31	3,84	1,06	Katılıyorum
	%	%2	%12	%17	%38	%31			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin söz varlığını zenginleştirir.	f	5	6	15	43	31	3,89	1,07	Katılıyorum
	%	%5	%6	%15	%43	%31			

Tablo 2'de yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların; "Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin okuma becerisini geliştirir." maddesine 4,04, "Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin konuşma becerisini geliştirir." maddesine 3,78 "Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin yazma becerisini geliştirir." maddesine 3,83, "Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dinleme becerisini geliştirir." maddesine 3,84

"Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin söz varlığını zenginleştirir." maddesine 3,89 ortalamayla Katılıyorum yanıtını verdikleri görülür. Bu sonuç katılımcıların ilgili boyuta yönelik algılarının olumlu olduğunu gösterir.

Katılımcıların İşlev Boyutuna İlişkin Algıları

Katılımcıların işlev boyutuna ilişkin algıları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.
Katılımcıların İşlev Boyutuna İlişkin Algıları

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	x̄	Ss	Düzey
Türkçe dersi etkinlikleri, kazanımların öğretilmesini kolaylaştırır.	f	4	14	11	47	24	3,73	1,10	Katılıyorum
	%	%4	%14	%11	%47	%24			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğretimin yapılandırmacı anlayışa uygun gerçekleşmesini sağlar.	f	6	23	18	37	16	3,34	1.17	Kararsızım
	%	%6	%23	%18	%37	%16			
Türkçe dersi etkinlikleri, soyut bilgilerin somutlaştırılmasını sağlar.	f	4	19	19	38	20	3,51	1.13	Katılıyorum
	%	%4	%10	%10	%38	%20			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğretim sürecini öğrenci merkezli hale getirir.	f	3	21	13	36	27	3,63	1,18	Katılıyorum
	%	%2	%21	%13	%36	%27			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin Türkçe dersi başarısını arttırır.	f	4	11	16	44	25	3,75	1,08	Katılıyorum
	%	%4	%11	%16	%44	%25			
Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel ve bağımsız öğrenmeyi sağlar.	f	6	21	25	34	14	3,29	1,13	Kararsızım
	%	%6	%21	%25	%34	%14			
Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel farklılıkları gözeten bir öğretimin uygulanmasına yardımcı olur.	f	9	29	17	28	17	3,15	1.27	Kararsızım
	%	%9	%29	%17	%28	%17			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dersi sevmesini ve dersten zevk almasını sağlar.	f	13	19	12	40	16	3,27	1.30	Katılıyorum
	%	%13	%19	%12	%40	%16			

Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların; "Türkçe dersi etkinlikleri, kazanımların öğretilmesini kolaylaştırır." maddesine 3,73, "Türkçe dersi etkinlikleri, soyut bilgilerin somutlaştırılmasını sağlar." maddesine 3,51, "Türkçe dersi etkinlikleri, öğretim sürecini öğrenci merkezli hale getirir." maddesine 3,63, "Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin Türkçe dersi başarısını arttırır." maddesine 3,75, "Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dersi sevmesini ve dersten zevk almasını sağlar" maddesine 3,27 ortalamayla Katılıyorum yanıtını verdikleri görülür. Öte yandan katılımcıların "Türkçe dersi etkinlikleri, öğretimin yapılandırmacı anlayışa uygun gerçekleşmesini sağlar." maddesine 3,34, "Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel ve bağımsız öğrenmeyi sağlar." maddesine 3,29, "Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel farklılıkları gözeten bir öğretimin uygulanmasına yardımcı olur." maddesine 3,15 ortalamayla Kararsızım yanıtını verdikleri görülür. Bu sonuç katılımcıların ilgili boyuta yönelik algılarının olumlu olduğunu gösterir. Bu sonuç katılımcıların ilgili boyuta yönelik algılarının genel anlamda olumlu olduğunu gösterir.

Katılımcıların Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Algıları

Katılımcıların ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin algıları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.
Katılımcıların Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Algıları

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	x̄	Ss	Düzey
Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel değerlendirme yapmayı kolaylaştırır.	f	6	16	26	37	15	3,39	1,11	Kararsızım
	%	%6	%16	%26	%37	%15			
Türkçe dersi etkinlikleri, grupla değerlendirme yapmayı kolaylaştırır.	f	4	25	17	38	16	3,37	1.14	Kararsızım
	%	%4	%25	%17	%38	%16			
Türkçe dersi etkinlikleri öz değerlendirmeye olanak tanır.	f	3	25	16	37	19	3,44	1.15	Katılıyorum
	%	%3	%25	%16	%37	%19			
Türkçe dersi etkinlikleri akran değerlendirmeye olanak tanır.	f	3	21	20	36	20	3,49	1,12	Katılıyorum
	%	%3	%21	%20	%36	%20			
Türkçe dersi etkinlikleri, kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemeyi kolaylaştırır.	f	4	17	16	45	18	3,56	1,09	Katılıyorum
	%	%4	%17	%16	%45	%18			

Tablo 4'te yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların; "Türkçe dersi etkinlikleri öz değerlendirmeye olanak tanır." maddesine 3,44, "Türkçe dersi etkinlikleri akran değerlendirmeye olanak tanır." maddesine 3,49, "Türkçe dersi etkinlikleri, kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemeyi kolaylaştırır." maddesine 3,56 ortalamayla Katılıyorum yanıtını verdikleri görülür. Öte yandan katılımcıların "Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel değerlendirme yapmayı kolaylaştırır." maddesine 3,39, "Türkçe dersi etkinlikleri, grupla değerlendirme yapmayı kolaylaştırır." maddesine 3,37 ortalamayla Kararsızım yanıtını verdikleri görülür. Bu sonuç katılımcıların ilgili boyuta yönelik algılarının genel anlamda olumlu olduğunu gösterir.

Katılımcıların Öğretmen ve Öğrenci Rolü Boyutuna İlişkin Algıları

Katılımcıların öğretmen ve öğrenci rolü boyutuna ilişkin algıları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.
Katılımcıların Öğretmen ve Öğrenci Rolü Boyutuna İlişkin Algıları

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	x̄	Ss	Düzey
Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin süreyi etkin ve verimli kullanmasını sağlar.	f	4	17	12	45	22	3,64	1,12	Katılıyorum
	%	%4	%17	%12	%45	%22			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin mesleki yeterliliğini ortaya koymasını sağlar.	f	10	22	19	26	23	3,30	1.31	Kararsızım
	%	%10	%22	%19	%26	%23			

Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin kendi etkinliklerini geliştirmesinde yaratıcılığını artırır.	f	6	27	8	37	22	3,42	1.26	Katılıyorum
	%	%6	%27	%8	%37	%22			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin uygulama yapmasına olanak tanır.	f	4	13	13	42	28	3,77	1,12	Katılıyorum
	%	%4	%13	%13	%42	%28			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yardımcı olur.	f	5	18	13	41	23	3,59	1,17	Katılıyorum
	%	%5	%18	%13	%41	%23			
Türkçe dersi etkinlikleri, konuların aşamalı olarak öğretilmesini sağlar.	f	4	10	11	55	20	3,77	1,01	Katılıyorum
	%	%6	%21	%25	%34	%14			

Tablo 5'te yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların; "Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin süreyi etkin ve verimli kullanmasını sağlar." maddesine 3,64, "Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin kendi etkinliklerini geliştirmesinde yaratıcılığını artırır." maddesine 3,42, "Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin uygulama yapmasına olanak tanır." maddesine 3,77, "Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yardımcı olur." maddesine 3,59 ortalamayla Katılıyorum yanıtını verdikleri görülür. Öte yandan katılımcıların "Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin mesleki yeterliliğini ortaya koymasını sağlar." Maddesine 3,30 ortalamayla Kararsızım yanıtını verdikleri görülür. Bu sonuç katılımcıların ilgili boyuta yönelik algılarının genel anlamda olumlu olduğunu gösterir.

Katılımcıların Etkinliklerin Olumsuz Yanlarına İlişkin Algıları

Katılımcıların etkinliklerin olumsuz yanlarına ilişkin algıları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.
Katılımcıların Etkinliklerin Olumsuz Yanlarına İlişkin Algıları

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	x̄	Ss	Düzey
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrenci için yararlı değildir.	f	41	31	8	11	9	2,16	1,32	Katılmıyorum
	%	%3	%6	%7	%52	%32			
Türkçe dersi etkinliklerini yapmak zaman kaybına neden olur.	f	34	34	14	10	8	2,24	1.25	Katılmıyorum
	%	%3	%16	%13	%36	%32			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin bilgilerini güncellemesine olanak tanımaz.	f	33	30	2	25	10	2,49	1.42	Katılmıyorum
	%	%5	%10	%12	%43	%30			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dersten sıkılmasına neden olur.	f	25	29	13	21	12	2,66	1,37	Kararsızım
	%	%2	%12	%17	%38	%31			

Tablo 6'da yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların; "Türkçe dersi etkinlikleri, öğrenci için yararlı değildir." Maddesine 2,16, "Türkçe dersi etkinliklerini yapmak zaman kaybına neden olur." Maddesine 2,24, "Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin bilgilerini güncellemesine olanak tanımaz." Maddesine 2,49 ortalamayla Katılmıyorum yanıtını verdikleri görülür. Öte yandan katılımcıların

"Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dersten sıkılmasına neden olur." Maddesine 2,66 ortalamayla Kararsızım yanıtını verdikleri görülür. Bu sonuç katılımcıların ilgili boyuta yönelik algılarının genel anlamda olumsuz olduğunu, katılımcıların ölçekte yer alan maddelere katılmadıklarını gösterir.

Katılımcıların Etkileşim Boyutuna İlişkin Algıları

Katılımcıların etkileşim boyutuna ilişkin algıları Tablo'7 de gösterilmiştir.

Tablo 7.
Katılımcıların Etkileşim Boyutuna İlişkin Algıları

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	x̄	Ss	Düzey
Türkçe dersi etkinlikleri, kubaşık (işbirlikli) öğrenmeyi sağlar.	f	4	18	16	45	17	3,53	1,10	Katılıyorum
	%	%4	%18	%16	%45	%17			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmen-öğrenci etkileşimini arttırır.	f	1	14	8	47	30	3,91	1.02	Katılıyorum
	%	%1	%14	%8	%47	%30			
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrenci-öğrenci etkileşimini arttırır.	f	2	20	16	38	24	3,62	1.12	Katılıyorum
	%	%2	%20	%16	%38	%24			

Tablo 7'de yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların; "Türkçe dersi etkinlikleri, kubaşık (işbirlikli) öğrenmeyi sağlar." maddesine 3,53, "Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmen-öğrenci etkileşimini arttırır." maddesine 3,91, "Türkçe dersi etkinlikleri, öğrenci-öğrenci etkileşimini arttırır." maddesine 3,62 ortalamayla Katılıyorum yanıtını verdikleri görülür. Bu sonuç katılımcıların ilgili boyuta yönelik algılarının olumlu olduğunu gösterir.

Katılımcıların Üstbilişsel Beceriler Boyutuna İlişkin Algıları

Katılımcıların üstbilişsel beceriler boyutuna ilişkin algıları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.
Katılımcıların Üstbilişsel Beceriler Boyutuna İlişkin Algıları

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	x̄	Ss	Düzey
Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin temel becerilerini (eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme) geliştirmesini sağlar.	f	3	25	13	38	21	3,49	1,17	Katılıyorum
	%	%3	%25	%13	%38	%21			

Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin zihinsel becerilerini (düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme) geliştirmesini sağlar.	f	2	14	19	37	28	3,75	1.08	Katılıyorum
	%	%2	%14	%19	%37	%28			

Tablo 8'de yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların; "Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin temel becerilerini (eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme) geliştirmesini sağlar." maddesine 3,49, "Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin zihinsel becerilerini (düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme) geliştirmesini sağlar." maddesine 3,75 ile Katılıyorum yanıtını verdikleri görülür. Bu sonuç katılımcıların ilgili boyuta yönelik algılarının olumlu olduğunu gösterir.

Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklere yönelik algılarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada ders kitaplarında yer alan etkinliklerin temel dil becerileri ve söz varlığına katkısı, işlevselliği, ölçme ve değerlendirmeye katkısı, öğretmen ve öğrenciye katkısı, olumsuz yanları, etkileşime katkısı, üstbilişsel becerilere katkısı alt boyutları öğretmen algıları doğrultusunda incelenmiştir.

Katılımcıların temel dil becerileri ve söz varlığı alt boyutunda yer alan beş maddeye verdikleri yanıtların ortalamasına baktığımızda katılımcıların maddelerin tamamına "Katılıyorum" yanıtını verdikleri görülür. Ulaşılan bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin ders kitapları ve ders kitaplarına bağlı olarak gerçekleştirilen temel dil becerilerini geliştirme ve söz varlığına dayalı etkinliklerin yeterli ve işlevsel olduğunu düşündükleri söylenebilir. Öğrencilerin etkinliğin uygulanması sürecinde dinleme, okuma, yazma ve konuşma gibi temel becerileri kullanma gereksinimi duymaları kaçınılmazdır. Özellikle günümüz eğitim sisteminde yapılandırmacı anlayış odağa alınarak hazırlanan ders kitapları öğrenciyi öğrenim sürecinin odağı noktasına getirerek onu olabildiğince aktif duruma getirmeyi amaçlar. Şimşek (2017) ders kitabındaki metinlerle bağlantıları gözetilerek hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin temel becerileri kazanmasında etkili olduğunu dile getirmiştir.

Katılımcıların işlev alt boyutunda yer alan sekiz maddeye verdikleri yanıtların ortalamasına baktığımızda katılımcıların beş maddeye "Katılıyorum" üç maddeye ise "Kararsızım" yanıtını verdikleri görülür. Öğretmenlerin olumlu algı bildirdikleri ölçek maddeleri incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşımın temel özelliklerine yönelik maddelerin öğretmenler tarafından olumlu algılandığı görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programda belirlenen kazanımlara ulaşmada etkinliklerin yararlı olduğunu, etkinliklerin öğrenilen bilgileri somutlaştırdığını, öğrencinin sürece daha etkin bir biçimde katılmasına olanak sağladığını, öğrencinin ders başarısını olumlu yönde etkilediğini ve buna bağlı olarak derse yönelik ilgi ve sevgilerinin arttığını düşünmektedir. Bu durum etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşımın amaçlarını gerçekleştirmede yarar sağladığını gösterir. Ancak işlev boyutundaki kararsızım yanıtı verilen maddeler incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yapılandırmacı anlayışa uygun hazırlanması, bireysel ve bağımsız öğrenmeyi desteklemesi, bireysel farklılıkları gözetmesi maddelerinde öğretmenlerin kararsız oldukları görülür. Bu durumun başlıca nedeni ders kitabındaki etkinliklerin çeşit bakımından sınırlı sayıda kalması olabilir. Etkinlikler tema ve sınıf düzeyi açısından belirli bir noktadan sonra kendini yinelemekte bu durum öğrencileri ezberciliğe yöneltmektedir. Bunun bir sonucu olarak öğrenmeler belirli kalıplar çerçevesinde gerçekleşmekte bireysel öğrenmeler geri plana atılmaktadır. Etkinlikler öğretim sürecinde bireye edindirilmek istenen kazanımlara kaynaklık etmesi bakımından oldukça önemlidir (Sarıkaya, 2019). Etkinlikler aracılığıyla öğretmen öğretim sürecini belirli bir sistem doğrultusunda

ilerletme olanağı bulurken öğrencilerin uygulama yapmalarına da olanak sunulmuş olur. Bu bağlamda etkinliklerin uygulama temeline dayalı olması ve dersi soyut bilgilerden olabildiğince kurtarması gereklidir (Şimşek, 2017). Etkinlikler aracılığıyla öğrenciler eğlenerek öğrenme deneyimi gerçekleştirirler (Güneş, 2012). Bu yönüyle etkinliklerin yerinde ve doğru bir biçimde uygulanmasıyla Türkçe dersi öğrenciler tarafından sıkıcı bir ders olarak görülmeyecektir. Çevik ve Güneş (2017) yapmış oldukları araştırmada Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin uygulama bakımından yetersiz kaldığını, etkinliklerin genel olarak öğrenci seviyesine uygun olduğunu ancak bireysel farklılıkların göz ardı edildiğini, kitaplarda yer alan etkinlikler incelendiğinde ise bağımsız öğrenmeyi gerçekleştirecek etkinliklerin sayısının oldukça az olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular bu araştırmada ulaşılan sonucu destekler niteliktedir.

Katılımcıların ölçme ve değerlendirme alt boyutunda yer alan beş maddeye verdikleri yanıtların ortalamasına baktığımızda katılımcıların dört maddeye "Katılıyorum" bir maddeye "Kararsızım" yanıtı verdikleri görülür. Bu sonuç öğretmenlerin ders kitabını ölçme ve değerlendirme sürecinde etkin bir biçimde kullandıklarını gösterir. Ders kitaplarında tema sonlarında yer alan değerlendirme formları öte yandan etkinliklerde yer alan puanlama anahtarları aracılığıyla hem etkinlik sürecinin değerlendirilmesi hem de öğrencinin öğrenme sürecine yönelik olarak kendini değerlendirmesi sağlanmış olur. Bu durum yapılandırmacı anlayışın bir gerekliliği olan bireyin kendi öğrenme sürecini yönetmesine yarar sağlar. Etkinlikler aracılığıyla bireyin öğretim sürecinde elde etmiş olduğu çıktılar belirlenebilir. Türkçe ders kitapları öğrencilerin öğrenme ürünlerini belirlemeye yönelik olarak etkinlik içi değerlendirme çalışmalarını ve tema sonu değerlendirme sorularını içerir. Öğretmen etkinlik içi değerlendirmeler aracılığıyla öğrencinin işlenen konuyu anlama düzeyine ilişkin geribildirim alırken tema sonu değerlendirme soruları aracılığıyla amaçlanan kazanımlara yönelik değerlendirme uygulaması gerçekleştirmiş olur (Göçer, 2008). Epçaçan ve Okçu (2010) yaptıkları çalışmada katılımcıların Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikleri ölçme ve değerlendirmeye uygunluk açısından değerlendirmelerini istemişlerdir. Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen ortalamanın Kararsızım düzeyinde olduğu görülür. Bu araştırmanın sonucu ilgili araştırmanın sonucundan farklıdır.

Katılımcıların öğretmen ve öğrenci rolü alt boyutunda yer alan altı maddeye verdikleri yanıtların ortalamasına baktığımızda katılımcıların beş maddeye "Katılıyorum" bir maddeye "Kararsızım" yanıtını verdikleri görülür. Öğretmenlerin katılıyorum yanıtı verdikleri ölçek maddeleri doğrultusunda ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğretim sürecinin yönetilmesinde ve rehberliğinde öğretmene yol gösterdiği söylenebilir. Etkinliklerin belirli bir sistem ve düzen içerisinde temalara dağıtılması, etkinlikten beklenenin net bir biçimde açıklanması öğretmenin yükünü önemli ölçüde azaltmaktadır; öte yandan etkinlikler işlenen konuya yönelik değerlendirmenin eğlenceli bir biçimde gerçekleştirilmesine olanak sunar. Bu açıdan baktığımızda öğretmenlerin ilgili alt boyuta yönelik algılarının olumlu olması beklenen bir durumdur. Öğretmenlerin mesleki yeterliliği ortaya koymada etkinliklerin yararına yönelik maddede kararsız olmalarındaki neden ise önceki boyutta belirtildiği gibi belirli etkinliklerin istenen düzeye uygun olarak hazırlanamaması ve belirli aralıklarla benzer etkinliklerin yinelenmesi olabilir. Aynı etkinlikleri düzenli aralıklarla uygulayan öğretmenin mesleki yeterliliklerini derslerinde etkin bir biçimde yansıtması ve çağın gerekliliklerini derslerinde uygulayabilmesi olası değildir. Bu durumun yaşanmaması adına öğretim sürecinde yer alan etkinliklerin amaçlanan kazanımlar, öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri gibi bileşenler gözetilerek olabildiğince farklılaştırılması gereklidir. Unutulmamalıdır ki; Türkçe etkinlikleri öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini temel alan, etkin katılımı gerekli kılan, gerçek yaşamla ilişkili, öğrenmenin transfer edilebildiği ve çıktıların değerlendirilebildiği öğretmen kılavuzluğunda gerçekleştirilen çalışmalardır (Çerçi, 2016). Bu yönüyle öğretim sürecinde hem öğretmenin hem de öğrencinin etkin sorumluluk üstlenmesi gereklidir. Türkçe öğretmeni öğretim sürecinde gerçekleştireceği etkinliklere ilişkin hazırlıklı olmalıdır. Öğretmen o gün yapacak olduğu etkinliklere öncesinde hazırlanmalı öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarını sağlayacak sorular yönlendirmelidir. Bu noktada öğretmenin mesleki becerilerini etkin bir biçimde kullanması önemlidir. Öte yandan öğrenciler etkinlikler aracılığıyla konunun önemli noktalarına ilişkin uygulama olanağı bulurken eksik olduğu

noktaları keşfetme olanağı yakalar. Bu sorumlulukların yerine getirilmesi öğretim sürecinin verimliliği açısından önemlidir.

Katılımcıların etkinliğin olumsuz yanları alt boyutunda yer alan dört maddeye verdikleri yanıtların ortalamasına baktığımızda katılımcıların üç maddeye "Katılmıyorum" bir maddeye "Kararsızım" yanıtını verdikleri görülür. Bu sonuca göre öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan etkinlikleri genel anlamda yararlı bulduğu söylenebilir. Ders kitapları öğretim sürecinde öğrencinin bilgiye ulaşmadaki en önemli yardımcılarından birisidir. Nitelikli bir biçimde hazırlanan ders kitabı aracılığıyla öğrencinin farklı konulara yönelik bilgi edinmesi, edindiği bilgiyi farklı durumlarda uygulayabilmesi ve tüm bunları belirli bir düzen içerisinde gerçekleştirmesi sağlanmış olur. Bu durum öğretim sürecinde öğrenciyi merkezi bir konuma getirirken öğretmenin bu süreçteki rehberliğini destekler. Görme olanağının olmadığı bir yer ile ilgili okuyacağı bir gezi yazısı, okuduğu bir metinden yönelimle yazacağı bir şiir, yapacağı bir resim öğrencinin derste amaçlanan kazanımlardan çok daha fazlasına ulaşmasına olanak sunar. Öte yandan öğretmen de ilgili kitapta yer alan kendisinin yeterli bilgisinin olmadığı konularda araştırmalar gerçekleştirerek derste öğrencilerinin kendisine yönelteceği sorulara hazırlık yapmalıdır. Bu durum öğretmenin konuya yönelik bilgi düzeyinin gelişmesine yarar sağlar. İlgili boyutta öğretmenlerin kararsız oldukları ölçek maddesi incelendiğinde öğretmenlerin etkinliklerin sıkıcılığına yönelik kararsız oldukları görülür. Türkçe dersinde gerçekleştirilen etkinlikler öğrencinin temel dil becerilerini bir arada kullanmasına ve geliştirmesine olanak sunar (Çevik ve Güneş, 2017). Etkinliklerin belirtilen bu amacı gerçekleştirmek için nitelikli bir biçimde hazırlanması gereklidir. Hazırlanan etkinlikler öğrencinin kolaylıkla yapabildiği düzeydeyse öğrenci bu etkinliklerden sıkılmakta hazırlanan etkinlik çok zor ise öğrenci çözüm üretememekte ve çaresiz kalmaktadır. Bu bağlamda etkinlikler öğrenci düzeyine uygun ve ilgi çekici olmalıdır (Güneş, 2017b).

Katılımcıların etkileşim boyutunda yer alan üç maddeye verdikleri yanıtların ortalamasına baktığımızda katılımcıların maddelerin tamamına "Katılıyorum" yanıtını verdikleri görülür. Etkinliklerin uygulama aşamasında öğrenciler arasında iş birliği ve etkileşim gerekli olmaktadır. Sınıf ortamında gerçekleştirilen yaratıcı drama, rol oynama, istasyon gibi çalışmalar öğrencilerin birlikte çalışma becerisini desteklerken bu gibi etkinlikler aracılığıyla öğrenci ekip çalışması ve iş birliğine yönelik olarak kendini geliştirecek süreçte yaptığı yanlışları ve doğruları gözlemleyerek kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenecektir. Öte yandan öğrencilerin birlikte yapacakları tartışma, sorun çözme, sorgulama ve uygulama çalışmaları aralarındaki etkileşimi artıracak bu yolla sosyal becerilerinin geliştirilmesi sağlanacaktır (Çevik ve Güneş, 2017). Bütün bu sürece rehberlik edecek olan öğretmenin ise etkileşim ortamından uzak kalması olanaksızdır. Öğretmen, öğrencinin zorlandığı noktalarda gerekli yönlendirmeleri sağlamalı, etkinliğin anlaşılmayan noktalarını açıklığa kavuşturmalıdır. Bu durum etkinlikten elde edilecek verimin artmasına yarar sağlar. Bu açıdan baktığımızda öğretmenlerin ölçekteki etkileşim boyutuna yönelik algılarının olumlu olması beklenen bir durumdur.

Katılımcıların üstbilişsel beceriler boyutunda yer alan iki maddeye verdikleri yanıtların ortalamasına baktığımızda katılımcıların maddelerin tamamına "Katılıyorum" yanıtını verdikleri görülür. Bu sonuca göre öğretmenler Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirdiği algısındadır. Karadağ ve Tekercioğlu (2019) ise yapmış oldukları çalışmada Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilişsel ve üstbilişsel işlevleri yerine getirmede yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada ulaşılan sonuç adı geçen çalışmadan farklıdır. Bu farklılığın üstbilişsel becerilerin etkinlik düzeyindeki kapsamının net olarak belirlenmemesinden kaynaklanması olasıdır. Üstbilişsel becerileri geliştirmesi amaçlanan etkinlikten beklenen hazırlanan etkinliklerin yalnızca bilgi içerikli etkinlikler olmaması aynı zamanda öğrencilerin zihinsel becerilerini de geliştirmeyi amaçlamasıdır (Güneş, 2012). Ders kitabında yer alan etkinlikler düşünüldüğünde öğrencilerin çıkarım yapmalarını, ilişki kurma ya da değerlendirme yapmalarını gerekli kılan etkinlikler yer almaktadır. Buradaki temel ölçüt etkinliğin uygulama amacıdır. Eğer etkinlik öğrencinin zihinsel süreçlerini ve temel becerilerini kullanmasını gerekli kılan bir etkinlikse üstbilişsel beceri gerektirmesi olağandır ancak etkinlik yalnızca var olan bilginin kullanımına dayanıyorsa bu ektinliğin üstbilişsel beceriyi desteklediğini söylemek doğru olmayacaktır. Bu bağlamda ilgili etkinliklerin amaçsal ayrımının iyi yapılması önemlidir. Bu sonuçtan yola çıkarak

öğretmenlerin bilişsel ve üstbilişsel etkinliklere ilişkin algılarının olumlu olmasına karşın alanyazında bu etkinliklerin sayısının ve niteliğinin yetersiz olarak görüldüğü söylenebilir.

Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan yönelimle şu öneriler verilebilir:

- Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklere yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin etkinliklere yönelik görüşlerinin incelendiği nitel bir çalışmayla öğretmen algılarının nedenlerine ilişkin veriler elde edilebilir.
- Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler metne bağlı olarak hazırlanmaktadır. Bu çalışmada yalnızca etkinlik boyutu ele alınmıştır. Öğretmenlerin Türkçe ders kitabındaki metinlere yönelik algısı da belirlenerek ilgili konunun farklı bir boyutu incelenebilir.
- Öğretmenler genel olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yararlı olduğu algısındadır. Etkinliklerin belirlenen kazanımlara ulaşmadaki etki düzeyinin belirlendiği nicel bir çalışmayla ilgili konu detaylandırılabilir.
- Etkinlikler birden fazla bileşenden oluşur. Etkinliklerin bileşenlerine yönelik olarak öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri belirlenerek elde edilen sonuç öğretim sürecinin düzenlenmesinde kullanılabilir.
- Araştırmada katılımcı sayısı 100 ile sınırlandırılmıştır. Katılımcı sayısı arttırılarak ilgili verilerin daha kapsamlı sonuçlar sunması sağlanabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı=Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Karar tarihi= 22/07/2024
Belge sayı numarası= E-93803232-622.02-558358

Yazarların Katkı Oranı

Makalenin hazırlanmasında 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

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

Kaynaklar

Anniak, E. (2023). 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Progression and Development in Education, 1*(1), 1-43.

Baş, B., Turhan, O. ve Karaca, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik stratejisi geliştirmeye yönelik bir durum tespiti: 5. Sınıf Türkçe çalışma ve öğretmen kılavuz kitabı örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(4), 717-746.

Batur, Z. ve Özdemir, P. (2021). Türkçe ders kitabı etkinliklerinin kazanımlarla örtüşme durumları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 47-68.

Bayrak Özmutlu, E. ve. Kanık Uysal, P. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52*, 518-543.

Candlin, C. (1987). Towards task-based language learning. In C. Candlin ve D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 5-22). United States: Prentice Hall.

Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your course book*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Press.

Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, (173), 39-49.

Çerçi, A. (2016). 6. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabının etkinliği oluşturan unsurlar bakımından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(4), 1984-1998.

Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *5*(2), 272-286.

Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. (2021). Eğitim ve ders kitapları. Ö. Demirel ve K. Kıroğlu (Ed.), *Ders kitabı incelemesi* içinde (ss. 4-13). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Epçaçan, C. ve Okçu, V. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *40*(187), 39-51.

Erdoğan, T. (2014). İlkokul 1-4. sınıflar Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisi açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 25-58.

Eyüp, B. ve Kansızoğlu, N. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(1), 366-385.

Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(1), 197-210.

Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Turkish Studies, 7*(4), 1961-1977.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 123-148.

Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1*(1), 31-42.

Güneş, F. (2017a). Türkçe öğretiminde alıştırma ve etkinlik karmaşası. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim* içinde (ss. 541-552). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güneş, F. (2017b). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(1), 48-64.

Güneş, F. (2017c). Alıştırmalardan etkinliklere: eğitimdeki gelişmeler. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 103-120.

Kaplan, K. (2022). 5. sınıf Türkçe ders kitabının etkinlik tasarlama ilkeleri açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 31-61.

Karadağ, Ö. ve Tekercioğlu, H. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevlere dair bir durum tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(3), 628-646.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Muradoğlu, Ü. ve Işık, A. D. (2019). İlkokul üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 4*(1), 19-39.

Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenen Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(3), 820-832.

Özmantar, M. F., Bozkurt, A., Demir, S., Bingölbali, E. ve Açıl, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin etkinlik kavramına ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 379-398.

Sarıkaya, B. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (64), 563-580.

Şahan, N. ve Çerçi, A. (2018). Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algı ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(1), 411-430.

Şimşek, Ş. (2017). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin olumlu mesajlar yönünden incelenmesi. *International Journal of Language Academy, 5*(7), 300-311.

Tosunoğlu, M. ve Demir, E. (2014). MEB yayınları 5. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin dil öğrenme alanlarına ve taksonomiye göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 44*(203), 74-83.

Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 205-228). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ülper, H. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* içinde (ss. 57-81). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

With the implementation of the constructivist educational approach in our country, the goal has been to promote a system where students are more active in the learning process and take responsibility for their own learning. In this context, the curriculum has been updated to include activities aimed at enhancing students' cognitive, social, and linguistic skills (Güneş, 2017a). The new program features various activities for use in active learning and provides information on how these activities should be implemented. Additionally, the activities in the program are categorized according to basic language skills, with guidance provided to assist teachers in the activity preparation process. Thus, activities constitute the focus of the program (Güneş, 2017b). In this context, it can be said that the constructivist approach utilizes an activity-based approach during the implementation phase.

An activity is a set of educational practices designed to engage students actively, requiring them to take responsibility and create products related to the course objectives using specific tools and resources. Activities are intended to capture students' interests and curiosity (Özmantar et al., 2010). Fundamentally, an activity consists of four components: exploration, experimentation, creativity, and learning. The first stage, exploration, is crucial as it involves the activity being new to the student, allowing them to encounter it for the first time and learn through discovery. The second component, experimentation, involves the student applying the provided information through directed practices, necessitating the use of various cognitive processes such as understanding, thinking, and researching. The third component, creativity, depends on the student's ability to combine new information with prior knowledge to develop and apply new ideas and meanings. When these components are met, the intended learning outcomes of the activity are achieved, providing students with opportunities to learn through exploration, experimentation, and application (Güneş, 2017c, pp. 110-111).

In the process of designing and implementing activities, Turkish language teachers' perceptions of these activities are crucial for increasing their motivation and developing positive attitudes (Şahan ve Çerçi, 2018). In this context, the aim of this study is to determine Turkish language teachers' perceptions of the activities in Turkish language textbooks.

Method

In the study, data were collected using the "Turkish Language Teachers' Perceptions of Turkish Language Lesson Activities Scale" developed by Şahan ve Çerçi (2018). To determine the scale's validity, both exploratory and confirmatory factor analyses were conducted. The exploratory factor analysis revealed that the scale comprised seven dimensions: basic language skills and vocabulary (5 items), function (8 items), assessment and evaluation (5 items), teacher and student contribution (6 items), negative aspects (4 items), interaction (3 items), and metacognitive skills (2 items), totaling thirty-three items. Participants were asked to rate each item on a 5-point Likert scale ranging from "Strongly Disagree" to "Strongly Agree." The scale items were transferred to Google

Forms for data collection, and the data were collected online from the participants. The scale, originally developed with a Cronbach's alpha reliability coefficient of 0.97, showed a reliability coefficient of 0.94 in this study.

Result and Discussion

In this study, which aims to determine Turkish teachers' perceptions of the activities in Turkish language textbooks, various dimensions of these activities were examined based on teachers' perceptions. These dimensions included the contribution of activities to basic language skills and vocabulary, functionality, assessment and evaluation, teacher and student roles, negative aspects, interaction, and metacognitive skills.

Teachers' responses to the five items related to basic language skills and vocabulary showed an average agreement of "Agree," indicating that they found these activities beneficial for developing fundamental skills such as listening, reading, writing, and speaking. This aligns with the constructivist approach, which emphasizes active student participation and engagement (Şimşek, 2017).

For the functionality dimension, which includes eight items, teachers' responses averaged "Agree" for five items and "Undecided" for three items. Activities are crucial for providing the necessary resources for achieving educational goals and allowing teachers to guide the teaching process systematically (Sarıkaya, 2019). Properly designed activities should help make lessons less abstract and enhance student engagement (Şimşek, 2017; Güneş, 2012). However, some teachers were undecided about whether the activities aligned with the constructivist approach and supported individual learning differences, reflecting concerns raised by previous studies about the adequacy of activities in addressing diverse learning needs (Çevik & Güneş, 2017).

In the assessment and evaluation dimension, the average responses to five items were mostly "Agree," with one item being "Undecided." Activities play a vital role in determining student outcomes and providing feedback through formative and summative assessments (Göçer, 2008). However, the study found a discrepancy between this and other research, where the suitability of activities for assessment purposes was questioned (Epçaçan & Okçu, 2010).

Regarding the teacher and student roles, responses averaged "Agree" for five items and "Undecided" for one item. Effective teaching involves both teachers and students taking active roles in the learning process, with teachers being well-prepared and students engaging in activities that reinforce their understanding and uncover gaps in their knowledge (Çerçi, 2016).

For the negative aspects dimension, responses averaged "Disagree" for three items and "Undecided" for one item. Activities should be well-designed to avoid issues such as being too easy or too difficult, which can lead to student disengagement or frustration (Çevik & Güneş, 2017; Güneş, 2017b).

In the interaction dimension, responses to all three items averaged "Agree," indicating that activities effectively promoted collaboration and interaction among students, enhancing their social skills (Çevik ve Güneş, 2017).

Finally, responses to the two items related to metacognitive skills were uniformly "Agree," suggesting that teachers believed activities were effective in developing students' metacognitive abilities.

This is consistent with the need for activities to foster higher-order cognitive skills (Güneş, 2012; Karadağ and Tekercioğlu, 2019). Despite this positive perception, the literature indicates that the number and quality of such activities in textbooks are still considered inadequate.

Ekler

Ek-1. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algıları Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin okuma becerisini geliştirir.					
2. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin konuşma becerisini geliştirir.					
3. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin yazma becerisini geliştirir.					
4. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dinleme becerisini geliştirir.					
5. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin söz varlığını zenginleştirir.					
6. Türkçe dersi etkinlikleri, kazanımların öğretilmesini kolaylaştırır.					
7. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretimin yapılandırmacı anlayışa uygun gerçekleşmesini sağlar.					
8. Türkçe dersi etkinlikleri, soyut bilgilerin somutlaştırılmasını sağlar.					
9. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretim sürecini öğrenci merkezli hale getirir.					
10. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin Türkçe dersi başarısını arttırır.					
11. Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel ve bağımsız öğrenmeyi sağlar.					
12. Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel farklılıkları gözeten bir öğretimin uygulanmasına yardımcı olur.					
13. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dersi sevmesini ve dersten zevk almasını sağlar.					
14. Türkçe dersi etkinlikleri, bireysel değerlendirme yapmayı kolaylaştırır.					
15. Türkçe dersi etkinlikleri, grupla değerlendirme yapmayı kolaylaştırır.					
16. Türkçe dersi etkinlikleri öz değerlendirmeye olanak tanır.					
17. Türkçe dersi etkinlikleri akran değerlendirmeye olanak tanır.					
18. Türkçe dersi etkinlikleri, kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemeyi kolaylaştırır.					
19. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin süreyi etkin ve verimli kullanmasını sağlar.					
20. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin mesleki yeterliliğini ortaya koymasını sağlar.					
21. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin kendi etkinliklerini geliştirmesinde yaratıcılığını artırır.					
22. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin uygulama yapmasına olanak tanır.					
23. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yardımcı olur.					
24. Türkçe dersi etkinlikleri, konuların aşamalı olarak öğretilmesini sağlar.					
25. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrenci için yararlı değildir.					
26. Türkçe dersi etkinliklerini yapmak zaman kaybına neden olur.					
27. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmenin bilgilerini güncellemesine olanak tanımaz.					
28. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin dersten sıkılmasına neden olur.					
29. Türkçe dersi etkinlikleri, kubaşık (işbirlikli) öğrenmeyi sağlar.					
30. Türkçe dersi etkinlikleri, öğretmen-öğrenci etkileşimini arttırır.					
31. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrenci-öğrenci etkileşimini arttırır.					
32. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin temel becerilerini (eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme) geliştirmesini sağlar.					
33. Türkçe dersi etkinlikleri, öğrencinin zihinsel becerilerini (düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme) geliştirmesini sağlar.					

Ölçer, S. ve Öztürk, M. K. (2025). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi 2019-2024 öğretim programlarının ve ders kitaplarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *13*(1), 216-234.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 22.10.2024 Kabul/Accepted: 19.12.2024
Araştırma Makalesi / Research Paper

İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi 2019-2024 Öğretim Programlarının ve Ders Kitaplarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Açısından İncelenmesi

Sena ÖLÇER[*]
Mustafa Kemal ÖZTÜRK[**]

Öz
Bu araştırma, 2019 ve 2024 yıllarındaki ilkokul Türkçe dersi öğretim programları ve ders kitaplarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri (SKH) açısından incelemeyi amaçlamıştır. Öğretim programları ve ders kitapları doküman analizi ile incelenmiştir. 2019 öğretim programında "Açlığa Son" ve "Sağlıklı Yaşam" gibi hedefler ön plana çıkarken, 2024 öğretim programında "Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar" ile "Sorumlu Üretim ve Tüketim" gibi çevresel hedeflere daha fazla vurgu yapılmaktadır. Ders kitapları incelendiğinde, içeriklerin konu anlatımı, soru, etkinlik ve görsel ifade biçimi aracılığıyla sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yer verdiği tespit edilmiştir. TDK1 koduyla incelenen ders kitabında Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar hedefine daha fazla katkı sağladığı görülürken, TDK2 koduyla incelenen ders kitabında Sorumlu Üretim ve Tüketim hedefine daha geniş yer verilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir kalkınma hedefi, Türkçe dersi, öğretim programı, ders kitabı

Examination of Elementary School 4th-Grade Turkish Language Course 2019-2024 Curricula and Textbooks in terms of Sustainable Development Goals

Abstract
This study aims to examine the elementary school Turkish language course curricula and textbooks in 2019 and 2024 in terms of sustainable development goals (SDGs). Curricula and textbooks were examined through document analysis. While the 2019 curriculum emphasized goals such as “Zero Hunger” and “Good Health and Well-Being”, the 2024 curriculum placed more emphasis on environmental goals such as “Sustainable Cities and Communities” and “Responsible Consumption and Production”. Analyzing the textbooks, it was determined that the contents included sustainable development goals through lectures, questions, activities, and visual expressions. While the textbook analyzed with the code TDK1 contributed more to the goal of Peace, Justice, and Strong Institutions, the textbook analyzed with the code TDK2 gave more space to the goal of Responsible Consumption and Production.
Keywords: Sustainable development goal, Turkish language course, curriculum, textbook

Giriş

Sürdürülebilirlik, sosyal, çevresel ve ekonomik sistemlerin gelecekte de varlığını sürdürebilmesi için kaynakların dengeli ve verimli kullanımını savunan bir yaklaşımdır. Sürdürülebilirlik kavramı, doğanın korunmasını, toplumsal refahın artırılmasını ve ekonomik kalkınmanın sürdürülebilir olmasını amaçlamaktadır (Maria, 2015). Sürdürülebilirlik yalnızca çevreyle sınırlı kalmaz, aynı zamanda sosyal adalet ve ekonomik refahı da içeren bir süreçtir (Liu vd., 2015). Sürdürülebilirlik eğitimi, bireylerin

[*] Araş. Gör., Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, senaolcer@baskent.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4878-3150
[**] Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, mkozturk@hacettepe.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-5450-8470

çevreye duyarlı, sorumlu ve bilinçli kararlar almasını sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır (Huckle ve Sterling, 1997). Özellikle erken yaşlarda başlayan eğitim, bireylerin yaşam boyu sürdürülebilir davranışlar geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır (Hedefalk, Almqvist ve Östman, 2014). Bu nedenle, eğitim kurumlarının sürdürülebilirlik kavramını müfredata entegre etmeleri, bireylerin çevreye duyarlı, sorumlu bireyler olarak yetişmesine katkı sağlamaktadır (Dmochowski, Garofalo, Fisher, Greene ve Gambogi, 2016; Goldman, Ayalon, Baum ve Weiss, 2018).

Ekonomik büyüme, sosyal refah ve çevresel koruma arasındaki dengeyi sağlamayı amaçlayan ve yoksulluk, eşitsizlik, iklim değişikliği ve çevresel bozulma gibi küresel sorunları çözmeyi hedefleyen Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) (Filho vd., 2019), Birleşmiş Milletler tarafından 2015 yılında kabul edilen ve 17 hedef ile 169 alt hedeften oluşan bir küresel kalkınma planıdır. SKH, sürdürülebilir kalkınma için sadece çevresel değil, aynı zamanda sosyal ve ekonomik hedeflere ulaşmayı da vurgulayarak (Fonseca, Domingues ve Dima, 2020) toplumların barışçıl, adil ve kapsayıcı olmasını sağlayarak toplumsal dönüşüm süreçlerine katkıda bulunmaktadır. Hükümetler, iş dünyası, eğitim kurumları ve bireylerin iş birliği yapması sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin başarıya ulaşmasına katkıda bulunmaktadır (Sachs vd., 2019).

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ile eğitim programlarının entegrasyonu, bireylerin sürdürülebilir bir gelecek için gerekli bilgi, beceri ve tutumları edinmesini sağlamak açısından kritik bir öneme sahiptir. SKH'nin 4. hedefi olan Nitelikli Eğitim ile de bu öneme değinilmiş aynı zamanda diğer hedeflere ulaşmanın temel bir yolu olarak eğitimin rolü vurgulanmıştır (Kioupi ve Voulvoulis, 2019). Bu kapsamda, sürdürülebilirlik eğitimi, öğretim programları aracılığıyla öğrencilerin çevresel ve sosyal sorumluluklarını kavramalarına yardımcı olabilecek etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Sürdürülebilirlik eğitimine yönelik başarılı uygulamalar, öğrencilerin çevresel ve sosyal sorumluluklarını kavramalarına yardımcı olmaktadır (Jacobi vd., 2016). Bunun yanı sıra, sürdürülebilirlik tarımsal verimlilik, eşitlik ve sanayileşmedeki gelişimler ile doğrudan ilişkilidir ve tarımsal verimlilik için 4 ila 6 yıl, eşitlik kavramının toplumda yer alması için 6 ila 8 yıl, sanayileşmedeki verimlilik için ise 9 ila 12 yıl eğitim alınması gerekmektedir (Hopkins ve McKeown, 2002). Eğitimin en önemli unsurlarından biri de öğretim programlarıdır. Öğrencilerin mevcut ihtiyaçlarını, sorunlarını ve isteklerine göre şekillenmesi gereken öğretim programlarının (Emah, 2009) günümüz insanlarının ihtiyaçlarına yönelik olan 17 sürdürülebilir kalkınma hedefine hizmet etmesi beklenmektedir (Offorma ve Obiefuna, 2017). Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin (SKH) öğretim programlarına entegrasyonu, öğrencilerin bu hedeflere yönelik farkındalığını artırarak, onları aktif bir şekilde çözüm üretmeye teşvik etmektedir.

Türkiye'deki eğitim programlarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerine (SKH) yönelik incelemeleri, eğitim sisteminin bu küresel hedeflere ne ölçüde katkı sağladığını anlamak açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Araştırmalar, özellikle ilköğretim düzeyinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin öğretim programlarına nasıl entegre edildiğini ve bu hedeflerin eğitim yoluyla nasıl desteklendiğini değerlendirmektedir. Örneğin, 2018 yılında yapılan bir çalışma, Türkiye'de sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin eğitim araştırmalarında sosyo-politik önceliklere göre şekillendiğini ve çevrecilik, insan hakları ve barış eğitimi gibi temaların öne çıktığını göstermektedir (Öztürk, 2018). Yüzbaşıoğlu ve Kurnaz (2022) fen bilgisi öğretim programını sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından incelediği çalışmasında, Türkiye'deki fen bilgisi öğretim programının bu hedeflere sınırlı ölçüde yer verdiğini ortaya koymuştur. Çalışmaya göre, 302 kazanımdan sadece 58'i SKH'yle ilişkilendirilmiştir. Elde edilen bulgu, SKH'nin müfredata tam olarak entegre edilmediğini ve müfredatın yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

Türkçe öğretim programı, sadece dil öğretiminin ötesine geçerek sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin öğretilmesi için önemli bir araçtır. Program, öğrencilere dil becerileri kazandırmanın yanı sıra, onların toplumsal sorumluluk ve çevre bilinci kavramlarını anlamalarını hedeflemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Öğrenciler, dil eğitimi sırasında sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik bilinç kazanırken, bu hedeflerin sosyal ve çevresel boyutlarını anlamaya başlamaktadır. Bu nedenle, Türkçe öğretim programının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile uyumlu olarak yapılandırılması, öğrencilerin çevresel sorunlara duyarlılık kazanmasını sağlamakta ve onları sorumlu bireyler olarak yetiştirmektedir. Bu süreçte, dil öğretiminin toplumsal ve çevresel sorumluluklarla entegre edilmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini güçlendirmektedir.

Bu araştırmanın amacı, 2019 ve 2024 yıllarında uygulamaya konulan ilkokul Türkçe öğretim programlarındaki temaların ve mevcut 4. sınıf Türkçe ders kitaplarını sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından karşılaştırmalı olarak incelemektir. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri, bireylerin toplumsal sorumluluklarını kavramaları, çevresel bilinç geliştirmeleri ve sosyal adaleti teşvik etmeleri açısından eğitim sistemlerine entegre edilmesi gereken kritik unsurlardır. İlkokul, bireylerin temel değerler, davranışlar ve bakış açılarını kazandıkları bir dönemdir. Bu bağlamda, sürdürülebilirlik kavramlarının küçük yaşlarda öğrencilere kazandırılması, gelecek nesillerin çevreye duyarlı, sorumluluk sahibi ve bilinçli bireyler olarak yetişmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Sosyo-bilimsel konuları ele almaları nedeniyle ilkokul fen bilimleri (Ateş, 2019), hayat bilgisi ve sosyal bilgiler (Kaya ve Tomal, 2011) gibi derslerde sürdürülebilirlik kavramlarına ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Sürdürülebilirlik kavramları kapsamında incelenmesi gereken bir diğer ders ise Türkçe dersidir. Türkçe dersi, ilkokul eğitiminde öğrencilere yalnızca dil becerileri kazandırmanın ötesinde, onların toplumsal sorumluluk, çevre bilinci ve sürdürülebilirlik kavramlarını anlamalarına yönelik amaçları bulunmaktadır (MEB, 2024). Dil, bireylerin düşüncelerini ifade etme, sorunları anlama ve çözüm yolları geliştirme kapasitesinin temel aracıdır. Bu nedenle, Türkçe öğretim programı, öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilgili farkındalık kazanmalarını ve bu hedeflere yönelik düşüncelerini dile getirme becerilerini geliştirecek bir araç olarak kullanılabilir. Ayrıca, Türkçe dersleri sayesinde öğrenciler, çevresel ve toplumsal sorunlarla ilgili eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini güçlendirebilirler. Programın sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu olarak yapılandırılması, öğrencilere çevresel sorunlar hakkında bilinç kazandırırken, dil becerilerini de bu hedefler doğrultusunda kullanmalarını sağlayabilir. Bu araştırma, 2019 ve 2024 Türkçe öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından incelendiği ilk araştırmalardan biridir. Programlar arasındaki farklılıkların bu hedeflerin öğretim süreçlerine nasıl entegre edildiğini ve öğrencilerin bu hedefler doğrultusunda ne gibi kazanımlar elde ettiklerini değerlendirmek, gelecekteki eğitim politikalarına ışık tutacaktır. Bunun yanı sıra, araştırma kapsamında yalnızca ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitaplarının incelenmesinin nedeni, birden fazla faktöre dayanmaktadır. İlk olarak, 4. sınıf ilkokulun son yılı olması nedeniyle öğrencilerin üst öğrenim kademelerine geçişe hazırlanırken temel bilgi, beceri ve değerlerin pekiştirildiği kritik bir aşamayı temsil etmektedir. Ayrıca, Maarif Programı'na kademeli geçiş sürecinde ilkokul 2, 3 ve 4. kademeleri için henüz ders kitabı bulunmamaktadır. İlkokul düzeyinde önceki öğretim programına göre en uzun süre okutulacak olan sınıfın 4. sınıf olması da bu sınıf düzeyini incelemeyi daha anlamlı ve gerekli kılmaktadır. Bu nedenler, araştırmanın sınırlarının net bir şekilde belirlenmesini sağlarken, derinlemesine bir inceleme yapılmasına da olanak tanımaktadır. Bu kapsamda araştırma soruları şu şekildedir:

1. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2024 Maarif Modelinde yer alan temalarda sürdürülebilir kalkınma hedefleri nasıl ele alınmıştır?
2. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında sürdürülebilir kalkınma hedefleri nasıl ele alınmıştır?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma modeline dayanmaktadır ve araştırma kapsamında olgular hakkında bilgi sağlayan kaynakların analizine dayanan doküman incelemesi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Doküman incelemesi olgulardan elde edilen verilerin betimsel analizini yapmayı ve sentezlenen bilgiler doğrultusunda genel sonuçlara ulaşmayı hedeflemektedir. Araştırmanın verileri, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programlarındaki 4. sınıf temaları ile MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından 2023-2024 eğitim öğretim yılında ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde okutulması önerilen iki farklı Türkçe ders kitabına dayanmaktadır. Bu kitaplara ilişkin bilgiler ve araştırmada kullanılacak kodlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Çalışma Grubunun Özellikleri

Kitabın Kodu	Kitabın Adı	Yayınevi Türü	Kabul Bilgisi
TDK1	Türkçe 4. Sınıf	Özel Yayınevi	Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 09.05.2022 tarih ve 36 sayılı kurul (ekli listenin 9. sırasında) kararı ile 2023-2024 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süre ile Ders Kitabı olarak kabul edilmiştir.
TDK2	İlkokul Türkçe 4. Sınıf Ders Kitabı	Millî Eğitim Bakanlığı	Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 09.05.2022 gün ve 36 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

Tablo 1'de de belirtiği gibi 2024-2025 eğitim yılında Türkiye'deki 4. sınıf Türkçe derslerinde biri özel biri devlet olmak üzere iki farklı ders kitabı okutulmaktadır. Araştırma kapsamında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenen iki adet 4. sınıf Türkçe ders kitabı çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın analizinde elde edilen verilerin belirlenen temalar çerçevesinde incelendiği betimsel analiz yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2008) kullanılmıştır. 2019 ve 2024 Türkçe dersi öğretim programı ve 2024-2025 eğitim öğretim yılında okullarda okutulması önerilen ders kitapları 17 sürdürülebilir kalkınma hedefi kapsamında MAXQDA24 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibariyle ilkokul 1. sınıflar 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline temel alınarak diğer kademeler ise 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı temel alınarak yürütülmektedir. İlkokul Türkçe dersindeki bütün kazanımlar/öğrenme çıktıları dinleme/izleme, okuma, anlama ve yazma öğrenme alanları ile ilişkili olduğundan kazanımların/öğrenme çıktılarının SKH kapsamında analizi mümkün olmamıştır.

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği için birtakım tedbirler alınmıştır. Bulgular kısmında yer alan örnek ifadeler ve uzman görüşleri ile araştırmanın inandırıcılığı desteklenirken, araştırmanın ayrıntılı ve anlaşılır raporlanması araştırmanın aktarılabilirliğini desteklemiştir. Araştırmanın teyit edilebilirliği için araştırmacı notları başka araştırmacıların kontrol edebilmesi için saklanmaktadır.

Araştırma ve Yayın Etiği

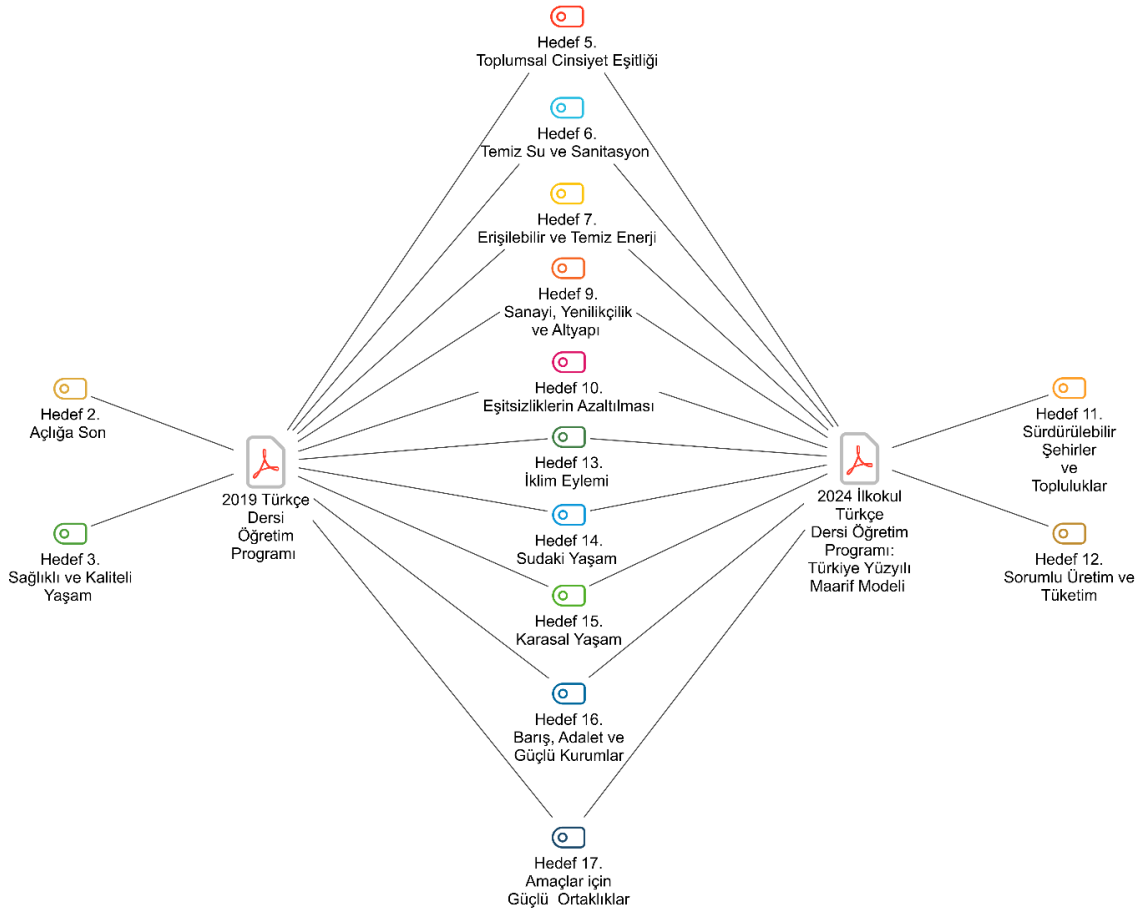
Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Bulgular kapsamında öncelikle 2019 yılı Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların ve 2024 yılı Türkçe dersi öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri kapsamında incelenmiş, ardından MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından okullarda okutulması önerilen iki ders kitabında yer alan ifadeler SKH kapsamında analiz edilmiştir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Yer alan Temalarının SKH Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Her iki program içerdiği temalara yönelik SKH açısından analiz edilmiştir. Her iki öğretim programında yer alan temaların sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkisi karşılaştırmalı olarak Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Temalarının SKH Açısından İncelenmesi

Şekil 1'e göre 2019 ve 2024 Türkçe dersi öğretim programında da Hedef 5, 6, 7, 9, 10, 13, 14, 15, 16 ve 17'ye yönelik temalara yer verilmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında farklı olarak "Açlığa Son" ile "Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam" hedeflerine yer verilirken, 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında farklı olarak "Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar" ile "Sorumlu Üretim ve Tüketim" hedeflerine değinilmiştir. Bu durumda iki öğretim programında da 17 sürdürülebilir kalkınma hedefinin 12'sine vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Öğretim programlarında sürdürülebilir kalkınma hedeflerine işaret eden temalardan birkaçı Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2.
2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine İşaret Eden Örnek Temalar

Öğretim Programı	Tema ve Açıklaması	İlişkili Olabilecek Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi
2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı	Sağlık ve Spor: *"adil oyun, beden eğitimi, beden sağlığı, beslenme, centilmenlik, dengeli beslenme, hareketlilik, hastalıklardan korunma, ilaç kullanımı, ilk yardım, öz bakım, ruh sağlığı, sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam, spor kültürü, sportmenlik, temizlik, uyku vb."* (MEB, 2019, s. 16)	Hedef 2. Açlığa Son Hedef 3. Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam

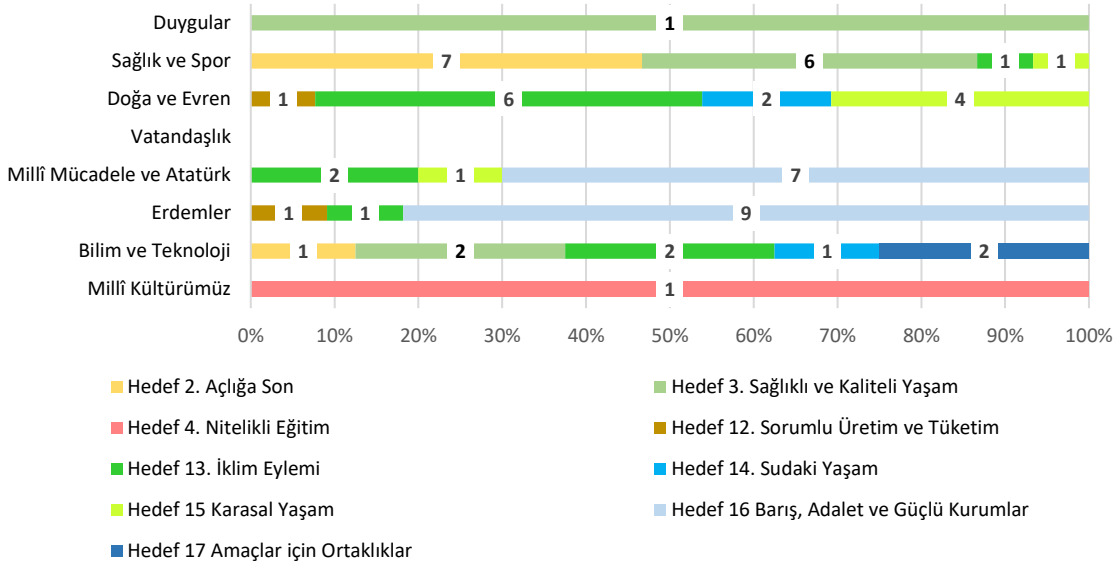
	Birey ve Toplum: *"ana dili, adalet, barış, bireysel farklılıklar, çok dillilik, çok kültürlülük, dayanışma, devlet, dezavantajlı gruplar, empati, eşitlik, farklılıklara saygı, gurbet, haram, hayat becerileri, helal, hukuk, hükümet, iktidar, kardeşlik, kent kültürü, komşuluk ilişkileri, kul hakkı, kültürel farklılıklar, küreselleşme, medeniyet, meslekler, misafirperverlik, selamlaşma, siyaset, sosyal içerme, sosyokültürel farkındalık, toplumsal kurallar, vatandaşlık, zaman yönetimi vb."* (MEB, 2019, s. 15)	Hedef 5. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Hedef 10. Eşitsizliklerin Azaltılması Hedef 16. Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar Hedef 17. Amaçlar için Ortaklıklar
	Bilim ve Teknoloji: *"bilim insanları, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, etik, girişimcilik, haberleşme, hayal gücü, iletişim, keşif ve icatlar, matematik okuryazarlığı, merak duygusu, olay, olgu, patent, sosyal medya, tasarım, teknoloji, telif, ulaşım, yenilikçilik vb."* (MEB, 2019, s. 16)	Hedef 9. Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı
	Doğa ve Evren: *"bitkiler, canlılar, çevre, çevrenin korunması, doğa, doğa olayları, doğal afetler, dünya, evren, gece, gezegenler, gündüz, hayvanlar, iklim, kar, manzaralar, mevsimler, renkler, uzay, yağmur, yeryüzü, yıldızlar, zaman bilinci vb."* (MEB, 2019, s. 16)	Hedef 6. Temiz Su ve Sanitasyon, Hedef 7. Erişilebilir ve Temiz Enerji Hedef 13. İklim Eylemi Hedef 14. Sudaki Yaşam Hedef 15. Karasal Yaşam
2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı: Yüzyılı Maarif Modelinde	Atatürk ve Çocuk: *"Bu temada Gazi Mustafa Kemal Atatürk, millî egemenlik, millî irade, millî kimlik, Millî Mücadele, kahramanlık, cesaret, fedakârlık, gazilik, şehitlik, vatanseverlik vb. tema içeriğine uygun dört okuma ve bir dinleme metni işlenirken dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerine ilişkin belirlenen öğrenme çıktılarına ulaşmak amaçlanır."* (MEB, 2024, s. 75)	Hedef 16. Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar
	Doğada Neler Oluyor? *"Bu temada doğa, çevre, doğal kaynakları tasarruflu kullanma vb. tema içeriğine uygun dört okuma ve bir dinleme metni işlenirken dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerine ilişkin belirlenen öğrenme çıktılarına ulaşmak amaçlanır."* (MEB, 2024, s. 81)	Hedef 6. Temiz Su ve Sanitasyon Hedef 7. Erişilebilir ve Temiz Enerji Hedef 12. Sorumlu Üretim ve Tüketim Hedef 13. İklim Eylemi Hedef 14. Sudaki Yaşam Hedef 15. Karasal Yaşam
	Değerlerimizle Yaşıyoruz: *"Bu temada erdemler ve nezaket kuralları vb. tema içeriğine uygun dört okuma ve bir dinleme metni işlenirken dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerine ilişkin belirlenen öğrenme çıktılarına ulaşmak amaçlanır."* (MEB, 2024, s. 112)	Hedef 5. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Hedef 10. Eşitsizliklerin Azaltılması Hedef 16. Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar
	Bilim Yolculuğu: *"Bu temada bilim ve teknoloji vb. tema içeriğine uygun dört okuma ve bir dinleme metni işlenirken dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerine ilişkin belirlenen öğrenme çıktılarına ulaşmak amaçlanır."* (MEB, 2024, s. 140)	Hedef 9. Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı

Tablo 2'de yer alan 2019 Türkçe dersi öğretim programı tema örneklerine göre "Sağlık ve Spor" ünitesi Hedef 2 ve 3'e, "Birey ve Toplum" ünitesi Hedef 5, 10, 16 ve 17'ye, "Bilim ve Teknoloji" ünitesi Hedef 9'a ve "Doğa ve Evren" ünitesi Hedef 6, 7, 13, 14 ve 15'e işaret etmektedir. 2019 programında

yer alan "Doğa ve Evren" ünitesi 2024 öğretim programında "Doğada Neler Oluyor?" temasıyla ele alınmış ve 2019 öğretim programından farklı olarak doğal kaynakların tasarruflu kullanılmasına vurgu yaparak Hedef 12 Sorumlu Üretim ve Tüketimi desteklemiştir. Bunun yanı sıra, 2024 Türkçe dersi öğretim programında "Atatürk ve Çocuk" ünitesi ile Hedef 16'ya, "Değerlerimizle Yaşıyoruz" temasında Hedef 5, 10 ve 16'ya, son olarak "Bilime Yolculuk" temasındaki açıklamalarla Hedef 9'a değinildiği tespit edilmiştir.

TDK1'e Yönelik Bulgular

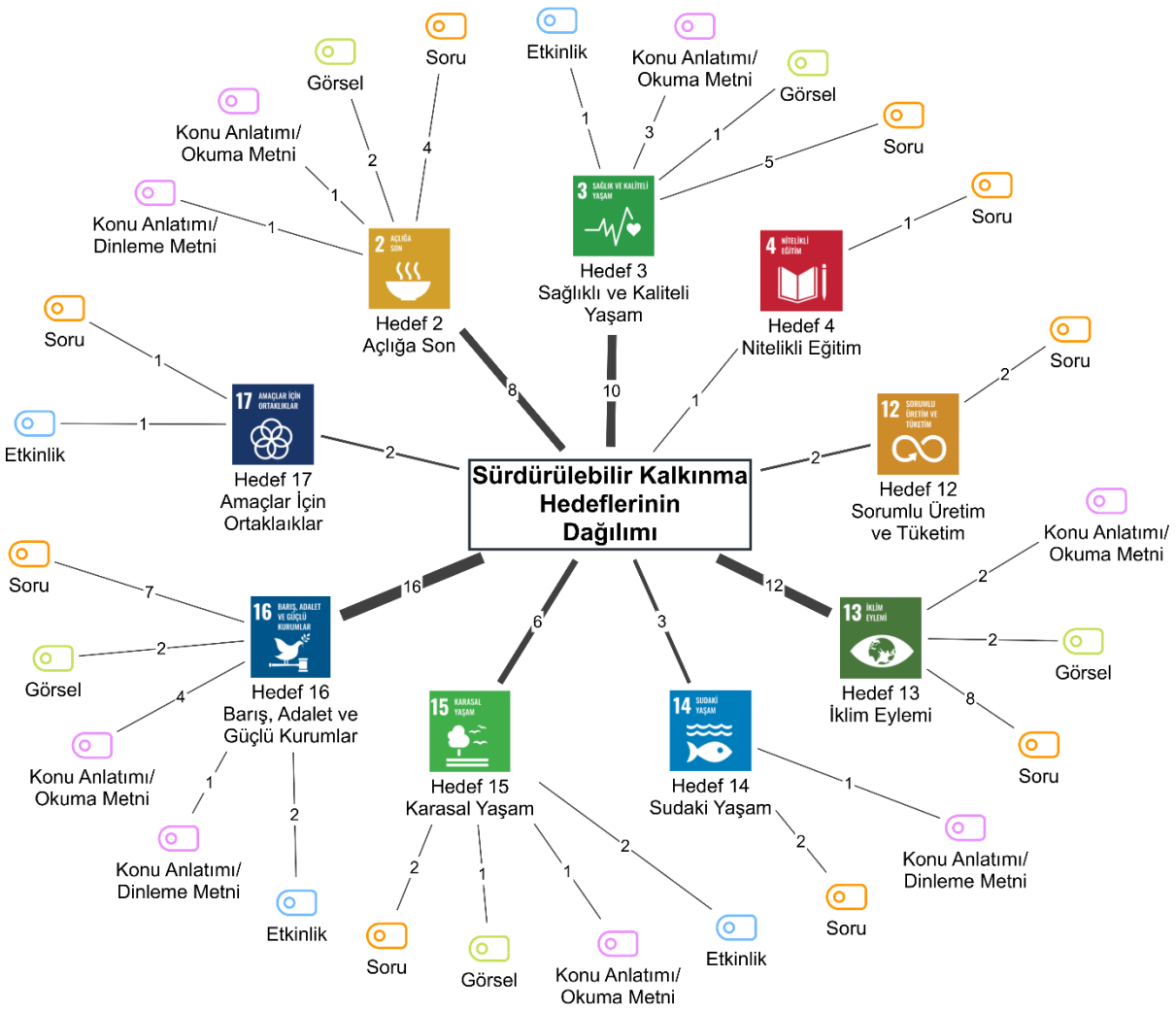
Araştırma kapsamında TDK1 17 sürdürülebilir kalkınma hedefi kapsamında analiz edilmiştir. Öncelikle, kitaptaki ünitelerin sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik dağılımları incelenmiş olup ardından her ünitede konu anlatımı, soru, etkinlik ve görsel gibi alanlardaki kullanım dağılımları incelenmiştir. TDK1'de yer alan ünitelerin 17 sürdürülebilir kalkınma hedefine yönelik dağılımları Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. TDK1'deki Ünitelerin Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine İlişkin Dağılımları

Şekil 2'ye göre Vatandaşlık ünitesi hariç diğer bütün ünitelerde en az bir sürdürülebilir kalkınma hedefine vurgu yapılmıştır. TDK1'de yer alan üniteler kapsamında Hedef 2 Açlığa Son, Hedef 3 Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam, Hedef 4 Nitelikli Eğitim, Hedef 12 Sorumlu Üretim ve Tüketim, Hedef 13 İklim Eylemi, Hedef 14 Sudaki Yaşam, Hedef 15 Karasal Yaşam, Hedef 16 Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar ve Hedef 17 Amaçlar için Ortaklıklar hedeflerine vurgu yapılırken diğer 8 hedefe vurgu yapılmamıştır. En çok vurgu yapılan sürdürülebilir kalkınma hedefi Hedef 16. Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlardır. Duygular ünitesinde sadece Hedef 3 Sağlıklı ve Kaliteli Yaşama değinilirken, Millî Kültürümüz ünitesinde yalnızca Hedef 4 Nitelikli Eğitimin altı çizilmiştir. Sağlık ve Spor ünitesindeki 16 ifadede sürdürülebilir kalkınma hedeflerine vurgu yapılmış ve hedeflere en çok vurgu yapılan ünite olmuştur. Bilim ve Teknoloji ünitesinde toplamda beş farklı hedefe vurgu yapılmış olması, bu ünitenin diğer üniteler arasında en fazla farklı hedefe vurgu yapan ünite olmasını sağlamıştır.

Ders kitabında sürdürülebilir kalkınma hedefleri dört farklı ifade biçimiyle ele alınmıştır: Konu anlatımı, görsel, soru, etkinlik. Konu anlatımı olarak kodlanan ifadeler kendi içinde okuma metinleri, dinleme metinleri ve izleme metinleri olarak üçe ayrılmaktadır. Soru kodunda yer alan ifadelerde ise öğrencilerden belirli yönergeler ve sorular doğrultusunda cevaba ulaşması beklenirken, etkinlik olarak kodlanan bölümlerde araştırma gibi süreç odaklı çalışmalar bulunmaktadır. Görsel kodda ise sürdürülebilir kalkınma hedefleri çizim ya da fotoğraflarla desteklenmiştir. Şekil 3'te TDK1'de sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin hangi ifade biçimiyle ele alındığı gösteren şema sunulmaktadır.



Şekil 3. TDK1'de Yer Alan İfadelerin Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Açısından Dağılımları

Şekil 3'e göre "Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam", "Karasal Yaşam" ve "Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar" hedeflerine etkinlik konu anlatımı, görsel ve soru olmak üzere 4 farklı ifade biçimiyle ele alınırken "Nitelikli Eğitim" ve "Sorumlu Üretim ve Tüketim" yalnızca soru ifade biçimiyle ele alınmıştır. Bunun yanı sıra "Açlığa Son" ve "Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar" hedeflerinde konu anlatımı hem okuma metniyle hem de dinleme metni ile desteklenmiştir. Konu anlatımında en çok "Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar" hedefine, soru türünde en çok "İklim Eylemi" hedefine, etkinlik türünde en çok "Karasal Yaşam" ile "Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar" hedeflerine ve görsellerde en çok "Açlığa Son", "İklim Eylemi" ve "Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar" hedefine vurgu yapıldığı tespit ediliştir. Tablo 3'te, belirtilen hedeflere yönelik konu anlatımı, etkinlikler ve soru türlerine dair örnek alıntılar sunulmuştur.

Tablo 3.
TDK1'de Yer Alan Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine İlişkin Örnek İfadeler

SKH	Konu Anlatımı/Okuma Metni veya Dinleme Metni	Etkinlik	Soru
Hedef 2. Açlığa Son	*"Meyve ve sebzeleri bol su ile yıkamalıyız. Terliyken su içmemeli, açıkta satılan yiyecekleri yememeliyiz."* (s. 223) – Dinleme Metni	-	*"Hakkında fikir sahibi olmadığınız bir ürünü kullanmadan önce ne yaparsınız? Bu konudaki düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız."* (s. 208)

Hedef 3. Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam	*"Hasta olduğunuz zaman kendi kendinize ilaç kullanmayın. Önce hekiminize başvurun. Hekiminizin önerdiği ilaçları, belirlenen süre ve miktarda kullanın. İlacımı nasıl doğru kullanırım?* *İlaçları yalnızca hekiminizin gerekli görmesi durumunda ve reçeteli olarak kullanın.* *Hekiminize giderken kullandığınız ilaçları ve önceki tedavi bilgilerinizi yanınızda bulundurun."* (s. 84) – Okuma Metni	*"Defterinize sağlıklı yaşamla ilgili hikâye edici bir metin yazınız. Olayları oluş sırasına göre yazmaya dikkat ediniz. Şahıs, varlık kadrosu, olay ve mekân unsurlarını kullanınız."* (s. 226)	*"Hasta bir arkadaşınızla karşılaştığınızda ona neler önerirsiniz?"* (s. 202)
Hedef 4. Nitelikli Eğitim		-	*"Aşağıdaki kelimeleri anlamlarıyla eşleştiriniz. Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme. (Eğitim)"* (s. 28)
Hedef 12. Sorumlu Üretim ve Tüketim		-	*"Aşağıda verilen cümlelerdeki yazım yanlışlarını belirleyip cümlelerin doğrularını boş bırakılan yerlere yazınız. Kitabını temiz kullanki kardeşinde okusun."* (S.113)
Hedef 13. İklim Eylemi	*"Bu tür robotların zor arazi koşullarında insanların görev yükünü azaltabileceğini, bilgi kaynağı olarak hizmet edebileceğini dile getiren A.S. 'Bu tür arazi kabiliyetine sahip robotlar, deprem gibi bir doğal afette yaralıların tespitinde mayınlı arazilerde uygun bir dedektörü taşıyarak arazinin risk haritasının çıkarılmasında kullanılabilecektir. Ancak bacaklı robotların tüm vaatlerinin gerçekleşmesi uzun ve sebatlı araştırma çalışmalarının yapılmasına bağlı.' diye konuştu."* (s. 79) – Okuma Metni	-	*"2023-2024 yıllarının ilk 6 ayında gerçekleşen yağışlar hakkında neler düşünüyorsunuz?"* (s.176)
Hedef 14. Sudaki Yaşam	*"Soyu tükenmekte olan bir kerrattaydı ve karşılaştığımız ilk anı bugün gibi anımsıyorum. Kulaçlarımı hızlandırarak peşine düşmüştüm. Yumurtalarını nereye bırakacağını ve başka kaplumbağalarla buluşup buluşmayacağını o kadar merak ediyordum ki ailemin bulunduğu kıyıdan bir hayli uzaklaşmıştım..."* (s. 75) – Dinleme Metni		*"Aşağıda Meke Gölü'yle ilgili iki metin verilmiştir. Bu metinlerden yola çıkarak kuraklığı önlemek için neler yapılabileceğini tartışınız."* (s. 179)

Hedef 15. Karasal Yaşam	*"Atatürk'ün ağaç ve yeşillik sevgisini yakından bilen Türk ulusu, Anıtkabir'in dört bir yanını Anadolu'da yetişen çeşitli ağaç ve yeşilliklerle donatmıştır. Hatta bütün dünya ulusları, Anıtkabir'in çevresine dikilmek üzere çeşitli fidan göndermişlerdir. Onun için Anıtkabir'in çevresindeki bu ağaç topluluğuna "Barış Parkı" denilmektedir."* (s. 128) – Okuma Metni	*"Kuraklığın nedenleri" ile ilgili hazırlamış olduğunuz çalışmayı arkadaşlarınıza sununuz."* (s. 174)	*"Çevre temizliği yalnız kendimizi değil, diğer insanları da ilgilendiren bir konudur." cümlesinde ne anlatılmak istenmiştir?"* (s. 225)
Hedef 16. Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar	*"Bir gece küçük kardeş yine bir çuval alıp ağabeyinin ambarının yolunu tutmuş. Fakat yolda ağabeyiyle karşılaşmış. Onun da sırtında bir çuval buğday varmış. İşte iki kardeş o zaman gerçeği anlamışlar. Çuvalları bırakıp birbirlerine sevgiyle sarılmışlar. Çünkü kardeşlikte en güzel şey fedakârlıkmış."* (s. 99) – Okuma Metni	*"'Saygı' metnini sınıfta arkadaşlarınızla canlandırınız. Canlandırma yaparken aşağıda verilen hususları göz önünde bulundurunuz."* (s. 106)	*"Aşağıdaki cümlelerde zıt anlamlısı olan kelimeleri bulunuz. Bu kelimelerin altını çiziniz. Herkes, kolaylıkla soyunu bilirdi. Kanun'dan sonra herkesin bir soyadı oldu."* (s. 117)
Hedef 17. Amaçlar için Ortaklıklar	-	*"Aziz Sancar hakkında yaptığınız araştırmadan hareketle hazırladığınız kısa sunumu arkadaşlarınızla paylaşınız. Sunum öncesi prova yapınız."* (s. 73)	*"Bilim insanlarının insanlığa katkılarını sınıf arkadaşlarınızla tartışınız. Tartışırken kendi düşüncelerinizi uygun şekilde ifade ediniz. Sizden farklı düşünen arkadaşlarınıza anlayışla yaklaşınız."* (s. 77)

Tablo 3'teki verilere göre, Açlığa Son hedefi kapsamında yetersiz beslenmenin ortadan kaldırılması ve güvenilir gıdaya erişimin sağlanması alt hedeflerine vurgu yapılmaktadır. Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam hedefinde ise bulaşıcı hastalıklarla mücadelenin güçlendirilmesini öncelikli alt hedef olarak belirlemiştir. Nitelikli Eğitim hedefi ise, okuryazarlığın artırılması konusunda önemli bir adım atmayı amaçlamaktadır. Bu hedeflerin yanı sıra, Sorumlu Üretim ve Tüketim hedefi, atık üretiminin önemli ölçüde azaltılmasını öngörmektedir. Ayrıca, İklim Eylemi hedefi kapsamında doğal afetlere karşı dayanıklılığın artırılması, iklim değişikliğiyle mücadele için bilgi ve kapasitenin geliştirilmesi gibi önemli adımlar planlanmaktadır. Çevreyle ilgili diğer hedefler arasında, Sudaki Yaşam hedefinde kıyı ve deniz alanlarının korunması ile ekosistemlerin korunması ve düzeltilmesi alt hedeflerine ve Karasal Yaşam hedefi altında ekosistemlerin korunması, ormansızlaşmanın durdurulması ile bozulmuş toprakların eski haline getirilmesi yer almaktadır. Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar hedefi ise herkese yasal kimlik kazandırılmasını ve her düzeyde duyarlı, katılımcı ve kapsayıcı karar mekanizmalarının oluşturulmasını amaçlamaktadır. Son olarak, Amaçlar için Ortaklıklar hedefi, bilim, teknoloji ve yeniliğe erişim için iş birliği ve bilgi paylaşımının güçlendirilmesini vurgulamaktadır.

Açlığa Son, İklim Eylemi, Karasal Yaşam ve Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar hedefleri görsellerle de desteklenmiştir. Şekil 4, Şekil 5 ve Şekil 6'da bu hedeflere yönelik örnek görseller yer almaktadır.

Şekil 4. TDK1'deki Hedef 3'e Yönelik Görsel Örneği

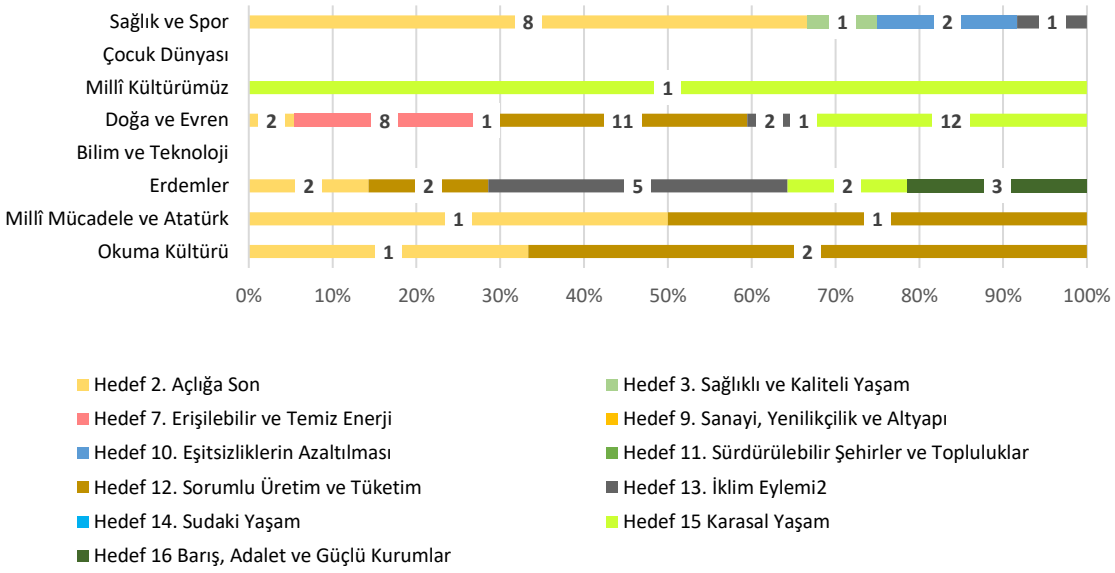
Şekil 5. TDK1'deki Hedef 15'e Yönelik Görsel Örneği

Şekil 6. TDK1'deki Hedef 16'ya Yönelik Görsel Örneği

Şekil 4'te Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam hedefi kapsamında bulaşıcı hastalıklarla mücadele alt hedefine vurgu yapılırken Şekil 4'te Karasal Yaşam hedefi altında İklimle ilgili tehlikelere ve doğal afetlere karşı dayanıklılığın ve uyum kapasitesinin bütün ülkelerde güçlendirilmesi alt hedefine vurgu yapılmaktadır. Şekil 5'te ise Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar hedefi kapsamında her düzeyde duyarlı, kapsayıcı, katılımcı ve temsil edici karar verme mekanizmalarının oluşturulması alt hedefine değinilmiştir.

TDK2'ye Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında TDK2 17 sürdürülebilir kalkınma hedefi kapsamında analiz edilmiştir. Öncelikle, kitaptaki ünitelerin sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik dağılımları incelenmiş olup ardından her ünitede konu anlatımı, soru, etkinlik ve görsel gibi alanlardaki kullanım dağılımları incelenmiştir. TDK2'de yer alan ünitelerin 17 sürdürülebilir kalkınma hedefine yönelik dağılımları Şekil 7'da yer almaktadır.



Şekil 7. TDK2'deki Ünitelerin Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine İlişkin Dağılımları

Yukarıdaki görsel, TDK2'deki ünitelerin Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine ilişkin dağılımlarını göstermektedir. Şekil 7'ye göre, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine en çok vurgu yapan ünite olan ve yedi farklı hedefe işaret eden Doğa ve Evren ünitesinde "Sorumlu Üretim ve Tüketim" ve "Karasal Yaşam" hedefleri ile ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, beş farklı sürdürülebilir kalkınma hedefine değinilen Erdemler ünitesinde ise en çok "İklim Eylemi" hedefine vurgu yapılmaktadır. Bunun yanı sıra, Bilim ve Teknoloji ünitesi ile Çocuk Dünyası ünitesinde hiçbir sürdürülebilir kalkınma hedefine değinilmediği tespit edilmiştir.

Ders kitabındaki ünitelerin belirlenen sürdürülebilir kalkınma hedefleri kapsamında analiz edilmesinin ardından, bu hedeflerin hangi ifade türleriyle ele alındığı değerlendirilmiştir. TDK2 kapsamında konu anlatımı kodu okuma metni, izleme metni ve dinleme metni olmak üzere kendi içinde üçe ayrılmıştır. Şekil 8'de sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin görseller, sorular, etkinlikler ve konu anlatımı gibi ifade türlerine göre nasıl dağıldığı gösterilmektedir.

Şekil 8. TDK2'de Yer Alan İfadelerin Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Açısından Dağılımları

Şekil 8 incelendiğinde sadece "Karasal Yaşam" hedefinde etkinlik, konu anlatımı, görsel ve soru olmak üzere dört farklı alanda ele alınmadığı tespit edilmiştir. TDK2'de yer alan ifadeler 17 sürdürülebilir kalkınma hedefinin 11'ine işaret etmektedir. "Açlığa Son", "Erişilebilir ve Temiz Enerji" ile "İklim Eylemi" hedefleri üç; "Eşitsizliklerin Azaltılması", "Sorumlu Üretim ve Tüketim" ile "Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar" hedefleri ise iki farklı ifade biçimiyle ele alınmıştır. TDK2 kapsamında en çok "Sorumlu Üretim ve Tüketim" hedefine vurgu yapılmış ve genelde görsellerle desteklenmiştir. TDK2'de soru ifade biçimiyle en çok "Açlığa Son" hedefinin desteklendiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, "Karasal Yaşam" ve İklim Eylemi" hedefleri hem izleme hem de okuma metinleri ile konu anlatımı kısmında ele alınmıştır. Tablo 4'te, belirtilen hedeflere yönelik konu anlatımı, etkinlikler ve soru türlerine dair örnek alıntılar sunulmuştur.

Tablo 4.
TDK2'de Yer Alan Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine İlişkin Örnek İfadeler

SKH	Konu Anlatımı/Okuma Metni, Dinleme Metni veya İzleme Metni	Etkinlik	Soru
Hedef 2. Açlığa Son	*"Tahinin içinde E vitamini vardır; saçlarınızı, cildinizi, tırnaklarınızı besler, yaralarınız çabuk iyileşir. Sonra A vitamini vardır; gözlerinize iyi gelir. B vitamini ve fosfor vardır; aklınızı çalıştırır. Protein ve kalsiyum vardır; boyunuzu uzatır, sizi güçlü yapar."* (s. 245) – Okuma Metni	*"Günlük hayatta tükettiğiniz besinlerin vücudunuza faydalarını araştırınız. Araştırma sonuçlarını arkadaşlarınızla paylasınız."* (s.243)	*"Günlük hayatta tükettiğimiz besinlerin içerikleri ile ilgili nelere dikkat etmeliyiz? Düşüncelerinizi paylasınız."* (s. 244)
Hedef 3. Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam	-	-	*"Gün içerisinde sağlığınızı korumak için nelere dikkat ettiğinizi örneklerle anlatınız."* (s. 230)
Hedef 7. Erişilebilir ve Temiz Enerji	*"…Bu durumda yapılabilecek en iyi şeyin enerjiyi yenilenebilir kaynaklardan elde etmek olacağı düşünülüyor. Yani temiz enerji üretmek. Nedir bu yenilenebilir kaynaklar derseniz rüzgâr, Güneş ve su bunlardan bazıları."* (s. 162) – Okuma Metni	-	*"Güneş enerjisinin Dünya'mıza etkileri nelerdir?"* (s. 146)
Hedef 9. Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı	-	*"İnsanlık yararına kullanılabilecek teknolojik bir alet tasarlayınız. Tasarladığınız aletin özelliklerini yazarak resmini çiziniz."* (s. 122)	*"Kendinizi metindeki kahramanın yerine koyunuz. Metinde geçen teknolojik gelişmeler olmasaydı yaşayabileceğiniz zorluklar neler olurdu? Düşüncelerinizi yazınız."* (s. 123)
Hedef 10. Eşitsizliklerin Azaltılması	*"Asansöre binerek üzerinde Braille alfabesiyle gösteren düğmeye bastım. Zemin kata geldiğimde sesli sistem beni uyardı… Önceleri hangi durağa geldiğimizi başkalarına sorardık şimdi otobüs içindeki sesli sistem bunu yapıyor. Biz de ineceğimiz yeri kolayca belirleyebiliyoruz."* (s. 120) – Dinleme Metni	*"Özel gereksinimli bireylere yönelik ne tür spor imkânları bulunduğunu araştırınız. Araştırmanızın sonucunu arkadaşlarınızla paylasınız."* (s. 239)	-
Hedef 11. Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	-	-	*"Işık kirliliği nedeniyle hayvanlar yönlerini kaybederek çeşitli sorunlarla karsı karsıya kalmaktadır. Işık kirliliğini önlemek için yapılabilecekleri nezaket kurallarına uyarak arkadaşlarınızla paylasınız."* (s. 160)
Hedef 12. Sorumlu	-	-	*"Verilen cümlelerde yay ayraç içerisine uygun*

Üretim ve Tüketim			*noktalama işaretlerini yazınız. Anneannem( ) piknikten kalan bayat ekmekleri israf etmeyip onlarla bize leziz köfteler yaptı( )"* (s. 101)
Hedef 13. İklim Eylemi	-	-	*"Deprem anında uzak durulması gereken alanlar nerelerdir?"* (s. 88)
Hedef 14. Sudaki Yaşam	-	*"'Doğayı koruma' konulu duygu ve düşüncelerinizi ifade eden bilgilendirici bir metin yazınız."* (s. 153)	-
Hedef 15. Karasal Yaşam	*"Atmosferdeki karbondioksit miktarının artmasındaki bir diğer önemli etkense ormansızlaşma yani farklı amaçlarla ormanlardaki ağaçların kesilmesi ya da yakılmasıdır. Ormanlar yeryüzünün sıcaklığını dengeler, yağışları artırır, fotosentez yoluyla karbondioksiti dönüştürüp oksijen üretir. İşte ormanların yok edilmesiyle tüm bu olumlu etkiler tam tersine döner."* (s. 162) - Okuma Metni	*"Ormanlarımızı korumayı amaçlayan bir slogan yazınız. Bir afis tasarlayarak sloganınızı afiste kullanınız."* (s. 157)	*"Fidan dikme aşamalarını belirleyerek sırasıyla yazınız."* (s. 153)
Hedef 16. Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar	-	-	*"Görseli inceleyiniz. Görseldeki koşu yarısı sizce adil midir? Sınıf arkadaşlarınızla tartısınız."* (s. 99)

Tablo 4'teki alınlara göre;

- Açlığa Son hedefi kapsamında yetersiz beslenmenin ortadan kaldırılması ve güvenilir gıdaya erişim alt hedeflerine,
- Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam hedefi kapsamında bulaşıcı ve bulaşıcı olmayan hastalıklarla mücadele alt hedeflerine,
- Erişilebilir ve Temiz Enerji hedefi kapsamında yenilenebilir enerjinin küresel payının artırılması alt hedefine,
- Sanayicilik, Yenilikçilik ve Altyapı hedefi kapsamında kapsayıcı ve sürdürülebilir sanayileşmenin desteklenmesi, araştırmanın artırılması ve sanayi teknolojilerinin iyileştirilmesi alt hedeflerine,
- Eşitsizliklerin Azaltılması hedefi kapsamında engelliliğe ya da başka bir statüye bakılmaksızın herkesin güçlendirilerek sosyal ve ekonomik olarak desteklenmesi alt hedefine,
- Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar hedefi kapsamında şehirlerin çevresel etkilerinin azaltılması alt hedeflerine,
- Sorumlu Üretim ve Tüketim hedefi kapsamında küresel kişi başı gıda atıklarının yarıya indirilmesi ve atık üretiminin önemli ölçüde azaltılması alt hedeflerine,
- İklim Eylemi hedefi kapsamında doğal afetlere karşı dayanıklılığın ve uyum kapasitesinin bütün ülkelerde güçlendirilmesi alt hedefine,
- Sudaki Yaşam hedefi kapsamında kıyı ve deniz alanlarının korunması alt hedefine,
- Karasal Yaşam hedefi kapsamında karasal ve tatlı su ekosistemlerinin korunması, ormansızlaşmanın durdurulması ve bozulmuş ormanların eski haline döndürülmesi alt hedefine,

- Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar hedefi kapsamında her düzeyde duyarlı, katılımcı ve kapsayıcı karar mekanizmalarının oluşturulması alt hedefine vurgu yapılmaktadır.

"Erişilebilir ve Temiz Enerji", "Sorumlu Üretim ve Tüketim", "İklim Eylemi" ve "Karasal Yaşam" ve "Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar" hedefleri görsellerle de desteklenmiştir. Şekil 9, Şekil 10 ve Şekil 11'de bu hedeflere yönelik örnek görseller yer almaktadır.

Şekil 9. TDK2'deki Hedef 12'ye Yönelik Görsel Örneği

Şekil 10. TDK2'deki Hedef 7'ye Yönelik Görsel Örneği

Şekil 11. TDK2'deki Hedef 15'e Yönelik Görsel Örneği

Şekil 9'da Sorumlu Üretim ve Tüketim hedefi kapsamında atık yönetimi alt hedefine vurgu yapılırken Şekil 10'da Erişilebilir ve Temiz Enerji hedefi altında yenilenebilir enerjinin küresel payının artırılması alt hedefine vurgu yapılmaktadır. Şekil 11'de ise Karasal Yaşam hedefi kapsamında ormansızlaşmanın durdurulması ve bozulmuş ormanların eski haline döndürülmesi alt hedefine değinilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Sürdürülebilir kalkınma eğitiminin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için eğitim politikalarının da bu doğrultuda geliştirilmesi önemlidir (Hopkins ve McKeown, 2002). Bu nedenle, öğretim programlarının geliştirme süreçlerine SKH'leri kapsayacak şekilde dahil edilmesi, sürdürülebilir kalkınma eğitimine yönelik önemli bir adım olacaktır. Araştırma kapsamında hem 2019 hem de 2024 Türkçe dersi öğretim programının SKH'lerin belirli bir kısmını kapsadığı, ancak vurgulanan hedeflerde değişiklikler olduğu tespit edilmiştir. 2019 müfredatında "Açlığa Son" (Hedef 2) ve "Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam" (Hedef 3) gibi hedeflere yönelik temalar öne çıkarken, 2024 müfredatı daha çok "Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar" (Hedef 11) ve "Sorumlu Üretim ve Tüketim" (Hedef 12) gibi çevre odaklı konulara ağırlık vermiştir. Bu değişiklikler, literatürde sürdürülebilir kalkınma eğitimi ile giderek daha fazla çevresel sürdürülebilirlik ve toplumsal farkındalık geliştirme üzerine odaklanıldığını belirten çalışmalara paralellik göstermektedir (Tilbury, 2011).

2019 öğretim programı "Sağlık ve Spor" teması altında dengeli beslenme, fiziksel aktivite ve hijyen gibi konuların ön plana çıktığı görülmüştür. Bu durum, sağlıklı beslenme eğitiminin çocukluk döneminde önemli bir yer tutması gerektiğini savunan ve öğrencilerin sağlık bilincini artırarak uzun vadede daha sağlıklı bireyler olmalarını destekleyen literatürle uyumludur (Story vd., 2009; Pérez-Rodrigo ve Aranceta, 2001). Öte yandan, 2024 Türkçe dersi öğretim programındaki değişiklikler ele alındığında çevreye ve sürdürülebilir yaşam biçimlerine daha fazla odaklanıldığı tespit edilmiştir. Doğal kaynakların tasarruflu kullanımı, yenilenebilir enerji kaynaklarının önemi ve sorumlu tüketim gibi konulara 2024 programında daha fazla vurgulanmıştır. 2024 Türkçe dersi öğretim programından elde edilen bulgular, çevre eğitiminin öğrencilerin çevresel duyarlılık geliştirmelerinde katkı sağlaması açısından önemli olduğunu belirten araştırmalarla da desteklenmektedir (Mochizuki ve Bryan, 2015; Palmer, 2002).

Araştırma, bazı SKH'lerin ders kitaplarında diğerlerine göre daha sık vurgulandığını, bazı hedeflerin ise sınırlı ele alındığını göstermektedir. TDK1'de "Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam", "İklim Eylemi" ile "Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar" hedeflerine daha sık vurgu yapılırken, TDK2'de "Açlığa Son", "Sorumlu Üretim ve Tüketim" ile "Karasal Yaşam" hedeflerine daha çok vurgu yapılmıştır. Her iki ders kitabında da çevresel konuların ele alındığı "İklim Eylemi", "Sudaki Yaşam" ve "Karasal Yaşam" hedeflerine, toplumsal konuları içeren "Sorumlu Üretim ve Tüketim" gibi toplumsal konuları içeren ve ekonomik konuları içeren "Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı" ile "Amaçlar için Ortaklıklar" gibi hedeflere yer verilmiştir. Ders kitaplarında sürdürülebilirliğin alt boyutları olan çevresel, toplumsal ve ekonomik

boyutların hepsine yer verilmesi gerektiği alanyazında belirtilmiş olup (Hopkins ve McKeown, 2002) incelenen ders kitaplarının ikisi de alanyazınla örtüşmektedir.

Mevcut araştırmanın bulguları ışığında, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersi öğretim programlarının ve ders kitaplarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri (SKH) ile uyumlu hale getirilmesi konusunda çeşitli çıkarımlar yapılmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak gelecekteki araştırmalar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- TDK1 ve TDK2 ders kitaplarında SKH'lerin bazılarının sadece soru veya konu anlatımı gibi belirli formatlarda işlendiği tespit edilmiştir. Gelecek araştırmalarda, bu hedeflerin öğrenciler için daha etkili ve kalıcı hale gelmesi amacıyla farklı etkinlik türlerinin (proje bazlı öğrenme, saha çalışmaları, grup tartışmaları) kullanılıp kullanılamayacağını incelenebilir.
- Gelecek araştırmalar, toplumsal sürdürülebilirlik konularının nasıl daha fazla işlenebileceğini ve öğrencilerde toplumsal adalet, eşitlik gibi değerlerin nasıl güçlendirilebileceğini incelemelidir.
- Mevcut araştırma kapsamında SKH'lerin ders kitaplarındaki yeri incelenmiş fakat etkili bir şekilde uygulamaya konulup konulmadığını değerlendirilmemiştir. Gelecek araştırmalar, öğretmenlerin SKH'leri öğretim süreçlerine nasıl entegre ettiğini ve bu konudaki zorluklarını inceleyebilir. Özellikle öğretmen eğitim programlarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Mevcut araştırma kapsamında Türkçe dersi öğretim programının ve ders kitaplarındaki konuların öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmemiştir. Gelecek araştırmalarda SKH'lerin öğrencilere kazandırdığı bilgi ve farkındalık düzeyi incelenebilir.
- Araştırma, 2019 ve 2024 Türkçe dersi müfredatlarını karşılaştırmıştır. Gelecekteki çalışmalar, diğer ders müfredatları (örneğin, fen bilimleri, sosyal bilgiler) ile karşılaştırmalı analizler yaparak SKH'lerin genel eğitim sistemine ne derece entegre edildiğini inceleyebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Yazarların Katkı Oranı

Sena Ölçer (%60), Mustafa Kemal Öztürk (%40)

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Ateş, H. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 101-127.

Dmochowski, J. E., Garofalo, D., Fisher, S., Greene, A. ve Gambogi, D. (2016). Integrating sustainability across the university curriculum. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *17*(5), 652-670.

Emah, E. (2009). *Curriculum Organisation of Nigeria: Curriculum theory and practice*. In *Responsive curriculum* (pp. 35-39). Abuja: Curriculum Organisation of Nigeria.

Filho, W., Tripathi, S. K., Andrade Guerra, J. B. S. O. D., Giné-Garriga, R., Orlovic Lovren, V. ve Willats, J. (2019). Using the sustainable development goals towards a better understanding of sustainability challenges. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, *26*(2), 179-190. https://doi.org/10.1080/13504509.2018.1505674

Fonseca, L. M., Domingues, J. P. ve Dima, A. M. (2020). Mapping the sustainable development goals relationships. *Sustainability*, *12*(8), 3359. https://doi.org/10.3390/su12083359

Goldman, D., Ayalon, O., Baum, D. ve Weiss, B. (2018). Influence of 'green school certification'on students' environmental literacy and adoption of sustainable practice by schools. *Journal of Cleaner Production*, *183*, 1300-1313. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.02.176

Hedefalk, M., Almqvist, J. ve Östman, L. (2014). Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature. *Environmental Education Research*, *21*(7), 975–990. https://doi.org/10.1080/13504622.2014.971716

Hopkins, C. ve McKeown, R. (2002). Education for sustainable development: An international perspective. *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*, *13*, 13-24.

Huckle, T. ve Sterling, S. (1997) *Education for sustainability.* London: Routledge.

Jacobi, P., Toledo, R. ve Grandisoli, E. (2016). Education, sustainability and social learning. *Brazilian Journal of Science and Technology*, 3, 1-8. https://doi.org/10.1186/S40552-016-0019-2.

Kaya, M. F. ve Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 49-65.

Kioupi, V. ve Voulvoulis, N. (2019). Education for sustainable development: A systemic framework for connecting the SDGs to educational outcomes. *Sustainability*, *11*(21), 1-18. https://doi.org/10.3390/su11216104

Liu, J., Mooney, H., Hull, V., Davis, S., Gaskell, J., Hertel, T., Lubchenco, J., Seto, K., Gleick, P., Kremen, C. ve Li, S. (2015). Systems integration for global sustainability. *Science*, *347*(6225), 963-975. https://doi.org/10.1126/science.1258832.

Maria, T. A. (2015). Sustainable development, a multidimensional concept. *Annals-Economy Series*, 82-86.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). *Türkçe dersi öğretim programı: İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Mochizuki, Y. ve Bryan, A. (2015). Climate change education in the context of education for sustainable development: Rationale and principles. *Journal of Education for Sustainable Development*, *9*(1), 4-26.

Offorma, G. C. ve Obiefuna, C. A. (2017). Curriculum implementation in teacher education institutions for attainment of 2030 sustainable development goals: Teacher-educators' views. *African Journal of Sustainable Development*, *7*(3), 73-88.

Öztürk, M. (2018). Response of educational research in Turkey to the UN decade of education for sustainable development. *Asia Pacific Education Review*, *19*(4), 573-586. https://doi.org/10.1007/S12564-018-9554-5

Palmer, J. (2002). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. London: Routledge.

Pérez-Rodrigo, C. ve Aranceta, J. (2001). School-based nutrition education: Lessons learned and new perspectives. *Public Health Nutrition*, *4*(1a), 131-139. https://doi.org/10.1079/PHN2000108

Sachs, J. D., Schmidt-Traub, G., Mazzucato, M., Messner, D., Nakicenovic, N. ve Rockström, J. (2019). Six transformations to achieve the sustainable development goals. *Nature Sustainability*, *2*(9), 805-814. https://doi.org/10.1038/s41893-019-0352-9

Story, M., Nanney, M. S. ve Schwartz, M. B. (2009). Schools and obesity prevention: creating school environments and policies to promote healthy eating and physical activity. *The Milbank Quarterly*, *87*(1), 71-100. https://doi.org/10.1111/j.1468-0009.2009.00548.x

Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning.* France: UNESCO.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüzbaşıoğlu, M. K. ve Kurnaz, M. A. (2022). A review of Turkish science course curriculum in terms of sustainable development goals. *Acta Didactica Napocensia*, *15*(1), 187-199. https://doi.org/10.24193/adn.15.1.16

Extended Abstract

Introduction

The Sustainable Development Goals (SDGs) (Filho et al., 2019), which aim to achieve a balance between economic growth, social welfare, and environmental protection and solve global problems such as poverty, inequality, climate change, and environmental degradation, is a global development plan adopted by the United Nations in 2015, and there are 17 goals and 169 sub-goals. Emphasizing the achievement of not only environmental but also social and economic goals for sustainable development (Fonseca et al., 2020), the SDGs contribute to social transformation processes by providing societies with peace, justice, and inclusiveness. The achievement of sustainable development goals contributes to this process through the cooperation of governments, businesses, educational institutions, and individuals (Sachs et al., 2019).

The present study aims to comparatively examine the Turkish language course curricula implemented in elementary schools in 2019 and 2024 and the current elementary school Turkish textbooks in terms of sustainable development goals. Sustainable development goals are critical elements that should be integrated into education systems for individuals to understand their social responsibilities, develop environmental awareness, and contribute to social justice. Elementary school is a period in which individuals acquire their core values, behaviors, and perspectives. In this context, introducing sustainability concepts to students at an early age is very important for future generations to grow up as environmentally conscious, responsible, and aware individuals. Studies on sustainability concepts have been carried out in life sciences (Ateş, 2019) and social studies (Kaya and Tomal, 2011) at the elementary school level because they address socio-scientific issues. Another course that should be examined within the scope of sustainability concepts is the Turkish language course. In elementary school education, the Turkish language course not only helps students gain language skills but also aims to help them understand the concepts of social responsibility, environmental awareness, and sustainability (MoNE, 2024). Language is the basic tool for individuals to express their thoughts, understand problems, and suggest solutions. Therefore, the Turkish language course curriculum can be used as a tool to raise awareness of sustainable development goals among students and enhance their capacity to express their thoughts about these goals. Moreover, through Turkish language courses, students can strengthen their critical thinking and problem-solving skills regarding environmental and social issues. Structuring the curriculum in line with sustainable development goals can raise students' awareness of environmental issues and enable them to use their language skills in line with these goals. This study is one of the first studies examining the 2019 and 2024 Turkish language course curricula in terms of sustainable development goals. Aligning elementary school and Turkish language course curricula with these goals emphasizes the role of the education system in building a more sustainable future. The research questions are as follows:

1. How are sustainable development goals addressed in the themes in the 2019 Turkish Language Course Curriculum and the 2024 Turkish Language Course Curriculum?
2. How are Sustainable Development Goals integrated into the fourth-grade Turkish textbooks in elementary education?

Method

This study was designed based on the qualitative research model. The document analysis technique, which is based on the analysis of sources that provide information about the phenomena, was used in the analysis process (Yıldırım & Şimşek, 2008).

The study data were based on the 4th-grade themes in the 2019 and 2024 Elementary School Turkish Language Course Curricula of the Ministry of National Education and two different Turkish textbooks recommended by the Board of Education of the Ministry of National Education to be taught in the 4th-grade Turkish language course in the 2023-2024 academic year.

The descriptive analysis method was used to analyze the data obtained within the scope of the determined themes. The 2019 and 2024 Turkish language course curricula and the textbooks recommended to be taught in schools in the 2024-2025 academic year were analyzed using the MAXQDA24 program in terms of 17 sustainable development goals.

Results and Discussion

Within the scope of this research, the 2019 and 2024 Turkish language course curricula were examined from the aspect of the Sustainable Development Goals (SDGs). Both curricula emphasized 12 of the 17 SDGs, but there were differences in the prominent goals. For example, while the 2019 program emphasized health-focused goals such as "Zero Hunger" (Goal 2) and "Good Health and Well-Being" (Goal 3), the 2024 program placed more emphasis on environment-focused issues such as "Sustainable Cities and Communities" (Goal 11) and "Responsible Consumption and Production" (Goal 12). The theme of "Nature and the Universe" in 2019 was changed to "What Happens in Nature?" in the 2024 program and sustainability-related issues such as the economic use of natural resources were emphasized. In addition, new themes such as "Atatürk and the Child" and "Living with Our Values" were included in the 2024 program in line with the SDGs.

The units in TDK1 Turkish textbook were analyzed within the scope of sustainable development goals (SDGs). It was determined that most of the units emphasized at least one SDG, and the most frequently emphasized goals were "Peace, Justice, and Strong Institutions" (Goal 16). The Health and Sports unit was found to be the unit with the highest emphasis on sustainable development goals. In TDK1, the goals of "Good Health and Well-Being", "Life on Land" and "Peace, Justice, and Strong Institutions" were addressed through four different forms of expression: lecture, activity, visual, and question.

In TDK2, 11 out of 17 SDGs were covered, and the goals of "Responsible Consumption and Production" and "Terrestrial Life" were emphasized the most. The goal of "Climate Action" was emphasized the most in the "Virtues" unit, whereas the SDGs were not included in the "Science and Technology" and "Children's World" units. The "Zero Hunger" goal was addressed in the question format, while "Life on Land" and "Climate Action" were addressed in both the watching and reading texts.

While the 2019 curriculum emphasized goal-oriented themes such as "Zero Hunger" (Goal 2) and "Good Health and Well-Being" (Goal 3), the 2024 curriculum focused more on environment-related topics such as "Sustainable Cities and Communities" (Goal 11) and "Responsible Consumption and Production" (Goal 12). These changes are in line with studies in the literature, indicating that education for sustainable development increasingly focuses on environmental sustainability and raising social awareness (Tilbury, 2011).

Under the "Health and Sports" theme in the 2019 curriculum, topics such as balanced nutrition, physical activity, and hygiene were found to be prominent. This is in line with the literature arguing that healthy nutrition education should have an important place in childhood and support students to become healthier individuals in the long term by increasing their health awareness (Story et al., 2009; Pérez-Rodrigo & Aranceta, 2001).

Gürbüz, B. ve Duran, E. (2025). 2019 ve 2024 ilkokul 1. sınıf Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *13*(1), 235-248.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 20.11.2024 Kabul/Accepted: 09.01.2025
Araştırma Makalesi / Research Paper

2019 ve 2024 İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*

*Burak GÜRBÜZ***
*Erol DURAN****

Öz
Bu çalışmada, 2019 ve 2024 ilkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programlarının (TDÖP) temel yaklaşımları, içerik yapıları, ilk okuma-yazma yöntemleri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Bulguların analizinde nitel içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre 2019 TDÖP'nin bilişsel gelişim ve yapılandırmacı temele dayalı olduğu görülürken, 2024 TDÖP'de "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" çerçevesinde daha çok yönlü bir gelişim modeli benimsenmiştir. İçerik bakımından kazanım sayılarında büyük bir artış bulunmuş ve konuşma becerisinin kazanım oranı büyük ölçüde artırılmıştır. Ayrıca, 2024 öğretim programında ilk okuma ve yazmaya geçişte sosyal-duygusal gelişime daha fazla vurgu yapılmıştır. Öğretim programları arasında harf gruplarında, okuma yazmaya geçiş uygulamalarında, defter biçimlerinde değişiklikler bulunmaktadır. Bunların yanında 2024 TDÖP'de örnek ölçme-değerlendirme araçları ile öğretmenlere rehberlik sağlanmıştır.
Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, Türkçe dersi, ilkokul

Comparison of the 2019 and 2024 Turkish Language Curricula for First-Grade in Primary School

Abstract
This study aims to comparatively examine the 2019 and 2024 Turkish Language Curricula for 1st Grade in Primary Schools (TLC). The study employs document analysis, a qualitative research method, and the data were analyzed using content analysis. It was found that the 2019 TLC was based on cognitive development and the constructivist learning approach, while the 2024 TLC adopted a multidimensional development model within the framework of the "Century of Türkiye Education Model." A significant increase in the number of learning outcomes was observed in the 2024 TLC, with a particular focus on speaking skills. Moreover, emphasis was placed on the importance of socio-emotional development during the initial literacy process, and changes were made to technical details such as letter groups and notebook formats. The 2024 TLC provided guidance to teachers by offering sample assessment and evaluation tools.
Keywords: Curricula, Turkish language course, primary school

* Bu çalışma 12-15 Kasım 2024 tarihleri arasında düzenlenen 22. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda (USOS 2024) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Balıkesir, burakgurbuz9@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-1323-6026
*** Prof. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Uşak, erolduran@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-7581-3821

Giriş

Öğretim programı Aydıner (2011, s. 76) tarafından, "belli eğitim kademelerinde öğrenilmesi hedeflenen ders konularını içeren, zaman ve süre öğelerini dikkate alınarak hazırlanan ve okul/alan türünün amaç ve ilkeleri doğrultusunda hazırlanan etkinlikler bütünü" olarak tanımlanır. Budak'a (2016) göre öğretim programları, öğrenme-öğretme strateji ve süreçleri, ders içerikleri, gerçekleştirilen öğrenmelerin değerlendirilmesi ve programın uygulanmasına yönelik düzenlemelerden oluşmaktadır. Bu programlar eğitimde istenilen seviyeye ulaşmak için öğrencilere sunulan planlı ve düzenli öğrenme yaşantılarının tamamıdır (Bilen, 2006, s. 34). Tanımlardaki kapsamı da göz önünde bulundurulduğunda öğretim programları, eğitim ve öğretimin temelini oluşturması ve bu faaliyetlerin hangi çerçevede yürütüleceğini göstermesi bakımından önemlidir (Melanlıoğlu, 2008). Eğitim-öğretim alanında yaşanan gelişmeler, toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarında meydana gelen değişimler, dijitalleşme ve bilgi teknolojilerindeki hızlı ilerleme zaman zaman öğretim programlarının etkililiğinin sorgulanmasına ve değişim taleplerinin ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Erstad ve Voogt, 2018; Pinar, 2019; Voogt ve Roblin, 2012). Bu talepler doğrultusunda Türkiye'de sıklıkla öğretim programlarında değişiklikler yapılmış, son olarak "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ekseninde hazırlanan yeni öğretim programları yürürlüğe girmiştir (MEB, 2024d).

Yeni hazırlanan öğretim programları incelendiğinde ilkokul düzeyinde 7 dersin öğretim programında değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Öğretim programındaki değişimin ilkokulda uygulamaya konulduğu 1. sınıf seviyesi, öğrencilerin okuma-yazma becerilerini ve temel dil yetkinliklerini kazandıkları kritik bir dönem olduğu için bu çalışmada ilkokul 1. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki (TDÖP) değişiklikler değerlendirilecektir. Alanyazın incelendiğinde, Yurdakal (2024), 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programını incelemiştir. Kocayiğit ve Aykaç (2019) Türkçe dersi öğretim programlarını amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarıyla ele almıştır. Kalaycı ve Yıldırım (2020) 2009-2017-2019 Türkçe dersi öğretim programlarını genel yapıları, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları üzerinden karşılaştırmıştır. Kaplan ve Demir (2023) 2019 Türkçe öğretim programını öğretmen görüşleri ile Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeli doğrultusunda değerlendirmiştir. Kayman ve Elkatmış (2024) ise programları genel ve özel amaçlar, ilk okuma yazma süreçleri, değerler eğitimi, öğrenme alanları, ölçme ve değerlendirme, bireysel farklılıklara yaklaşım, kazanımlar/öğrenme çıktıları, temalar ve metinler, başlık boyutunda kıyaslamıştır. Kaya ve Aydın (2024) da 2019 ve 2024 Türkçe öğretim programlarını genel amaçlar, değerler eğitimi, ölçme ve değerlendirme, bireysel farklılıklar, kazanımlar, tema, ders kitaplarında yer alacak metinlerde bulunması gereken özellikler, metin türleri ve sayısı bakımından benzer ve farklı yönleriyle karşılaştırmıştır. Peksöz (2025), 2024 İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1-4. sınıflar) ile 2024 Türkçe dersi öğretim programlarını (1-8. sınıflar) okuma-yazma süreci, öğretim yapısı, temalar, metin türleri ve sayıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmıştır. Memiş ve Kalyoncu (2024) da çalışmasında bu öğretim programların benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymuştur. Kalaycı ve Yıldırım (2020), öğretim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde farklı çalışmalarda öğretim programlarının farklı boyutlarının incelendiği ve bu konuda bir görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Bu araştırmada ise öğretim programları dört temel boyutta (yaklaşım, içerik, yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme) ele alınacaktır. Bu bağlamda araştırmanın amacı 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanmış olan ilkokul 1. sınıf Türkçe dersi öğretim programını (TDÖP) 2019 1. sınıf Türkçe dersi öğretim programıyla kıyaslamaktır. Bu amaç doğrultusunda şu dört soruya cevap aranmıştır:

1. Programların yaklaşımları farklılaşmış mıdır?
2. Programların içerikleri (kazanımlar) farklılaşmış mıdır?
3. Programlarda yer alan ilk okuma yazma yöntem ve teknikleri farklılaşmış mıdır?
4. Programlardaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımları farklılaşmış mıdır?

Kamuoyuyla paylaşıldığı ilk günden bu yana "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" hakkında tartışmalar güncelliğini korumaktadır. Programın içeriğinin, yapısının, yöntem ve tekniklerinin doğru değerlendirilmesi, programın etkili ve uygun şekilde uygulanması açısından büyük önem taşımaktadır. İlkokul düzeyinde, özellikle 1. sınıf öğrencileri için hazırlanan TDÖP, içerisinde öğrencilerin okuma-

yazma becerilerinin temellerinin yer alması dolayısıyla ayrıca göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çalışmayla, yeni programın (2024 1. Sınıflar TDÖP) önceki programla (2019 1. sınıflar TDÖP) karşılaştırmalı olarak ele alınması ve yapılan değişikliklerin ortaya konması yoluyla alanyazına katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, veri toplama süreci, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve veri analizi kısımlarına değinilecektir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın yukarıda belirtilen amacı ve araştırma soruları doğrultusunda, çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi basılı veya elektronik ortamdaki materyalleri gözden geçirme ya da değerlendirmede kullanılan sistematik bir prosedürdür (Bowen, 2009). Ulutaş'a göre (2015) araştırmanın konusu öğretim materyallerinin ya da programlarının yeterlik durumları ve sonuçlarına yönelik inceleme yapılmak istendiğinde bu yöntem kullanılabilir.

İşlem Süreci

Öncelikle çalışmanın verilerinin alındığı öğretim programlarına ulaşılmıştır. Çalışmada analiz edilen verilen Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından paylaşılan 2019 TDÖP ve 2024 TDÖP metinlerinden elde edilmiştir. Öğretim programlarına https://mufredat.meb.gov.tr/ adresinden erişim sağlanmıştır. Ardından programların hangi boyutlarda ele alınacağına karar vermek için literatür taraması yapılmıştır. Bu bağlamda öğretim programları yaklaşım, içerik (kazanımlar), ilk okuma yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme boyutlarında detaylıca incelenmiştir. İnceleme yapılırken araştırmacılar elde ettiği bulguları ayrı ayrı not almış ve bu verileri düzenli olarak karşılaştırmıştır. Veriler benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinde amaç toplanan verileri düzenlemek, bunlardan anlam ve gerçekçi sonuçlar çıkarmaktır (Polit ve Beck, 2012). Bu amaçla çalışmanın veri analizinde nitel içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Nitel içerik analizinde veriler kelimeler ve temalar halinde sunulur, bu da sonuçların yorumlanmasını mümkün kılar (Bengtsson, 2016).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği şu şekilde sağlanmıştır:

Yetkinlik: Araştırmayı yapan kişiler sınıf öğretmenliği ve Türkçe eğitimi alanında çalışan araştırmacılardır. Araştırmacılardan biri 10 yıllık sınıf öğretmenidir. Diğer araştırmacı 25 yıllık ilkokul Türkçe eğitimcisidir. Bu bağlamda araştırmacılar araştırmayı yapmakta yetkindir.

Uzman Görüşü: Araştırmanın bulguları her iki uzmanın ortak kararıyla yazılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Bulgular

Bu bölümde, 2019 ve 2024 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programlarının yaklaşım, içerik (kazanım), ilk okuma yazma yöntem ve teknikleri ve ölçme ve değerlendirme bölümlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Programların Temel Yaklaşımları

Öğretim programlarının temel yaklaşımları incelendiğinde 2019 TDÖP'de (MEB, 2019) Öğretim Programlarının Genel Açıklaması (s. 3), Perspektifi (s. 4) ve Öğrenme Öğretme Yaklaşımları başlığı (s. 8-9) altında temel yaklaşıma ait bilgilere rastlanmıştır. 2024 TDÖP'de "İlkokul Türkçe Dersi Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçları" başlığı bulunmaktadır.

2019 TDÖP'de bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşım esaslarının dikkate alındığı belirtilmektedir. (MEB, 2019, s. 8). Bu öğretim programının, Türkçeyi etkili kullanabilen ve dil bilincine sahip bireyler yetiştirmeye odaklanan bir yapıda olduğu söylenebilir. Programda öğrenci merkezlilik, aktif katılım, bireysel farklılıklar, tematik, harmonik ve sarmal içerik öne çıkmaktadır. Program, bilgi üreten ve bu bilgiyi işlevsel olarak kullanan, eleştirel düşünen, problem çözen, empati duyan ve topluma faydalı olan insan tipi yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2019). Programda ayrıca "Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir." ifadesi yer almaktadır.

2024 TDÖP'de "İlkokul Türkçe Dersi Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçları" incelendiğinde temel yaklaşımla ilgili şu ifadelere rastlanmaktadır (MEB, 2024a, s. 4):

"Türk eğitim sistemi, bireylerin tüm yönleriyle gelişimini amaçlar ve bütüncül bir eğitim yaklaşımını temel alır. Bu hedef ve yaklaşımla geliştirilen "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli"nde kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile eğilimler, değerler ve okuryazarlıklar bir bütün olarak ele alınmış ve öğrencilerin çok yönlü gelişimini etkili bir şekilde desteklemek amaçlanmıştır."

Devamında programın hedefinin "*yalnızca medeniyete uyum sağlayan bir nesil değil, etkin olarak medeniyet kurucusu ve geliştiricisi bilge nesiller yetiştirmeyi hedefleyen eğitim yaklaşımımız doğrultusunda ahlaklı, erdemli, milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş öğrenci profili modeline destek sağlamak*" olduğu belirtilmiştir. Programın genelinde ağırlıklı olarak yalnızca bilişsel becerilere değil, değerler, bireysel eğilimler ve farklı tür okuryazarlıkların birbiriyle ilişkisine de değinilmiştir. Özellikle milli ve manevi gelişim vurgusu 2024 TDÖP'de daha çok göze çarpmaktadır.

2024 TDÖP ile programa farklılaştırma alt başlığında zenginleştirme ve destekleme bölümlerinin eklendiği görülmektedir. Program esaslarında bu bölümle ilgili "zenginleştirme ve/veya destekleme bölümünde yer verilen içeriklere ders kitaplarında yer verilmeyecek olup sadece e-içerik olarak sunulmalıdır. Zenginleştirme ve/veya destekleme uygulamaları, ihtiyaç hâlinde sınıftaki farklı öğrencilerin gereksinimlerine cevap verebilecek şekilde planlanmalıdır." ibaresi geçmektedir (MEB, 2024). Bu noktada bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması ve bu farklılıklara uygun öğrenme deneyimleri sunulması öngörülmektedir. Bu durum programın kapsayıcı ve öğrenci merkezli yapısını ön plana çıkarmaktadır.

Programların İçerikleri

Programların içerikleri incelendiğinde her iki programın da dört temel dil becerisine (dinleme/izleme, okuma, yazma, konuşma) yoğunlaştığı görülmektedir. Bu dil becerilerine ait öğrenme hedefleri 2019 TDÖP'de "kazanım" kavramıyla; 2024 TDÖP'de ise "öğrenme çıktısı" ve "süreç bileşenleri" kavramlarıyla açıklanmıştır. Bunlardan "öğrenme çıktısı" genel bir beceriyi ifade ederken süreç bileşeni"nin 2019 TDÖP'de yer alan kazanımları karşıladığı görülmektedir. Bu kavram değişikliğinin sebebinin programlardaki temel yaklaşım ve ölçme değerlendirme görüşlerindeki değişim olduğu düşünülebilir. Kazanım terimiyle kıyaslandığında "öğrenme çıktısı" öğrencinin daha edilgen bir durumda olduğu davranış temelli bir süreci akla getirmektedir. Bunun yanında kazanım numaralandırmada da değişiklik yapıldığı görülmektedir. 2019 TDÖP'de kazanımlar sırasıyla "ders kodu, sınıf düzeyi, beceri alanı numarası, kazanım numarası" olarak listelenirken 2024 TDÖP'de "ders

kodu, dil becerisi kodu, sınıf düzeyi ve öğrenme çıktısı numarası" olarak düzenlenmiştir. 2019 ve 2024 yılları 1. sınıf TDÖP'lerin kazanım ya da süreç bileşenlerine ait sayısal bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
1. Sınıf TDÖP'lerin Kazanım/Süreç Bileşenlerine Ait Sayısal Bilgiler

Yıl	Dinleme/İzleme		Okuma		Yazma		Konuşma		Toplam
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	
2019	11	%23.4	19	%40.4	13	%27.7	4	%8.5	47
2024	21	%21	19	%19	34	%34	26	%26	100

Tablo 1 incelendiğinde 2019 programında dinleme/izleme alanında 11, okuma alanında 19, yazma alanında 13, konuşma alanında 4 olmak üzere toplam 47 kazanıma yer verildiği görülmektedir. 2024 programında ise dinleme/izleme becerisine ait 21 süreç bileşeni, okuma becerisine ait 19 süreç bileşeni, yazma becerisine ait 34 süreç bileşeni, konuşma becerisine ait 4 öğrenme çıktısına ait 26 süreç bileşeni bulunmaktadır. Buna göre 2019'da 47 olan toplam kazanım sayısının 2024 TDÖP'de süreç bileşeni olarak %112'lik bir artışla 100'e çıktığı görülmektedir. Kazanımların dil becerilerine oranı incelendiğinde okuma ve konuşma becerilerindeki değişim dikkat çekmektedir. 2019 TDÖP'de %40.4 olan okuma becerisi kazanım oranı 2024 TDÖP'de %19'a gerilemiştir. Konuşma becerisine ait oranlarda ise %8.5'ten %26'ya bir yükseliş görülmektedir. 2019 TDÖP'de kazanımların metinlere dağıtılması kitap yazarlarına bırakılmışken 2024 TDÖP'de hangi temada hangi kazanımların bulunacağı önceden belirlenmiştir. Bu noktada 2024 TDÖP'nin daha katı standartlara sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanında 2024 TDÖP ile birlikte ders kitaplarının hacmi de büyümüştür. 2019 ve 2024 TDÖP'lerde belirlenen ders kitapları forma sayısı tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 2.
1. Sınıf TDÖP'lerde Belirlenen Ders Kitapları Forma Sayıları

Kitap Adı	Forma Sayısı	
	2019	2024
İlk Okuma Yazma Kitabı	13	28-30
Türkçe Dersi 1. Sınıf Kitabı	10	20-22

Tablo 2'de görüldüğü üzere, 2024 TDÖP'de ders kitaplarının forma sayılarında (1 forma = 16 sayfa) önemli bir artış gözlemlenmiştir. 2019 yılında ilk okuma yazma kitabı için forma sayısı en fazla 13 olarak belirlenmişken, 2024 yılında bu sayı en az 28, en fazla 30 forma olacak şekilde güncellenmiştir. Benzer şekilde, 2019'da Türkçe dersi 1. sınıf ders kitabı için belirlenen en fazla 10 forma sayısı, 2024 TDÖP kapsamında en az 20 ve en fazla 22 forma olacak şekilde artırılmıştır.

Öğretim programlarının içeriği bağlamında ele alınan bir diğer konu ise temalardır. Her iki programda da 1. sınıf düzeyinde 8 temanın işlenmesi öngörülmüştür. 2019 ve 2024 TDÖP'de yer alan temalara ait tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.
2019 ve 2024 TDÖP'lerde Yer Alan Temalar

2019 TDÖP Temaları	2024 TDÖP Temaları
Erdemler*	Güzel Davranışlarımız
Millî Kültürümüz*	Mustafa Kemal'den Atatürk'e
Millî Mücadele ve Atatürk*	Çevremizdeki Yaşam
Birey ve Toplum	Yol Arkadaşımız Kitaplar
Okuma Kültürü	Yeteneklerimizi Keşfediyoruz
İletişim	Minik Kâşifler

Hak ve Özgürlükler	Atalarımızın İzleri
Kişisel Gelişim	Sorumluluklarımızın Farkındayız
Bilim ve Teknoloji	Güzel Davranışlarımız
Sağlık ve Spor	
Zaman ve Mekân	
Duygular	
Doğa ve Evren	
Sanat	
Vatandaşlık	
Çocuk Dünyası	

*Zorunlu tema

Programlarda yer alan temalar incelendiğinde 2019 TDÖP'de 3 zorunlu temanın yanında ders kitabı yazarlarının seçimine bırakılan 13 seçmeli tema bulunduğu görülmektedir. Ayrıca kitap yazarları ve öğretmenler bu seçmeli temalardan farklı olarak öğrencilere uygun temalar seçebilme özgürlüğüne sahiptir. 2024 TDÖP ile birlikte zorunlu ve seçmeli tema ayrımı kaldırılmıştır. 8 temanın tamamı ve bu temaların kaç ders saati süreceği öğretim programı aracılığıyla belirlenmiştir. Bu noktada 2024 TDÖP'nin temalar bağlamında daha kısıtlayıcı bir özelliği olduğu söylenebilir. Bunun yanında 2024 TDÖP'de 2019 TDÖP'den farklı olarak hatırlatma, pekiştirme haftaları ve okul temelli planlama uygulamaları bulunmaktadır. Okul temelli planlama "*zümre öğretmenler kurulu tarafından ders kapsamında yapılması kararlaştırılan okul dışı öğrenme etkinlikleri, araştırma ve gözlem, sosyal etkinlikler, proje çalışmaları, yerel çalışmalar, okuma çalışmaları vb. için ayrılan süredir.*" (MEB, 2024a) şeklinde tanımlanmıştır.

1. sınıf düzeyinde ders kitaplarında kullanılacak metin tür ve sayılarının programlarda farklılaştığı görülmektedir. 2019 TDÖP'de 8 temanın her birinde 3 okuma ve 1 dinleme metni olmak üzere 4 metin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca her temada bir adet olacak şekilde toplam 8 serbest okuma metnine yer verilmiştir. Buna göre ders kitaplarında toplam 40 metin bulunması gerekmektedir. 2024 TDÖP'de ise ders kitaplarında ilk dönemi kapsayan ilk 4 temada 4; sonraki 4 temada 5 metin olmak üzere 36 metin bulunacağı belirtilmiştir. Ayrıca ilk dönem işlenecek temalardaki metinlerin tamamının dinleme metni olması gerekmektedir. İkinci dönem temalarının ise 4 okuma, 1 dinleme metninden oluştuğu ve temalarda serbest okuma metnine yer verilmediği görülmektedir (MEB, 2024a).

Ders kitaplarında yer verilebilecek metin türleri incelendiğinde öğretim programları arasında hikâye edici metinler ve şiir türlerinde bir farklılık bulunmazken 2024 TDÖP'de ders kitaplarında kullanılabilecek bilgilendirici metin türlerinin arttığı görülmektedir. Buna göre temalarda anı, broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş gibi karma içerikli metinler), günlük, haber metni, reklam, kılavuzlar, mektup, özlü sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.), sosyal medya mesajları bilgilendirici metin bağlamında kullanılabilecektir.

Metin seçiminde dikkat edilecek hususlara bakıldığında 2019'dan farklı olarak 2024 TDÖP'de dijital içeriklerle desteklenen metinlere yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu durum fiziksel şartları dijital içeriklere ulaşım sağlamaya imkân vermeyen sınıflarda probleme yol açabilir. Bunun yanında metinlerin millî ve manevi değerlere uygun olması; anlamsız tekerleme, mâni ve ninnilerin kullanılmaması gerekliliğini belirten bir madde bulunmaktadır. Ayrıca metinlerde Türk dünyasının yanında KKTC masal, öykü ve şiirlerine yer verilmesi de belirtilmiştir. Genele bakıldığında 2024 TDÖP'nin içerik kısmında millî değerlerin daha fazla ön planda olduğu söylenebilir. Ancak Türkçe öğretim programındaki bu millî yaklaşıma karşın 2024 öğretim programlarının genel çerçevesi sayılabilecek Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin isimlendirilmesinde "maarif" kelimesi yerine Türkçe karşılığının kullanılmamış olması da dikkat çekmektedir.

Programlardaki İlk Okuma Yöntem ve Teknikleri

2019 ve 2024 TDÖP'lerin ilk okuma yazma süreçlerinde "ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi" temel alınmıştır. 2024 TDÖP'de ilk okuma yazmada fiziksel durum ve kalem tutuşuyla ilgili görsel destekli açıklamalar mevcutken 2019 TDÖP'de böyle bir bölüm bulunmamaktadır. İki programda da okuma yazma süreçleri üç ana aşamaya ayrılmıştır: 1) İlk okuma yazmaya hazırlık, 2) İlk okumaya başlama ve ilerleme, 3) Bağımsız okuma ve yazma. Programlar arasındaki farklılıklar bu aşamaların içeriklerinde bulunmaktadır. Bu süreçlerle ilgili hazırlanan tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.
2019 ve 2024 TDÖP'lerde İlk Okuma Yazma Süreçleri

2019 TDÖP İlk Okuma Yazma Süreçleri	2024 TDÖP İlk Okuma Yazma Süreçleri
İlk okuma yazmaya hazırlık	
Dinleme eğitimi çalışmaları	Dinleme eğitimi çalışmaları
Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları	Doğru nefes alıp verme çalışmaları
Boyama ve çizgi çalışmaları	Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları
	Kalem tutma, boyama ve çizgi çalışmaları
	El-göz koordinasyonu çalışmaları
İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme	
Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme	Ses öğretimi
Harfi okuma ve yazma	Harfi okuma ve yazma
Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma	Harflerden heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma
Metin okuma	Metin okuma
Bağımsız okuma ve yazma	

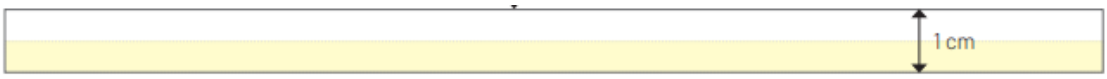
2019 ve 2024 TDÖP'lerde İlk Okuma Yazmaya Hazırlık

Tablo 3 incelendiğinde ilk okuma yazmaya hazırlık bölümünde 2024 TDÖP'nin daha fazla sayıda çalışma içerdiği görülmektedir. Bunun yanında 2024 TDÖP'de öğrencilerin sosyal ve duygusal açıdan okul, sınıf ve öğrenme ortamına hazırlanması için destekleyici uygulamalar önerilmiştir. 2019 TDÖP'de bu kısımla ilgili bir açıklama bulunmamaktadır. Dinleme eğitimi çalışmalarında iki öğretim programında da genel olarak benzer noktalara vurgu yapıldığı görülmektedir. 2019 TDÖP'den farklı olarak 2024 TDÖP'de nefes çalışmaları ile okuma ve konuşmanın ilişkisi vurgulanmıştır. Bu konu ile ilgili yapılabilecek çalışma önerileri bulunmaktadır. 2024 programıyla gelen yeniliklerden biri de parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmalarıdır. Yazma sürecinde fiziksel hazır bulunuşluk sağlanması bakımından bu çalışmalar önem taşımaktadır. 2019 TDÖP'de boyama ve çizgi çalışmaları bölümüne 2024 programı ile birlikte kalem tutma çalışmaları da eklenmiştir. Bu bölümdeki son farklılık el-göz koordinasyonu çalışmalarıdır. Programda bu konuda çizgi üzerinden gitme, kâğıt kesme, sınırlı alan boyama, makara sarma gibi etkinlikler önerilmektedir (MEB, 2024a, s. 9).

2019 ve 2024 TDÖP'lerde İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme bölümüne her iki program da okuma ve yazmada kullanılacak dik temel harfleri göstererek giriş yapmaktadır. Öğretim programlarında kullanılan fontlar farklılık göstermektedir. 2024 TDÖP'de bu farklılaşmaya ilişkin bir açıklamaya rastlanmamıştır.2024 TDÖP'de "e" harfinin küçük yazılışında farklılık bulunduğu görülmektedir. Ayrıca harflerin yazılacağı defterlerin standartlarında da farklılık bulunmaktadır. Öğretim programlarınca kullanılması belirlenen satır dizgeleri 2019 TDÖP'de dört çizgi, üç aralıktan; 2024 TDÖP'de ise üç çizgi, iki aralıktan oluşmaktadır (bkz. Şekil 1 ve Şekil 2).

Şekil 1. 2019 TDÖP'de Belirlenen Satır Dizgesi



Şekil 2. 2024 TDÖP'de Belirlenen Satır Dizgesi

Öğretim programlarının ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme bölümlerinde ilk alt başlıkta farklılık bulunmaktadır. 2019 TDÖP'de bu kısım "sesi hissetme tanıma ve ayırt etme" olarak adlandırılmıştır. 2024 TDÖP'de ise "ses öğretimi" olarak adlandırma tercih edilmiştir. Bu kullanımlara bakıldığında 2019 TDÖP'de öğrenci, 2024 TDÖP'de öğretmen merkezli bir adlandırmada bulunulduğu görülmektedir. 2024 TDÖP'de ünsüz harflerin yazım aşaması dışında tek başına sesletilmemesi konusunda uyarı getirilmiştir (MEB, 2024a, s. 11).

İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme bölümünün sonraki aşaması iki öğretim programında da harfi okuma ve yazma bölümüdür. 2024 TDÖP'de bu bölümde harf gruplarında değişikliğe gidilmiştir. 2019 ve 2024 TDÖP'lerde harf gruplarını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.
2019 ve 2024 TDÖP Harf Grupları

Grup	2019 TDÖP Harf Grupları	2024 TDÖP Harf Grupları
1. Grup	e, l, a, k, i, n	a, n, e, t, i, l
2. Grup	o, m, u, t, ü, y	o, k, u, r, ı, m
3. Grup	ö, r, ı, d, s, b	ü, s, ö, y, d, z
4. Grup	z, ç, g, ş, c, p	ç, b, g, c, ş
5. Grup	h, v, ğ, f, j	p, h, v, ğ, f, j

Tablo 4'te görülen harf gruplarındaki değişiklik hakkında 2024 TDÖP'de "kolay sesletim, kullanım sıklığı, yazım kolaylığı, sözcük üretimi, harflerin sesleri ve formları"nın dikkate alındığı belirtilmektedir (MEB, 2024a).

2019 TDÖP'de harflerin yazımına büyük harfle; 2024 TDÖP'de küçük harfle başlanılmaktadır. Her iki programda da harfi okuma ve yazma bölümünün ardından harflerden heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma gelmektedir. Bu bölümde iki programda da birinci grup ikinci harflerinin öğretiminden itibaren önce kapalı hecelere ardından açık hecelere ulaşılması önerilmektedir. 2024 TDÖP'de cümle ve metin oluşturma ikinci harf grubu itibarıyla önerilmekteyken 2019 TDÖP'de birinci grup harflerde de bu çalışmalar bulunmaktadır. 2024 TDÖP'de harf gruplarının öğretiminde her grup için öngörülen süreler belirlenmiştir. 2019 TDÖP'de böyle bir süre belirlemesi bulunmamaktadır. Ayrıca, 2024 TDÖP'de renklendirilmiş hece/sözcükler ve hece tablolarının kullanılmaması yönünde uyarı bulunmaktadır (MEB, 2024a, s. 11, 12). Noktalama işaretlerinin kullanımı konusunda iki öğretim programı da benzerdir.

İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme bölümünün son alt başlığı metin okumadır. Bu bölümde iki öğretim programı arasında bir fark bulunmamaktadır.

2019 ve 2024 TDÖP'lerde Bağımsız Okuma ve Yazma

2019 TDÖP'de bağımsız okuma ve yazma için etkinlik önerileri bulunurken 2024 TDÖP'de bağımsız okuma ve yazma sürecinde öğrencilerden beklenen beceriler sıralanmıştır. İki öğretim programında da akıcı okumaya vurgu yapılmıştır.

Programların Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

2019 TDÖP'de ölçme ve değerlendirme konusunda 2024 TDÖP'ye göre daha kapsamlı bir açıklama bulunmaktadır. Konu, 2019 TDÖP'de ayrı bir başlık altında açıklanmaktadır (MEB. 2019, s. 6, 9). 2024 TDÖP'de ise ölçme ve değerlendirme boyutu farklı bölümlerde kısaca ele alınmıştır (MEB, 2024a, s. 5, 14). Bu yönüyle bakıldığında 2024 TDÖP'de 2019 TDÖP'nin ölçme ve değerlendirme yaklaşımının genel olarak devam ettirildiği söylenebilir. 2019 TDÖP'de 1. sınıflar için sadece süreç odaklı değerlendirme önerilirken, 2024 TDÖP'de hem süreç hem de sonuç odaklı yöntemler kullanılması gerektiği belirtilmektedir. İki program da bireysel farklılıkların ölçme ve değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurulmasını vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretim programlarının ikisinde de öğrenci merkezli ve bireyselleştirilmiş bir ölçme değerlendirme yaklaşımının benimsendiği söylenebilir. 2024 TDÖP'de 2019'dan farklı olarak örnek ölçme ve değerlendirme araçları paylaşılmıştır. Bu araçların performans değerlendirme formu, dereceli puanlama anahtarı, gözlem formu, kontrol listesi gibi süreç odaklı araçlar olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada 2019 ve 2024 İlkokul 1. sınıf Türkçe dersi öğretim programları yaklaşım, içerik, ilk okuma yazma yöntemleri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları boyutlarında karşılaştırılmıştır.

2019 TDÖP'nin genel yaklaşımında bilişsel gelişimi ön plana koyan ve yapılandırmacı yaklaşım odaklı bir temel bulunmaktadır. 2024 TDÖP'de ise "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" çerçevesinde çok yönlü bir gelişim modeli benimsenmiştir. Kayman ve Elkatmış'ın (2024) da belirttiği üzere bu gelişim modelinde akademik bilginin yanı sıra etik ve kültürel değerleri özümsemiş yetkin bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Kaya ve Aydın (2024) da 2024 TDÖP'de dil becerileriyle kavramsal, sosyal-duygusal, okuryazarlık becerilerinin gelişiminin ilişkilendirildiğini belirtmiştir. Dolayısıyla 2019 TDÖP'nin yapılandırmacı ve bilişsel temelli yapısı, 2024 TDÖP'de değerler ve sosyal-duygusal becerilerle güçlendirilmiş, bireyin toplumdaki rolüne dair daha geniş bir perspektif sunulmuştur. Dam'ın da (2008) belirttiği üzere formal değer aktarımının en önemli ortamı olan okullarda bunlara verilen önemin artırılması olumlu bir gelişmedir. Bunun yanında 2024 TDÖP ile birlikte öğretim programına farklılaştırma çalışmaları da dahil edilmiştir. Bunlar ihtiyaca bağlı olarak zenginleştirme ve destekleme çalışmaları olarak ikiye ayrılmıştır. Bu çalışmaların yalnızca e-içerik olarak sunulması uyarısında bulunulmuştur. Yurdakal (2024), bu uygulamanın dijital içeriğe erişemeyen sınıflar için fırsat eşitliğini zedelediğini düşünmektedir.

2019 ve 2024 TDÖP'nin içeriklerinde benzerlik ve farklılıklar kontrol edilmiştir. İki programda da aynı dil becerileri (dinleme, okuma, yazma, konuşma) temel alınmıştır. Ancak bu dil becerilerine ait öğrencide görülmesi beklenen değişikliklerin isimlendirmesinde değişikliğe gidilmiştir. 2019 TDÖP'de "kazanım" ifadesinin yerini "öğrenme çıktıları/süreç bileşenleri" almıştır. Bunların sayısındaki büyük artış göz önüne alındığında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metnindeki (MEB, 2024b) sadeleşme vurgusunun bu alanda yerine getirilemediği söylenebilir. 2024 TDÖP'de "konuşma" becerisine ait bileşenlerin oranındaki artış dikkat çekicidir. Karatay ve Dilekçi'nin (2019) çalışmasında görüleceği üzere konuşma becerisinin sınıf içi uygulamaları genellikle ihmal edilmektedir. 2024 TDÖP'deki içerik artışı ile birlikte bu durumun değişmesi beklenebilir. Ateş ve Aşçı'nın (2023) çalışmasında, Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerilerine yönelik hazırlık çalışmalarını daha faydalı buldukları ortaya konulmuştur. Bu bulgu, kendini doğru ifade etmenin önemini göz önünde bulundurulduğunda ilkokul Türkçe çalışmaları için de genişletilebilir.

Programlar arasındaki farklılıklardan bir diğeri ders kitapları için belirlenen forma sayılarında bulunmaktadır. 2024 TDÖP ile birlikte ilk okuma ve yazma ve Türkçe 1. sınıf ders kitaplarının sayfa sayılarında en az iki kat artış olacaktır. Bu denli büyük bir artışın ilk okuma yazma sürecinde okullarda yardımcı kaynak kullanımının önlenmesi bağlamında yapıldığı düşünülebilir. Bununa ilgili olarak,2019 TDÖP doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarına ilişkin öğretmen ve araştırmacıların görüşleri çoğunlukla olumsuz düzeydedir (Aktaş, 2021; Akyol ve Kuralbeyeva, 2019; Ataş ve Yıldırım, 2021; Bağcı Dağdeviren ve Küçüktepe, 2022; Erbasan ve Erbasan, 2020; Esemen ve Sadioğlu, 2021; Oryaşın, 2021; Narin, 2021; Karal ve Ünlüol Ünal, 2022; Tarakçı ve Kayadibi, 2023). Bunun yanında Sulak ve Çapanoğlu'nun (2021) çalışmasında öğretmenlerin ders kitaplarının hacminin büyük olduğu yönünde

görüşleri bulunmaktadır. Bu bağlamda halihazırda uzun olduğu yönünde eleştirilen kitapların en az iki kat daha genişletilmesi olumsuz yorumların artışına sebep olabilir. Ayrıca sadeleştirildiği yönünde kamuoyu açıklamaları bulunan yeni öğretim programının (MEB, 2024c) uygulamada bu denli genişletilmesi de ayrıca dikkat çekicidir.

Temaların ders kitaplarına seçilmesi 2024 TDÖP'de yazarlara bırakılmayarak öğretim programında belirlenmiştir. Bu, çeşitliliğin sağlanması ve esneklik bakımından olumsuz bir gelişmedir. Peksöz (2025) ise bunun tersine Türkiye'nin bölgesel farklılıklarından dolayı tüm ülkede aynı temaların işlenmesini olumlu bir değişiklik olarak değerlendirmektedir. 2024 TDÖP'de ilk okuma yazma sürecinde işlenecek ilk dört temada yalnızca dinleme metinlerine yer verilmektedir. Bu uygulama öğrencilerin hazır bulunuşlukları da dikkate alındığında derse ilgisini artırabilir. Ders kitaplarında kullanılabilecek metin türleri bağlamında 2024 TDÖP'nin daha kapsamlı olduğu görülmektedir. Karakoç ve Avcı (2015) ilkokul öğrencilerinin sosyal medyayı büyük oranda kullandığını belirlemiştir. Bu bağlamda reklam ve sosyal medya mesajları gibi metin türlerinin ders kitaplarına eklenmesi öğrencilerin dikkatini daha kolay çekebilir. Bunun yanında 2019 TDÖP'de Türk dünyasına ait metinlerin kullanılma önerisine 2024 TDÖP ile birlikte KKTC eserleri de eklenmiştir.

2019 ve 2024 TDÖP'lerin ilk okuma yazma öğretimi yaklaşımları incelenmiştir. İki programda da "ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi" yöntemi benimsenmiştir. 2024 TDÖP'de fiziksel hazırlık ve el-göz koordinasyonuna yönelik detaylı açıklamalarla birlikte, öğrencilerin kalem tutma ve doğru nefes alıp verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik görsel destekli bölümler de eklenmiştir. Bu gelişme, öğrencilerin yazma sürecinde daha rahat olmalarını ve motor becerilerini daha etkili kullanmalarını sağlayarak sürece fiziksel olarak da daha iyi hazırlanmalarını hedeflemektedir. Yurdakal (2024) bu bölümlerin göreve yeni başlayan öğretmenlere fayda sağlayabileceğini belirtmiştir. Duran'a göre (2013) fiziksel olarak hazır bulunuşluk gerçekleşmeden yazı eğitimine geçmek yazma öğretiminde sorunlara yol açmaktadır. Başar, Doğan ve Üstündağ (2020) doğru kalem tutmanın ilk okuma yazma sürecindeki önemine değinmiştir. Bunun yanında 2024 TDÖP'de sosyal ve duygusal hazırlığın önemine de yer verilmiştir. Bozgün (2021), sosyal-duygusal gelişimin okuma-yazma motivasyonu, azim ve okulda öznel iyi oluş ile doğrudan ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bağlamda ilk okuma yazma sürecinde sosyal ve duygusal hazırlığa da yer verilmesi olumlu bir gelişmedir.

2024 TDÖP'de yazı defterlerinin satır biçimlerinde değişiklik yapılmıştır. Yeni öğretim programıyla benimsenen satır dizgesinde "g, ğ, p, y" gibi kuyruklu harflerin bitiş yerleri belli olmadığından bu tür harflerin yazılışlarında karışıklık yaşanması muhtemeldir. Ancak Peksöz'e göre (2024) bu satır dizgesinin kullanılması okuma yazma öğretimi tamamlandıktan sonra standart yazı defterine geçişte süreci kolaylaştırabilir.

2024 TDÖP ile birlikte harflerin yazımına küçük harflerin yazımıyla başlanacaktır. Bu değişikliğin sebebi hakkında herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Bunun yanında harf gruplarında da değişiklik yapılmıştır. Bu değişikliğin sebebi ile ilgili açıklamalar yetersizdir. Yurdakal (2024), 2005'ten 2024'e kadar harf gruplarında benzer gerekçelerle yapılan değişikliklerin bilimsel temellerinin sorgulanmasına yol açtığını belirtmiştir. Harf gruplarında yapılan sık değişiklikler ilk okuma yazma çalışmalarında uygulama deneyimi ve öğretim materyalleri konusunda bir birikim oluşmasını engellemektedir. 2024 TDÖP'de harf grupları için öngörülen süreler bulunmaktadır. Peksöz'e göre (2025) bu sürelerin belirlenmesi uygulama birliği sağlanması açısından olumludur.

Öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında genel olarak benzerlik bulunmaktadır. 2019 TDÖP'de bu konuda daha kapsamlı açıklamalar mevcuttur. 2024 TDÖP'de ölçme değerlendirme ile ilgili açıklamalar programın farklı bölümlerinde kısaca yer almıştır. Yurdakal (2024) bu açıklamalarda yer alan bazı zıtlıklara değinmiştir. Bunun yanında 2024 TDÖP'de kullanılabilecek örnek ölçme ve değerlendirme araçları paylaşılmıştır. Bu araçların paylaşılması ölçme değerlendirme sürecinin standardizasyonu açısından önemlidir.

Çalışmanın sonuçlarına göre önerilerde bulunulabilir. 2024 TDÖP'de farklılaştırma çalışmalarında yalnızca e-içerik kapsamlı uygulamaların kullanılması belirtilmiştir. Bunun yanında, fiziksel koşulları elverişli olmayan okullar için basılı ve yazılı materyallerin de geliştirilmesi faydalı olacaktır. Yeni programla birlikte ders kitaplarında yer alacak temaların tamamının zorunlu olduğu görülmektedir. Bu hususta ders kitaplarının içeriklerinin hazırlanmasında kitap yazarlarına daha geniş

bir alan tanınması için temaların seçilmesinde daha esnek bir yapıya dönülebilir. 2024 TDÖP'de okuma yazmaya geçiş sürecinde kullanılan harf gruplarında değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerin sebebi olarak önceki programlarda kullanılanlara benzer ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Yazım süreci ve harf grubu değişikliklerinin bilimsel çalışmalar doğrultusunda yapılması öğretim programlarına yönelik olumsuz eleştirileri azaltabilir. Araştırmada ortaya konulan öğretim programı değişikliklerinin sonuçlarına yönelik uygulamalı çalışmalar yürütülebilir.

Kaynaklar

Aktaş, E. (2021). Akıcı okuma becerisi bakımından Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitapları üzerine eleştirel bir analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10*(2), 1140-1165. https://doi.org/10.15869/itobiad.863265

Akyol, H. ve Kuralbayeva, A. (2021). Kazakistan ve Türkiye'deki 1. sınıf ana dil öğretim ders kitaplarının karşılaştırılması. *Bilig*, (97), 109-136.

Ataş, U. A. ve Yıldırım, K. (2020). İlkokul birinci sınıf ilk okuma yazma kitabının öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(4), 1245-1268.

Ateş, M. ve Aşçı, A. U. (2023). Türkçe ders kitaplarında yer alan derse hazırlık bölümlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11*(3), 678-706.

Aydıner, N. (2011). Öğretim ile ilgili temel kavramlar. S. Güven (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 9-73). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Başar, M., Doğan, M. C. ve Şener, N. Ü. (2020). Okul öncesi dönemde kalem tutma etkinliklerinin ilk okuma yazma sürecine etkisi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 44-62.

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursing Plusopen*, *2*, 8-14.

Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*, 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Bozgün, K. (2021). *İlkokul öğrencilerinin okuma-yazma motivasyonunda sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluşun rolü* [Doktora tezi]. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science, 39*(174), 33-38.

Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 14*(7), 75-99.

Bağcı Dağdeviren, Ş. ve Küçüktepe, C. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki serbest okuma metinlerinin okunabilirlik düzeylerinin farklı yaklaşımlara göre hesaplanması ve sonuçların karşılaştırılması. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR), 5*(2), 17-34.

Duran, E. (2013). İlkokula 60. Ayında başlayan öğrencilerin yazı beceri gelişimlerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(2), 1075-1085.

Erbasan, Ö. ve Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(1), 113-125.

Erstad, O. ve Voogt, J. (2018). The twenty-first century curriculum: Issues and challenges. *Springer International Handbooks of Education*, 19-36.

Esemen, A. ve Sadioğlu, Ö. (2021). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Eleştirel Okuma Becerisi Açısından İncelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği, 35*(3), 436-460. https://doi.org/10.24146/tk.937561

Holliday, A. (2015). Qualitative research and analysis. In B. Paltridgeand and A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied linguistics: A practical resource* (pp. 49–62). London: Bloomsbury Press.

Kalaycı, N. ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi, 10*(1), 238-262.

Karakoç, E., ve Avcı, İ. B. (2015). İlköğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Elazığ örneği. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, *37*(1), 437-455.

Karatay, H., ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(1), 685-716.

Kaya, M. ve Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi, 9*(1), 108-146. https://doi.org/10.22596/hej.1482003

Kayman, F. ve Elkatmış, V. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), 61-87.

Kocayiğit, A. ve Aykaç, N. (2019). İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı ögeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(44), 251-279.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Erişim adresi: https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663

MEB (2024a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ilkokul Türkçe dersi öğretim programı. Erişim adresi: https://mufredat.meb.gov.tr/

MEB (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. Erişim adresi: https://mufredat.meb.gov.tr/

MEB (2024c). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Müfredatla beceri temelli, sadeleştirilmiş ve derinlemesine öğrenme yaklaşımı.* Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-mufredatla-beceri-temelli-sadelestirilmis-ve-derinlemesine-ogrenme-yaklasimi/haber/33493/tr

MEB (2024d). *Tebliğler dergisi – Sayı 2799.* Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2024/2799_Haziran_2024.pdf

Melanlıoğlu, D. (2010). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim, 33*(150), 64-73.

Memiş, M. ve Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 Türkçe Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Öğretim Programı'nın karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy, 12*(2), 176-199.

Narin, A. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin çocuğa görelik açısından incelenmesi. *Journal of Sustainable Education Studies,* (Özel Sayı), 133-144.

Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenen Bloom sınıflandırmasına göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(3), 820-832. https://doi.org/10.16916/aded.888116

Peksöz, M. (2025). 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı (1- 4. sınıflar) ile 2019 Türkçe dersi öğretim programı'nın (1- 8. sınıflar) karşılaştırmalı incelemesi. *Temel Eğitim Dergisi, 7*(27), 18-33. https://doi.org/10.52105/temelegitim.1538201

Pinar, W. F. (2019). *What is curriculum theory?*. Oxfordshire: Routledge.

Polit, D. ve Beck, C. (2012). Essentials of nursing research. *Ethics*, *23*(2), 145-160.

Sulak, S. E., ve Çapanoğlu, A. Ş. (2021). İlkokul Türkçe ders kitaplarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(3), 830-849. https://doi.org/10.31592/aeusbed.979263

Tarakcı, Ç. ve Kayadibi, N. (2023). Metin türleri açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Journal of Education and New Approaches, 6*(1), 150-166.

Ulutaş, B. (2015). Doküman analizi. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 279-297). Anı Yayıncılık

Voogt, J. ve Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, *44*(3), 299-321.

Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi (Journal of Primary Education), 24*, 76-88.

Extended Abstract

Introduction

This study aims to compare the 2019 and 2024 Turkish Language Curricula (TLC) for 1st-graders in primary school, focusing on their pedagogical approaches, content structures, early literacy teaching methods, and assessment practices. The 2019 TLC emphasized cognitive development and constructivist principles, aiming to cultivate critical thinking, problem-solving, and empathy among students. Conversely, the 2024 curriculum, designed within the framework of the "Century of Türkiye Education Model," adopted a multifaceted development approach. It prioritized a balance between academic knowledge, ethical values, and social-emotional skills to produce well-rounded individuals equipped to meet contemporary educational challenges. Given the pivotal role of early literacy in shaping students' foundational academic skills, analyzing the revisions between these curricula sheds light on evolving educational priorities and their implications for teachers and students alike.

Method

In line with the aforementioned purpose and research questions of this study, the document analysis method was employed. Document analysis is a systematic procedure used to review or evaluate materials in printed or electronic form (Bowen, 2009). According to Ulutaş (2015), this method can be used when the research aims to examine the adequacy and outcomes of instructional materials or programs.

Findings

The 2019 TLC is rooted in constructivist principles, emphasizing a student-centered approach. It focuses on fostering cognitive skills such as critical thinking, creativity, and problem-solving, alongside values like empathy and social responsibility. Students are encouraged to actively participate in the learning process, engage in inquiry, and construct knowledge based on their experiences.

The 2024 TLC, however, reflects a shift toward a holistic educational philosophy. Framed within the "Century of Türkiye Education Model," it integrates cognitive, emotional, and ethical development. It introduces broader educational goals, including the cultivation of moral values, national identity, and social responsibility. This curriculum aims to produce not only academically proficient students but also individuals who contribute meaningfully to society. A notable inclusion is the emphasis on personalization through differentiated instruction, which accounts for students' unique needs and learning styles.

Both curricula focus on the development of four core language skills: listening, speaking, reading, and writing. However, the 2024 TLC demonstrates significant changes in the organization and quantity of learning outcomes. The total number of learning outcomes in the 2024 curriculum has more than doubled compared to the 2019 version, indicating an expanded focus on language skills.

Speaking skills receive particular attention in the 2024 TLC, addressing a gap identified in previous studies regarding the insufficient emphasis on verbal communication in classroom practices. The curriculum integrates social-emotional competencies into language instruction, aligning with broader educational trends that emphasize the importance of holistic development.

Additionally, the 2024 TLC introduces fixed themes for textbook content, standardizing the learning experience across schools. While this provides consistency, it reduces the flexibility offered to educators in the 2019 TLC, where theme selection is more adaptable.

Both the 2019 and 2024 curricula adopt a phonics-based approach to teaching early literacy. However, the 2024 TLC includes new elements to enhance readiness for writing and reading. Activities targeting hand-eye coordination, fine motor skills, and proper pencil grip are explicitly detailed, supported by visual guides. Such additions aim to improve students' physical preparation for writing, an area that is less emphasized in the 2019 TLC.

The 2024 curriculum also emphasizes social and emotional readiness for literacy. This aligns with research showing that social-emotional skills, such as resilience and motivation, significantly impact literacy acquisition. By addressing these factors, the curriculum supports a more comprehensive approach to early literacy.

Notable differences are also observed in the sequence and grouping of letters for teaching the reading and writing. The 2024 TLC reorders letter groups to enhance accessibility and ease of learning. It also introduces guidelines for the duration of each letter group's instruction, aiming to standardize literacy teaching practices.

The 2019 TLC primarily utilizes process-oriented assessment methods, focusing on evaluating students' progress over time. In contrast, the 2024 TLC incorporates both formative and summative assessment strategies, providing a more comprehensive framework for evaluating learning outcomes.

A key improvement in the 2024 TLC is the inclusion of sample assessment tools, such as performance rubrics, observation checklists, and rating scales. These resources aim to guide teachers in implementing consistent and effective assessment practices. Moreover, the curriculum emphasizes individualized assessment, recognizing the diverse needs and abilities of students.

Discussion and Conclusion

The 2024 TLC represents a significant evolution in primary language education, aligning with global educational trends that emphasize holistic development. Its integration of cognitive, emotional, and ethical dimensions reflects a more inclusive and values-based approach to education.

The curriculum's focus on speaking skills and social-emotional development addresses long-standing gaps in language instruction. Moreover, the detailed guidance on physical readiness for writing and the inclusion of sample assessment tools enhance its practicality for educators. However, the reliance on digital resources and the prescriptive nature of the themes could limit flexibility and equitable access, particularly in under-resourced schools.

Future research should evaluate the implementation of these curricular changes, focusing on their impact on student outcomes and teacher practices. Additionally, providing alternative resources for schools with limited technology access and exploring flexible approaches to theme selection could improve the curriculum's adaptability and inclusivity.

The comparison of the 2019 and 2024 TLC reveals a shift from a primarily cognitive focus to a more holistic educational model. While the 2024 curriculum offers significant advancements in addressing social-emotional and ethical dimensions, ensuring equitable access and flexibility will be crucial for its successful implementation. These findings contribute to the ongoing dialogue on curriculum development and its role in shaping future educational practices.

Çağ, H. D. (2025). 2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'ndaki dinleme/izleme öğrenme çıktılarının 5. sınıf ders kitabındaki görünümleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *13*(1), 249-265.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 20.11.2024 Kabul/Accepted: 14.01.2025
Araştırma Makalesi / Research Paper

2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'ndaki Dinleme/İzleme Öğrenme Çıktılarının 5. Sınıf Ders Kitabındaki Görünümleri

Hatice Dilek ÇAĞ[*]

Öz
2024 yılı Mayıs ayında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) kabul edilmesiyle birlikte Türkçe dersi öğretim programında köklü bir değişikliğe gidilerek program yeniden yapılandırılmıştır. Bu araştırmada 2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'ndaki dinleme/izleme öğrenme çıktılarının 5. sınıf ders kitabındaki görünümlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla yürütülen araştırmada veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda 5. sınıf Türkçe ders kitabının 2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'ndaki dinleme/izleme öğrenme çıktılarını karşıladığı görülmüştür. Yine de dinleme/izleme öğrenme çıktıları açısından 5. sınıf Türkçe ders kitabında iyileştirilmesi gereken hususların olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle sonraki eğitim-öğretim dönemi için hazırlanacak Türkçe ders kitaplarında bu hususların dikkate alınması önerebilir.
Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrenme çıktıları, 5. sınıf Türkçe ders kitabı

The Reflections of Listening/Watching Learning Outcomes of the 2024 Turkish Language Curriculum for Middle Schools on the 5th-Grade Turkish Textbook

Abstract
In May 2024, with the adoption of "The Century of Türkiye Education Model" (TYMM), Turkish language curriculum was fundamentally restructured. In this line, the current study aims at identifying the reflections of the listening/watching learning outcomes of the 2024 Turkish Language Curriculum for Middle Schools on the 5th-grade Turkish textbook. In the study conducted using the case study design, one of the qualitative research methods, we examined the study data through content analysis. The findings revealed that the 5th-grade Turkish language textbook aligned with the listening/watching learning outcomes outlined in the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum. However, the results also showed that certain areas in the 5th-grade Turkish textbook needed improvement to better address these outcomes. Based on the results, it is recommended that future Turkish language textbooks incorporate these considerations for subsequent academic years.
Keywords: The Century of Türkiye Education Model, Turkish language curriculum for middle schools, learning outcomes, 5th grade Turkish textbook

Giriş

Toplum sürekli gelişim ve değişim hâlindedir. Bu nedenle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları farklılaşmakta ve çağın gerektirdiği insan tipi değişmektedir. Kültürel değerler, toplumsal normlar, bilim ve teknolojideki değişimlere bağlı olarak ülkelerin ihtiyacı olan nitelikli insanı yetiştirebilmek için eğitim sisteminin toplumdaki değişimlere cevap verecek şekilde zaman zaman güncellenmesi gerekmektedir. Öğretim programları da bir ülkenin eğitim-öğretim sisteminin standartlaşmasını sağlayarak eğitim hedeflerine ve ülkenin yetiştirmek istediği insan tipine bizleri ulaştıran en önemli araçlardır. Eğitim sisteminin değişimlere uyum sağlayabilmesi, bireylerin içinde yaşadıkları çağa ayak uydurabilmesi ve

[*] Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, dilekcag@yandex.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-3359-0284

toplumun gelişimine katkıda bulunabilmesi için dönemin şartlarına göre öğretim programlarının düzenlenmesi elzemdir. 21. yüzyılda bilgi akışının yoğun olduğu, bilginin hızlı bir şekilde güncellendiği bir dönem yaşanmaktadır. Bu dönemde dünyanın her geçen gün küreselleştiği ve dijitalleştiği görülmektedir. Bu yüzyılda değişim ve dönüşüme hızla uyum sağlayabilen, çok sayıdaki bilgiden güvenilir ve doğru olanı seçebilen, bilgiyi doğru kullanabilen ve farklı durumlara uyarlayabilen insanlar yetiştirebilmek önemlidir.

Bireylerin 21. yüzyılda topluma üretici olarak katılabilmeleri için bir bilgi alanının temel içeriğini hızlıca öğrenmeleri yeterli olmamaktadır. Aynı zamanda iş ve yaşam için gerekli olan temel öğrenme, yenilik, teknoloji ve kariyer becerilerinde ustalaşmaları gerekmektedir (Trilling ve Fadel, 2009, s. 16). 21. yüzyıl insanının kişisel, kamusal, eğitsel ve mesleki alanlarda başarılı olabilmesi için gerekli olan bu becerilerin müfredat içerisinde yer alması oldukça önemlidir. Çünkü bu çağın öğrencisi bilgiye ulaşmakta zorluk yaşamamakta ve dünyanın farklı coğrafyalarındaki insanlara istediği anda rahatlıkla ulaşabilmektedir ancak bu çağın öğrencisinin bu yüzyıla uyum sağlayabilmek için pek çok zorlukla mücadele etmesi, birçok beceriye sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle sadece bilginin aktarıldığı bir okul ortamı öğrencileri topluma hazırlamak için yeterli olmamaktadır (Melanlıoğlu ve Aran, 2023, s. 327). Diğer bir ifadeyle 21. yüzyıl insanından beklenen sadece bilgi açısından donanımlı olması değil aynı zamanda bilgilerini beceriye dönüştüren ve bu becerilerini yaşama yansıtarak gerektiğinde kullanılabilen bireyler olmalarıdır. Bu nedenle öğretim programlarının bilgiyi aktarmanın ötesine geçerek bilginin beceriye dönüştürülmesine imkân tanıyacak şekilde yapılandırılması önemlidir. Öğretim programları yapılandırılırken öğrencilerin hayatlarının farklı alanlarında ihtiyaç duyabilecekleri önemli becerilerle donatılabilmesi için onların gerçek yaşam durumları ile okul ortamında karşılaşmaları sağlanmalıdır. Ayrıca programların disiplinler arası bir yaklaşımla çok yönlü bireyler yetiştirilmesine hizmet edecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Tüm bu nedenlerle öğretim programları zaman zaman çağın ihtiyaçlarına göre düzenlenerek dönemin gerektirdiği insan tipini yetiştirmeyi hedefler. Türkiye'de de bu değişim ve dönüşüme kayıtsız kalınmayarak zaman zaman öğretim programlarında değişiklikler yapılmış böylece Türk eğitim sisteminin çağa ayak uydurabilmesinin, eğitim hedeflerine daha hızlı ve etkili şekilde ulaşılmasının önü açılmak istenmiştir. Bu amaçlarla 2024 yılı Mayıs ayında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kabul edilmiş ve öğretim programlarında köklü bir değişikliğe gidilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Ortaokul Türkçe Öğretim Programı

TYMM eğitimin millîleştirilmesi düsturundan hareketle oluşturulmuş bir modeldir. "TYMM, felsefe, vizyon, programlar ve ekleriyle Türk Eğitim Sisteminin yeni bir evreye girişi olarak değerlendirilebilir." (Akpınar, Özer, Oral ve Köksalan, 2024, s. 59). TYMM ile beceri temelli bir öğretim programına geçiş için önemli bir adım atılmıştır (Türk Eğitim Derneği, 2024). On yıllık uzun soluklu bir çalışmanın ürünü olan TYMM'nin hazırlanmasına yönelik ilk somut çalışma Millî Eğitim Kalite Çerçevesi'dir. Bu çalışmada öğrencilerin sahip olması gereken somut beceriler tanımlanmış ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nin uygulanmasına ilişkin yönetmeliğin yayımlanmasıyla 8 anahtar yetkinlik programlara girmiştir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2024c]. TYMM'yi ortaya çıkaran bir diğer bağlam K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'dir. Bu model TYMM'nin teorik arka plan çerçevesi olarak düşünülebilir (Akpınar vd. 2024, s. 64). K12 Beceriler Çerçevesi için uzman akademisyen ve öğretmenler bir araya gelerek kavramsal becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerilerini, eğilimleri, alana özgü becerileri, süreç bileşenlerini ve göstergeleri belirlemişlerdir (MEB, 2023, s. 15).

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) resmî internet sitesi incelendiğinde TYMM ile bireyin bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişiminin bütüncül bir anlayışla sağlanmasının amaçlandığı görülmektedir. Bu doğrultuda öğretim programlarının hazırlanmasında bilgi ve becerinin sentezlenerek soyut zihinsel süreçlerin somutlaştırılmasına; millî, manevi, evrensel değerlerin programa nüfuz ettirilerek öğrenciye kazandırılmasına; öğrencinin aktif ve çevresiyle etkileşim hâlinde olmasına, ölçme ve değerlendirmenin nesnel ve açık biçimde gerçekleştirilmesine dikkat edildiği ifade edilmektedir.

Beceri oluşturmayı ve geliştirmeyi merkeze alan günümüz eğitim anlayışı, düşünme ile öğrenmenin temel amacı durumundaki dil becerilerinin önemini bir kez daha ortaya çıkarmıştır (Polat, Deniz ve Kurtul, 2024, s. 475). Bu nedenle TYMM'de Türkçenin öğretimi üzerinde durulmuş ve

Türkçenin önemi vurgulanmıştır. TYMM'de dil; insanın varlık dünyasına erişiminin, düşünceyi oluşturmasının ve değer üretmesinin, dolayısıyla kendini ve başkalarını anlamlandırmasının temel aracı olarak değerlendirilmektedir. TYMM'de Türkçe; bütün zenginliği, derinliği ve estetiği ile toplumun birbiriyle iletişimine, bu iletişimi anlamlandırma çabalarına ve kültür unsurlarımızın nesilden nesile aktarılmasına öncülük ve eşlik eden bir unsur olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle Türkçenin öğretimi ve geliştirilmesi TYMM'de temel bir politika olarak yer almakta, eğitimin her aşamasında Türkçenin öğretimine ve doğru kullanımına titizlikle dikkat edilmesi için gerekli olan becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2024, s. 4). Türkçenin öğretimi ve geliştirilmesi temel politika olarak değerlendirilmiş, tüm öğretim programlarında Türkçenin öğretimine, doğru ve etkili kullanımına titizlikle dikkat edilmesi gerektiğine değinilmiştir (MEB, 2024, s. 12). TYMM'de Türkçe alan becerileri; tüm beceri alanlarının, okuryazarlıkların, eğilimlerin ve değerlerin temel bileşeni olarak ele alınmıştır (MEB, 2024, s. 24). Kısacası tüm öğretim programlarında Türkçenin doğru ve güzel kullanılmasına dikkat edilmesi istenmiş, Türkçe öğretimi programın baş aktörü olarak düşünülmüştür.

Öğrencilerin tüm akademik alanlardaki başarısı dil becerilerindeki yetkinliklerine bağlı olduğu için öğretim programları içerisinde Türkçe öğretim programı oldukça önemlidir (Memiş ve Kalyoncu, 2024, s. 177). 2024 yılı Mayıs ayında TYMM'nin kabul edilmesiyle birlikte Türkçe dersi öğretim programında köklü bir değişikliğe gidilerek program yeniden yapılandırılmıştır. 2019 Türkçe dersi programına göre daha ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde hazırlandığı görülen 2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'nda birçok değişikliğe gidilmiştir. Programın öne çıkan özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Kazanım ifadesi programdan tamamen kaldırılmıştır. Programda kazanım ifadesini birebir karşılayan herhangi bir terime yer verilmemiştir. Kazanım yerine öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri ifadeleri programa eklenmiştir.
- Değerler, eğilimler, okuryazarlık becerileri ile sosyal-duygusal beceriler programlar arası bileşenler olarak programa dâhil edilmiştir.
- Her temada zorunlu olarak yer verilmesi gereken öğrenme çıktıları programda belirlenmiştir. Zorunlu öğrenme çıktılarının yanı sıra ihtiyaç duyulan diğer öğrenme çıktılarına ders materyallerini hazırlayanlar ile öğretmenler tarafından yer verilebileceği ifade edilmektedir.
- Ölçme ve değerlendirmenin süreç temelli olması gerektiği bir önceki programa göre daha fazla vurgulanmış, her dil becerisi için öğretmenlerin sene başında tanılayıcı ölçme araçları kullanarak öğrencilerin mevcut durumlarını belirlemeleri ve yıl içerisinde de her beceri için gelişimlerini takip etmesi istenmiştir.
- Üretim atölyesi, dinleme/izleme ve okuma atölyesi etkinlikleri programa dâhil edilmiştir. Bu atölyelerde dört temel dil becerisine ilişkin uygulamalı çalışmalar yapılması ve dört dil becerisinin de ihmal edilmeden Türkçe derslerinde ele alınabilmesi amaçlanmıştır. Bir beceri dersi olan Türkçe dersinin atölye çalışmalarıyla desteklenmesi istenmiştir.
- Geleneksel dil öğretiminden kavramsal olarak uzaklaşıldığının ifade edilebilmesi için dil bilgisi terimi yerine dil yapıları ifadesi kullanılmıştır. Dil yapıları ile söz varlığının dil becerilerini gerçekleştirebilmek için birer araç olduğu vurgulanmış, bu nedenle dil yapıları ile söz varlığı öğrenme çıktılarına ve ölçme-değerlendirme süreçlerine dâhil edilmemiştir. Programda dil yapılarının öğretiminde işlevsel bir yaklaşım benimsenmiş, bu nedenle dilin anlam ve yapı boyutuna ilişkin bilgiler kural uygulama olarak değerlendirilmiştir. Bu bilgilerin beceriye dönüştürülmesi ve yapılara ilişkin bilgiler yerine becerilerin ölçülmesi amaçlanmıştır.
-Dinleme/izleme, okuma ve yazma becerileri için kullanılması gereken bilişsel stratejiler ile üst bilişsel stratejilere programda ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Strateji, yöntem ve teknikler için Kademeli Sorumluluk Devri Modeli kullanılması istenmiştir. Böylece başlangıçta öğretmeni model alarak strateji, yöntem ve tekniğin nasıl kullanılacağını öğrenen öğrencilerin zamanla bunları bağımsız olarak kullanabilecek hâle gelmeleri amaçlanmaktadır.
-Farklılaştırma etkinlikleri ile öğrencilerin ihtiyaçları, öğrenme hızları ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak zenginleştirme ve destekleme çalışmaları yapılması istenmiştir.

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Dinleme/İzleme Becerisi

Programda dinleme/izleme becerisinin uygulama esasları şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Dinlemede öğrencinin sadece işittiklerini, izlemede ise bazen sadece gördüklerini bazen de gördüklerini ve işittiklerini birlikte anlaması söz konusudur. Öğretmen dinleme/izleme uygulamalarında amaca uygun dinleme/izleme materyalini seçerken bu duruma dikkat eder.

2. Öğrenme çıktıları yoluyla öğrencinin dinleme/izleme sürecini yönetme, kurallarını uygulama, söz varlığını geliştirme, anlam oluşturma, kendini değerlendirip tepki ortaya koymak suretiyle yansıtma yapma becerilerini kazanması amaçlanmaktadır.

3. Öğrencinin dinlediğini/izlediğini anlama becerisi tüm sınıf seviyelerinde eğitim öğretim yılı başında yapılan tanılama ölçümleri ile değerlendirilir ve bu alandaki gelişimleri yıl boyunca izlenir.

4. Dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde özellikle strateji ve yöntemlerin öğretimi ile üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren öğrenme çıktılarında model olmayı içeren öğretim süreçlerine yer verilir.

5. Programdaki öğrenme çıktılarının bazıları bir başka öğrenme çıktısı için ön koşul niteliğindedir. Örneğin ön bilgileri harekete geçirme, anlamayla ilgili diğer öğrenme çıktılarının çoğunda ön koşuldur. Ön koşul niteliğindeki öğrenme çıktılarına ulaşılmadan onun kullanımını gerektiren öğrenme çıktılarına yönelik çalışmalara geçilmez. Gerektiğinde ek çalışmalarla ön koşul olan beceriler geliştirilir.

6. Programdaki bazı öğrenme çıktıları arasında öncelik sonralık ilişkisi bulunmaktadır. Çalışmalar düzenlenirken buna dikkat edilir. Bu doğrultuda yüzey anlamı elde etmeye yönelik öğrenme çıktısından eleştirme becerisini kullanmaya yönelik öğrenme çıktısına doğru aşamalı bir ilerleme takip edilir.

7. Söz varlığının geliştirilmesi diğer beceriler kadar dinleme/izleme becerisi için de büyük öneme sahiptir. Bu sebeple çalışmalar yürütülürken öğrenci, basılı-çevrim içi sözlük ve başvuru kaynaklarını kullanarak bir söz varlığı dosyası hazırlamaya teşvik edilir (MEB, 2024a, 7).

Programda dinleme/izleme sürecinin nasıl ele alınacağı ayrıntılarıyla ifade edilmektedir. Öğrencilerin dinleme/izleme becerisinin gelişiminin takip edilebilmesi için sene başında yapılacak tanılayıcı ölçümlerle gelişimin yıl boyu izlenmesi amaçlanmaktadır. Aynı zamanda programda dinleme/izleme becerisinin bilinenden bilinmeye ilkesiyle ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle öğrenme çıktılarına ulaşmaları için öğreticilerin öncelik sonralık ilişkisini dikkate alarak öğrenme süreçlerini planlaması istenmektedir.

TYMM ile hazırlanan programların beceri temelli olması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda atölye çalışmaları ile öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Dinleme/izleme becerisi için yapılacak atölye çalışmalarının uygulama esasları programda şu şekilde ifade edilmektedir:

1. Eğitim öğretim yılının her dönemi için öğrenci seviyesine uygun bir dinleme/izleme materyali (film, animasyon, belgesel vb.) seçilir.

2. Dinleme/izleme materyalleri, derslerde kullanılacak materyallerde aranan nitelikleri taşıyan materyaller arasından zümre öğretmenler kurulu tarafından belirlenir.

3. Yıl içinde seçilen dinleme/izleme materyallerinden biri öğrenciler tarafından sınıfta izlenerek çözümlenir.

4. Yıl içinde seçilen diğer dinleme/izleme materyalini ise öğrenci ve ailesinin birlikte izleyip çözümlemesi sağlanır.

5. Atölyeler için seçilecek dinleme/izleme materyallerinin temalarla bağlantılı olmasına dikkat edilir (MEB, 2024b, s. 19).

Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme etkinliklerinin Türkçe dersi öğretim programına uyumunu değerlendiren alanyazında çeşitli araştırmalar mevcuttur. Uzun, Aytan ve Ungan (2022) çalışmalarında Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme metni ve etkinliklerini Türkçe öğretim programı doğrultusunda ele almışlardır. Deniz, Tarakcı ve Karagöl (2019) Türkçe ders kitaplarını dinleme/izleme kazanımlarına yer verme durumu açısından incelemişlerdir. Bağcı-Ayrancı ve Durmuş (2018) ise 5. sınıf Türkçe ders kitabını 2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki dinleme/izleme kazanımlarına uygunluğu açısından değerlendirmişlerdir. TYMM 26 Nisan-10 Mayıs

2024 tarihlerinde askıya çıkarılmış olup 27 Mayıs 2024 tarihinde onaylanmıştır. Bu nedenle 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili alanyazında henüz çok sayıda çalışma olmadığı söylenebilir. Konuyla ilgili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde Banaz'ın (2024) çalışmasında TYMM'ye göre hazırlanmış Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dijital okuryazarlık kavramı üzerinde durduğu, Memiş ve Kalyoncu'nun (2024) ise 2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı karşılaştırdıkları görülmektedir. TYMM'nin tüm sınıflarda uygulanmasının aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmesine ve 2024-2025 yılında sadece ilkokul 1. sınıf, ortaokul 5. sınıf, lise hazırlık ile 9. sınıf düzeylerinde uygulanmasına karar verilmiştir. Bu nedenle Türkçe dersi için sadece 5. sınıf ders kitabı TYMM'ye göre hazırlanmıştır. Bu araştırmayla 2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'ndaki dinleme/izleme öğrenme çıktılarının 5. sınıf ders kitabındaki görünümlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarının sonraki eğitim-öğretim yıllarında TYMM'ye göre hazırlanacak ders kitaplarına dinleme/izleme öğrenme çıktıları açısından yol göstereceği düşünülmektedir. Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'ndaki (2024) dinleme/izleme öğrenme çıktılarını karşılama durumu nedir?
2. Dinleme/izleme öğrenme çıktılarının 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki temalara göre dağılımı nasıldır?
3. Dinleme/izleme stratejileri 5. sınıf Türkçe ders kitabında nasıl ele alınmıştır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla yürütülmüştür. Durum çalışması belirli bir bağlamda yer alan bir durumu derinlemesine incelemek için kullanılan bir araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırma kapsamında Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'ndaki (2024) dinleme/izleme öğrenme çıktılarının 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki görünümleri derinlemesine ele alınmıştır. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 189) doküman incelemesini araştırmaya konu olan olgu veya olaylar hakkında bilgiler içeren yazılı materyallerin analizi olarak tanımlamaktadırlar. Bu araştırma kapsamında da ilgili dokumanlar incelendiği için bu çalışmada doküman analizi tekniği kullanıldığı söylenebilir.

Veri Kaynakları

Bu araştırmanın veri kaynaklarını; TYMM Ortak Metni (MEB, 2024a), Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024b), Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları'na ait 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1-2 oluşturmaktadır. İncelemeye konu olan kitap setinde toplam 6 tema bulunmaktadır, ilk 3 tema 1. kitapta, son 3 tema 2. kitapta yer almaktadır. Her temada 1 dinleme/izleme, 3 okuma metnine yer verilmiştir. Tema sonlarında Okuma Keyfi başlığı altında serbest okuma metnine yer verilmiştir. Her temanın sonunda "üretim zamanı" bölümünde yazma ve konuşma etkinliklerine, kontrol noktası bölümünde temaya yönelik tekrar etkinliklerine yer verilmiştir. Kontrol noktası bölümünden sonra da dil becerilerine yönelik öz değerlendirme ölçekleri bulunmaktadır. Dinleme/izleme öğrenme çıktılarına karşılık gelen etkinlikler sadece dinleme/izleme metinlerine bağlı etkinliklerde değil kitabın farklı bölümlerinde yer almaktadır. Bu nedenle bu araştırmada dinleme/izleme ve okuma metinlerine bağlı etkinlikler ile tema sonlarında yer alan üretim zamanı, kontrol noktası etkinlikleri ve öz değerlendirme ölçekleri araştırmaya dâhil edilerek inceleme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Türkçe ders kitaplarında etkinlikler "1, 2 ve 3…" biçiminde numaralandırılmış, aynı zamanda bazı etkinlikler "1a, 1b, 1c…" biçiminde kendi içinde maddelere ayrılmıştır. Verilerin analizinde her etkinlik maddesinin hangi öğrenme çıktısına karşılık geldiği ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Strateji ile ilgili bazı etkinlikler iki ayrı kategoriye birden dâhil edilmiştir. Örneğin 1. ders kitabında sayfa 83'te yer alan 1a ve 1b etkinlikleri "Dinlemede/izlemede strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme" ile "Dinleyeceğinin/izleyeceğinin içeriğine yönelik

tahminde bulunabilme" öğrenme çıktılarının her ikisiyle de ilgili olduğundan her iki öğrenme çıktısı için de işaretlenmiştir.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için etkinliklerin hangi dinleme/izleme öğrenme çıktısına karşılık geldiği, 2 farklı alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Alan uzmanlarının değerlendirmeleri arasındaki güvenirliği belirlemek üzere Kappa istatistiği kullanılmıştır. Analiz sonucunda güvenirlik değeri 0.86 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerle alan uzmanları arasında yüksek tutarlılık olduğu görülmüştür. (Landis ve Koch, 1977).

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırma doküman incelemesi yoluyla yürütülmüş olup katılımcılardan veri toplanmadığından etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar kapsamındadır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'ndaki (2024) dinleme/izleme öğrenme çıktılarını karşılama durumu nedir?" olarak belirlenmişti. Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 1.
Dinleme/izleme Öğrenme Çıktılarına İlişkin Etkinlik Sayıları ve Dağılımı

Öğrenme Çıktısı	Etkinlik sayısı (f)	%
Dinlemede/izlemede materyal seçimini yönetebilme	30	%13,89
Dinlemede/izlemede strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme	30	%13,89
Dinleyeceğinin/izleyeceğinin içeriğine yönelik tahminde bulunabilme	6	%2,78
Dinlediğinde/izlediğinde geçen anlamını bilmediği söz varlığı unsurlarını tahmin edebilme	2	%0,93
Dinlediğinin/izlediğinin yüzey anlamını belirleme	31	%14,35
Görselle iletilen anlamı belirleyebilme	9	%4,17
Dinlediğinin/izlediğinin derin anlamını belirlemeye yönelik basit çıkarımlar yapabilme	13	%6,02
Dinlediğinin/izlediğinin derin anlamını belirlemeye yönelik üst düzey çıkarımlar yapabilme	7	%3,24
Dinlediğini/izlediğini kendi içinde karşılaştırabilme	8	%3,70
Dinledikleri/izledikleri arasında karşılaştırma yapabilme	5	%2,31
Dinlediğindeki/izlediğindeki unsurları sınıflandırabilme	7	%3,24
Dinlediğini/izlediğini yorumlayabilme	8	%3,70
Öyküleyici metinlerdeki hikâye unsurlarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	4	%1,85
Bilgilendirici metinlerde metin yapılarından hareketle önemli bilgileri belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	2	%0,93
Bilgilendirici metinde anahtar kelimeleri belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	3	%1,39
Metnin bölümlerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	3	%1,39
Bilgilendirici metinde düşünceyi geliştirme yollarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	2	%0,93
Dinlediğindeki/izlediğindeki söz sanatlarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	5	%2,31
Dinlediğinden/izlediğinden hareketle söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümleme yapabilme	8	%3,70
Çoklu ortam ögelerine yönelik çözümleme yapabilme	8	%3,70

Dinlediğini/izlediğini özetleyebilme	6	%2,78
Dinlediğini/izlediğini değerlendirebilme	6	%2,78
Dinlediğini/izlediğini eleştirebilme	3	%1,39
Dinlediğindeki/izlediğindeki probleme çözüm üretebilme	2	%0,93
Dinleme/izleme sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme	8	%3,70
Toplam	216	100%

Tablo 1'e göre 5. sınıf dinleme/izleme becerisiyle ilişkili tüm öğrenme çıktılarının 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer aldığı görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde en çok "Dinlediğinin/izlediğinin yüzey anlamını belirleme" (%14,35) öğrenme çıktısına ders kitabında yer verildiği görülmektedir. En az ise "Dinlediğinde/izlediğinde geçen anlamını bilmediği söz varlığı unsurlarını tahmin edebilme" (%0,93), "Bilgilendirici metinlerde metin yapılarından hareketle önemli bilgileri belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme" (%0,93), "Bilgilendirici metinde düşünceyi geliştirme yollarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme" (%0,93), "Dinlediğindeki/izlediğindeki probleme çözüm üretebilme" (%0,93) öğrenme çıktılarına yer verildiği görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemi "Dinleme/izleme öğrenme çıktılarının 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki temalara göre dağılımı nasıldır?" biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme yönelik bulgular şu şekildedir:

Tablo 2.
Temalara Göre Dinleme/İzleme Öğrenme Çıktılarına İlişkin Etkinliklerin Sayıları ve Dağılımı

Tema adı	Etkinlik Sayısı (f)	%
Oyun Dünyası	37	%17,13
Atatürk'ü Tanımak	44	%20,37
Duygularımı Tanıyorum	27	%12,50
Geleneklerimiz	39	%18,06
İletişim ve Sosyal İlişkiler	36	%16,67
Sağlıklı Yaşıyorum	33	%15,28
Toplam	216	%100,00

Tablo 2 incelendiğinde dinleme/izlemeye ilişkin öğrenme çıktılarına en çok "Atatürk'ü Tanımak" temasında (%20,37) en az ise "Duygularımı Tanıyorum" temasında (%12,50) yer verildiği görülmektedir.

Oyun Dünyası temasında dinleme/izleme öğrenme çıktılarının görünümü şu şekildedir:

Tablo 3.
Oyun Dünyası Temasında Dinleme/İzleme Öğrenme Çıktılarının Görünümü

Oyun Dünyası Teması	Etkinlik Sayısı (f)	%
Zorunlu Öğrenme Çıktıları		
Dinlemede/izlemede materyal seçimini yönetebilme	4	%10,81
Dinlediğinde/izlediğinde geçen anlamını bilmediği söz varlığı unsurlarını tahmin edebilme	1	%2,70
Dinlediğinin/izlediğinin yüzey anlamını belirleme	10	%27,03
Dinlediğinden/izlediğinden hareketle söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümleme yapabilme	1	%2,70
Dinleme/izleme sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme	2	%5,41
Zorunlu Olmayan Öğrenme Çıktıları		
Dinlemede/izlemede strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme	1	%2,70
Görselle iletilen anlamı belirleyebilme	2	%5,41

Dinlediğinin/izlediğinin derin anlamını çıkarabilmeye yönelik basit çıkarımlar yapabilme	4	%10,81
Dinlediğini/izlediğini kendi içinde karşılaştırabilme	2	%5,41
Dinledikleri/izledikleri arasında karşılaştırma yapabilme	1	%2,70
Dinlediğindeki/izlediğindeki varlıkları sınıflandırabilme	3	%8,11
Dinlediğini/izlediğini yorumlayabilme	2	%5,41
Öyküleyici metinlerdeki hikâye unsurlarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	1	%2,70
Dinlediğindeki/izlediğindeki söz sanatlarını belirlemeye yönelik çözümlemeler yapabilme	2	%5,41
Çoklu ortam ögelerine yönelik çözümleme yapabilme	1	%2,70
Toplam	37	%100,00

Tablo 3 incelendiğinde Oyun Dünyası temasında programdaki zorunlu öğrenme çıktılarının tamamının karşılandığı ve bu temada en çok "Dinlediğinin/izlediğinin yüzey anlamını belirleme" öğrenme çıktısına yönelik etkinliklere yer verildiği anlaşılmaktadır.

Atatürk'ü Tanımak temasında dinleme/izleme öğrenme çıktılarının görünümü şu şekildedir:

Tablo 4.
Atatürk'ü Tanımak Temasında Dinleme/İzleme Öğrenme Çıktılarının Görünümü

Atatürk'ü Tanımak Teması	Etkinlik Sayısı (f)	%
Zorunlu Öğrenme Çıktıları		
Dinlemede/izlemede materyal seçimini yönetebilme	7	%15,91
Dinlemede/izlemede strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme	8	%18,18
Dinleyeceğinin/izleyeceğinin içeriğine yönelik tahminde bulunabilme	2	%4,55
Dinlediğinde/izlediğinde geçen anlamını bilmediği söz varlığı unsurlarını tahmin edebilme	1	%2,27
Öyküleyici metinlerdeki hikâye unsurlarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	2	%4,55
Dinleme/izleme sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme	2	%4,55
Zorunlu Olmayan Öğrenme Çıktıları		
Dinlediğinin/izlediğinin yüzey anlamını belirleme	5	%11,36
Görselle iletilen anlamı belirleyebilme	4	%9,09
Dinlediğinin/izlediğinin derin anlamını belirlemeye yönelik basit çıkarımlar yapabilme	1	%2,27
Dinlediğinin/izlediğinin derin anlamını belirlemeye yönelik üst düzey çıkarımlar yapabilme	3	%6,82
Dinlediğini/izlediğini yorumlayabilme	4	%9,09
Dinlediğindeki/izlediğindeki söz sanatlarını belirlemeye yönelik çözümlemeler yapabilme	2	%4,55
Dinlediğinden/izlediğinden hareketle söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümleme yapabilme	1	%2,27
Dinlediğini/izlediğini özetleyebilme	2	%4,55
Toplam	44	%100,00

Tablo 4'e göre Atatürk'ü Tanımak temasının programdaki zorunlu öğrenme çıktılarının tamamını karşıladığı ve bu temada en çok "Dinlemede/izlemede strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme" (%18,8) öğrenme çıktısına yönelik etkinliklere yer verildiği görülmektedir.

Duygularımı Tanıyorum temasında dinleme/izleme öğrenme çıktılarının görünümü şu şekildedir:

Tablo 5.
Duygularımı Tanıyorum Temasında Dinleme/İzleme Öğrenme Çıktılarının Görünümü

Duygularımı Tanıyorum Teması	Etkinlik Sayısı (f)	%
Zorunlu Öğrenme Çıktıları		
Dinlemede/izlemede materyal seçimini yönetebilme	4	%14,81
Dinlemede/izlemede strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme	7	%25,93
Dinlediğinin/izlediğinin derin anlamını belirlemeye yönelik basit çıkarımlar yapabilme	3	%11,11
Metnin bölümlerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	1	%3,70
Bilgilendirici metinde düşünceyi geliştirme yollarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	2	%7,41
Dinlediğindeki/izlediğindeki söz sanatlarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	1	%3,70
Dinleme/izleme sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme	1	%3,70
Zorunlu Olmayan Öğrenme Çıktıları		
Dinleyeceğinin/izleyeceğinin içeriğine yönelik tahminde bulunabilme	2	%7,41
Dinlediğinin/izlediğinin yüzey anlamını belirleme	1	%3,70
Dinlediğini/izlediğini kendi içinde karşılaştırabilme	1	%3,70
Dinledikleri/izledikleri arasında karşılaştırma yapabilme	1	%3,70
Dinlediğindeki/izlediğindeki varlıkları sınıflandırabilme	1	%3,70
Öyküleyici metinlerdeki hikâye unsurlarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	1	%3,70
Bilgilendirici metinde anahtar kelimeleri belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	1	%3,70
Toplam	27	%100,00

Tablo 5'e göre Duygularımı Tanıyorum teması programdaki zorunlu dinleme/izleme öğrenme çıktılarının tamamını karşılamaktadır. Bu temada en çok "Dinlemede/izlemede strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme" (%25, 93) öğrenme çıktısına karşılık gelecek etkinliklere yer verilmiştir.

Geleneklerimiz temasında dinleme/izleme öğrenme çıktılarının görünümü şu şekildedir:

Tablo 6.
Geleneklerimiz Temasında Dinleme/İzleme Öğrenme Çıktılarının Görünümü

Geleneklerimiz Teması	Etkinlik Sayısı (f)	%
Zorunlu Öğrenme Çıktıları		
Dinlemede/izlemede materyal seçimini yönetebilme	5	%12,82
Dinlemede/izlemede strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme	7	%17,95
Görselle iletilen anlamı belirleyebilme	1	%2,56
Dinlediğini/izlediğini kendi içinde karşılaştırabilme	3	%7,69
Dinlediğindeki/izlediğindeki unsurları sınıflandırabilme	3	%7,69
Bilgilendirici metinde anahtar kelimeleri belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	2	%5,13
Dinlediğini/izlediğini özetleyebilme	2	%5,13
Dinleme/izleme sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme	1	%2,56
Zorunlu Olmayan Öğrenme Çıktıları		

Dinleyeceğinin/izleyeceğinin içeriğine yönelik tahminde bulunabilme	1	%2,56
Dinlediğinin/izlediğinin yüzey anlamını belirleme	4	%10,26
Dinlediğinin/izlediğinin derin anlamını belirlemeye yönelik basit çıkarımlar yapabilme	2	%5,13
Dinlediğini/izlediğini yorumlayabilme	1	%2,56
Metnin bölümlerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	1	%2,56
Dinlediğinden/izlediğinden hareketle söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümleme yapabilme	2	%5,13
Dinlediğini/izlediğini değerlendirebilme	4	%10,26
Toplam	39	%100,00

Tablo 6 incelendiğinde Geleneklerimiz temasının programdaki zorunlu dinleme/izleme öğrenme çıktılarının tamamını karşıladığı anlaşılmaktadır. Bu temada en çok "Dinlemede/izlemede strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme" (%17,95) öğrenme çıktısına yönelik etkinliklere yer verildiği görülmektedir.

İletişim ve Sosyal İlişkiler temasında dinleme/izleme öğrenme çıktılarının görünümü şu şekildedir:

Tablo 7.
İletişim ve Sosyal İlişkiler Temasında Dinleme/İzleme Öğrenme Çıktılarının Görünümü

İletişim ve Sosyal İlişkiler Teması	Etkinlik Sayısı (f)	%
Zorunlu Öğrenme Çıktıları		
Dinlemede/izlemede materyal seçimini yönetebilme	6	%16,67
Dinlemede/izlemede strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme	6	%16,67
Dinlediğinin/izlediğinin derin anlamını belirlemeye yönelik üst düzey çıkarımlar yapabilme	4	%11,11
Dinledikleri/izledikleri arasında karşılaştırma yapabilme	2	%5,56
Dinlediğini/izlediğini yorumlayabilme	1	%2,78
Dinlediğindeki/izlediğindeki probleme çözüm üretebilme	2	%5,56
Dinleme/izleme sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme	1	%2,78
Zorunlu Olmayan Öğrenme Çıktıları		
Dinleyeceğinin/izleyeceğinin içeriğine yönelik tahminde bulunabilme	1	%2,78
Dinlediğinin/izlediğinin yüzey anlamını belirleme	4	%11,11
Görselle iletilen anlamı belirleyebilme	1	%2,78
Dinlediğinin/izlediğinin derin anlamını belirlemeye yönelik basit çıkarımlar yapabilme	2	%5,56
Metnin bölümlerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	1	%2,78
Dinlediğinden/izlediğinden hareketle söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümleme yapabilme	2	%5,56
Dinlediğini/izlediğini özetleyebilme	2	%5,56
Dinlediğini/izlediğini değerlendirebilme	1	%2,78
Toplam	36	%100,00

Tablo 7'ye göre İletişim ve Sosyal İlişkiler teması programdaki zorunlu öğrenme çıktılarının tamamını karşılamaktadır ve bu temada en çok "Dinlemede/izlemede materyal seçimini yönetebilme" (%16,67) ile "Dinlemede/izlemede strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme" (%16,67) öğrenme çıktılarına karşılık gelecek etkinliklere yer verilmiştir.

Tablo 8.
Sağlıklı Yaşıyorum Temasında Dinleme/İzleme Öğrenme Çıktılarının Görünümü

Sağlıklı Yaşıyorum Teması	Etkinlik Sayısı (f)	%
Zorunlu Öğrenme Çıktıları		
Dinlemede/izlemede materyal seçimini yönetebilme	4	%12,12
Bilgilendirici metinlerde metin yapılarından hareketle önemli bilgileri belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	2	%6,06
Çoklu ortam ögelerine yönelik çözümleme yapabilme	7	%21,21
Dinlediğini/izlediğini değerlendirebilme	1	%3,03
Dinlediğini/izlediğini eleştirebilme	3	%9,09
Dinleme/izleme sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme	1	%3,03
Zorunlu Olmayan Öğrenme Çıktıları		
Dinlemede/izlemede strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme	1	%3,03
Dinlediğinin/izlediğinin yüzey anlamını belirleme	7	%21,21
Görselle iletilen anlamı belirleyebilme	1	%3,03
Dinlediğinin/izlediğinin derin anlamını belirlemeye yönelik basit çıkarımlar yapabilme	1	%3,03
Dinlediğini/izlediğini kendi içinde karşılaştırabilme	2	%6,06
Dinledikleri/izledikleri arasında karşılaştırma yapabilme	1	%3,03
Dinlediğinden/izlediğinden hareketle söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümleme yapabilme	2	%6,06
Toplam	33	%100,00

Tablo 8'e göre Sağlıklı Yaşıyorum teması zorunlu öğrenme çıktılarının tamamını karşılamaktadır ve bu temada en çok "Çoklu ortam ögelerine yönelik çözümleme yapabilme" (%21,21) öğrenme çıktısına yönelik etkinliklere yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Dinleme/izleme stratejileri 5. sınıf Türkçe ders kitabında nasıl ele alınmıştır?" olarak belirlenmişti. Bu alt probleme yönelik bulgular şu şekildedir:

Tablo 9.
Dinleme/izleme Stratejilerinin 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Görünümü

Stratejiler	Etkinlik Sayısı (f)	%
Bilişsel Stratejiler		
Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Kullanma	6	%20,00
Tahmin etme	5	%16,67
Görselleştirme	1	%3,33
Metin yapılarını analiz etme	4	%13,33
Bilgileri organize etme	2	%6,67
Soru sorma	2	%6,67
Çıkarım yapma	5	%16,67
Özetleme	4	%13,33
Üst Bilişsel Stratejiler	1	%3,33
Toplam	30	%100,00

Tablo 9 incelendiğinde 5. sınıf Türkçe ders kitabında dinleme/izleme için tüm bilişsel stratejilere yer verildiği, üst bilişsel stratejilere ise çok az yer verildiği görülmektedir. Bu temada en çok "Ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma" (%20,00) stratejisine yönelik etkinliklere yer verildiği en az ise "Görselleştirme" (%3,33) stratejisine yönelik etkinliklere yer verildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 10.
Temalara Göre Dinleme/İzleme Stratejilerinin Dağılımı

Temalar	Etkinlik Sayısı (f)	%
Oyun Dünyası	3	%10,00
Atatürk'ü Tanımak	8	%26,67
Duygularımı Tanıyorum	6	%20,00
Geleneklerimiz	7	%23,33
İletişim ve Sosyal İlişkiler	5	%16,67
Sağlıklı Yaşıyorum	1	%3,33
Toplam	30	%100,00

Tablo 10 incelendiğinde dinleme/izleme stratejilerine yönelik etkinliklere en çok "Atatürk'ü Tanımak" temasında (%26,67) en az ise "Sağlıklı Yaşıyorum" temasında (%3,33) yer verildiği anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada 2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'ndaki dinleme/izleme öğrenme çıktılarının 5. sınıf ders kitabındaki görünümlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler incelenmiştir. Bu incelemenin sonucunda 5. sınıf Türkçe ders kitabının programda yer alan dinleme/izlemeyle ilgili tüm öğrenme çıktılarını karşıladığı görülmüştür. Uzun, Aytan ve Ungan (2022) çalışmalarında 2021-2022 yılında kullanılan 5. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarını incelemişler ve dinleme etkinliklerinin bir kısmının programda dinleme becerisi altında verilen kazanımlarla uyuşmadığını tespit etmişlerdir. Deniz, Tarakcı ve Karagöl (2019) 5, 6, 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının dinleme/izleme kazanımlarına yer verme durumunu incelemişler ve araştırmalarının sonucunda incelenen kitapların hem kendi içinde hem de birbirleriyle kazanım sayıları bakımından uyum göstermediğini belirlemişler ve bir sistem gözetilmeden kitapların hazırlandığını ifade etmişlerdir. Bağcı-Ayrancı ve Durmuş (2018) 5. sınıf Türkçe ders kitabının Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki dinleme/izleme kazanımlarına uygun olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmaya konu olan 5. sınıf Türkçe ders kitabının ise öğrenme çıktılarıyla uyumlu olması yıllar içerisinde kitaplarda iyileştirilmeye gidildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Programda bir öğrenme çıktısının ilgili sınıf düzeyinde biri öğretme, ikisi de tekrar amaçlı olmak üzere farklı temalarda en az üç etkinlikte kullanılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2024b, s. 6). Dinleme/izleme etkinlikleri açısından 5. sınıf ders kitabının bu açıdan programla örtüşmediği anlaşılmaktadır. Nitekim az sayıda da olsa bazı öğrenme çıktılarının kitapta sadece 2 etkinlikle ele alınması, 5. sınıf ders kitabının geliştirilmesi gereken bir özelliği olarak değerlendirilmelidir.

Araştırma sonucunda 5. sınıf Türkçe ders kitabında en çok "Dinlediğinin/izlediğinin yüzey anlamını belirleme" öğrenme çıktısına yer verildiği anlaşılmıştır. Bu durumun üst düzey düşünme becerilerini gerektiren öğrenme çıktılarının gerçekleştirilmesi için öncelikle öğrencilerin yüzey anlamı belirlemeleri gerektiğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim programda (MEB, 2024b, s. 7) öğrenme çıktılarının bazılarının bir başka öğrenme çıktısı için ön koşul niteliğinde olduğu ifade edilmektedir. "Dinlediğinin/izlediğinin yüzey anlamını belirleme" öğrenme çıktısının da "Dinlediğinin/izlediğinin derin anlamını belirlemeye yönelik basit çıkarımlar yapabilme" ile "Dinlediğinin/izlediğinin derin anlamını belirlemeye yönelik üst düzey çıkarımlar yapabilme" öğrenme çıktılarının ön koşulu olduğu söylenebilir. Yine de TYMM ile öğrencilere kazandırılmak istenen üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için ders kitaplarında konuyla ilgili etkinliklere daha çok verilmesi gerektiği ifade edilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin dinlediklerinin/izlediklerinin derin anlamını keşfetmeleri için yönlendirilmeleri gerekmektedir.

Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'nda (2024, s. 5) bütün dil becerilerine eşit derecede önem verildiği ifade edilmektedir, bu nedenle her temada dört temel dil becerisine dengeli bir biçimde yer verilmesi gerekmektedir. Dinleme/izleme öğrenme çıktılarının 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki dağılımı incelendiğinde her temada birbirine yakın oranlarda dinleme/izleme öğrenme çıktısına ilişkin etkinliklere yer verildiği görülmekle beraber dinleme/izleme öğrenme çıktılarının en çok Atatürk'ü

Tanımak en az Duygularımı Tanıyorum temasında bulunduğu görülmüştür. Dinleme/izleme öğrenme çıktılarına temalarda benzer oranlarda yer verilmesi, 5. sınıf ders kitabının programla örtüştüğünü göstermesi bakımından olumlu bir durum olarak değerlendirilmelidir. 5. sınıf Türkçe ders kitabında "Oyun Dünyası, Atatürk'ü Tanımak, Duygularımı Tanıyorum, Geleneklerimiz, İletişim ve Sosyal İlişkiler, Sağlıklı Yaşıyorum" olmak üzere 6 ayrı tema bulunmaktadır. Programda her temada verilmesi gereken öğrenme çıktıları belirtilmiştir, dolayısıyla bazı öğrenme çıktılarının belirtilen temada yer alması zorunludur. Bu açıdan 5. sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde tüm temaların programda belirtilen zorunlu öğrenme çıktılarının tamamını karşıladığı görülmektedir. Öte yandan programda (MEB, 2024b, s. 7) tema ve sınıf seviyesi ilerledikçe temada belirtilen zorunlu öğrenme çıktılarının yanı sıra ihtiyaç duyulan diğer öğrenme çıktılarının da öğretmenler veya eğitim araç ve gereçlerini hazırlayanlar tarafından belirlenebileceği ifade edilmektedir. Dolayısıyla zorunlu öğrenme çıktıları dışında ihtiyaç duyulan öğrenme çıktılarına ders kitabında yer verilmesi mümkündür. 5. sınıf Türkçe ders kitabında da zorunlu öğrenme çıktıları dışında farklı öğrenme çıktılarına her temada yer verildiği görülmektedir.

Oyun Dünyası temasında en çok "Dinlediğinin/izlediğinin yüzey anlamını belirleme", Sağlıklı Yaşıyorum temasında en çok "Çoklu ortam ögelerine yönelik çözümlemeler yapabilme" öğrenme çıktılarına yer verildiği görülmektedir. Atatürk'ü Tanımak, Duygularımı Tanıyorum, Geleneklerimiz, İletişim ve Sosyal İlişkiler temalarında en çok "Dinlemede/izlemede strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme" öğrenme çıktısına yer verilmiştir. 6 temadan 4'ünde en çok kullanılan öğrenme çıktısının "Dinlemede/izlemede strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme" olması, programda ve ders kitabında strateji eğitimine önem verildiğini göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Memiş ve Kalyoncu (2024, s. 190) 2024 programı ile 2019 programının farklılaştığı en önemli noktalardan birinin strateji, yöntem ve tekniklerinin ele alınış biçimi olduğunu belirtmekte ve 2019 programında stratejilerin yüzeysel olarak ele alındığını ve genellikle kazanımların içerisinde stratejilere yer verildiğini ifade etmektedirler. 2024 programında ise dil eğitiminde kullanılacak stratejilerin ayrıntılı şekilde ele alındığını açıklamaktadırlar. Ayrıca bu durumun 2024 programını strateji, yöntem ve teknikler açısından 2019 programından üstün kıldığını vurgulamaktadırlar. 2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'ndaki stratejilere verilen bu önem, ders kitaplarına da yansıtılmış ve 6 temanın 4'ünde en çok kullanılan öğrenme çıktısının stratejilere yönelik olması, programın stratejiler açısından 5. sınıf ders kitabıyla uyumlu hâle gelmesini sağlamıştır.

2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı, stratejileri bilişsel ve üst bilişsel stratejiler olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Buna göre bilişsel stratejiler doğrudan öğretimle ve uygun sırayla öğretilmeli, üst bilişsel stratejiler ise öğretmenin model olması yoluyla dolaylı olarak öğretilmelidir (MEB, 2024b, s. 9-10). 5. sınıf Türkçe ders kitabı stratejiler açısından incelendiğinde dinleme/izleme stratejilerinin tümüne kitapta yer verildiği ve en çok "Ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma" en az ise "Görselleştirme" stratejisine yer verildiği görülmektedir. Diğer yandan, stratejilerin temalara eşit biçimde dağıtılmadığı, bazı temalarda öğrencileri strateji kullanmaya yöneltecek çok sayıda etkinliğe yer verildiği görülürken bazı temalarda çok az etkinliğe yer verildiği belirlenmiştir.

TYMM için hazırlanmış ortak metinde (MEB, 2024a) ve Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2024b) vurgulandığı gibi öğretim sürecinin çeşitlendirilmesi için farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile materyallerden yararlanılması gerekmektedir. 5. sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde ise "Dinleme/izleme sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme" öğrenme çıktısının ağırlıklı olarak tema sonlarında bulunan kontrol noktası bölümlerindeki "Dinleme/İzleme Öz Değerlendirme Ölçeği" ile ilişkilendirilmiş ve sınırlandırılmış olduğu görülmektedir. Öğrenmenin nihai amacı, her bir dil becerisi çerçevesinde öğrencilerin Türkçe alan becerilerini [yönetme, anlam/içerik oluşturma, çözümleme, kural uygulama ve kendini uyarlama (öz yansıtma)] geliştirmek olmalıdır (MEB, 2024b, s. 6). Bu nedenle kendini uyarlama (öz yansıtma) bütünleşik becerisinin 2024 Türkçe Öğretim Programı için oldukça önemli olduğu anlaşılmakta ve ilgili öğrenme çıktısına öğrencileri ulaştırılacak farklı türdeki etkinlik örneklerinin ders kitaplarında ele alınmasının gerekli olduğu görülmektedir.

Araştırmanın alt problemlerinden olmamakla beraber araştırmayla birlikte fark edilen bir diğer husus, TYMM'ye göre hazırlanmış 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme/izleme etkinliklerinin kitap içerisindeki dağılımıdır. Önceki yıllarda hazırlanmış Türkçe ders kitaplarında dinleme/izleme etkinlikleri ağırlıklı olarak her temada yer alan dinleme/izleme metnine bağlı etkinliklerle sunulmaktaydı. Bu

durum hedeflenen kazanımın dinleme/izleme metinleriyle ilişkilendirilmesinin uygun olmadığı durumlarda kazanıma ulaşmayı zorlaştırmaktaydı. Aynı zamanda ders kitabı hazırlayanları sınırlandırmakta, dinleme/izleme etkinliklerinin birbirini tekrar etmesine ve çeşitlendirilememesine neden olmaktaydı. Nitekim Uzun, Aytan ve Ungan (2022) 2021-2022 yılında kullanılan 5. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında dinleme/izleme becerisini incelemiş ve okuma metni alt sorularının yanında metinle konu bakımından uyumlu en az bir dinleme/izleme etkinliğine yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. TYMM'e göre hazırlanmış 5. sınıf Türkçe ders kitabında dinleme/izleme etkinliklerinin okuma metinleriyle ilişkili etkinliklerle birlikte sunulmasının dinleme/izlemenin diğer dil becerileriyle bağlantılı şekilde ele alınmasına, bu alandaki etkinliklerin çeşitlendirilmesine, çoklu ortam ögelerini içeren dijital metinlere daha fazla yer verilmesine yardımcı olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmayla 5. sınıf Türkçe ders kitabının 2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'ndaki dinleme/izleme öğrenme çıktılarını karşıladığı görülmüştür. Ancak Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin hazırlanmasında programda belirtilen "bir öğrenme çıktısının farklı temalarda en az üç etkinlikte kullanılması" ilkesine uyulmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle sonraki eğitim-öğretim dönemleri için hazırlanacak Türkçe ders kitaplarının bu hususta iyileştirilmesi önerilebilir. Araştırma sonucunda 5. sınıf Türkçe ders kitabında en çok "Dinlediğinin/izlediğinin yüzey anlamını belirleme" öğrenme çıktısına yer verildiği anlaşılmış olup TYMM ile öğrencilere kazandırılmak istenen üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için Türkçe ders kitaplarında öğrencileri dinlediklerinin/izlediklerinin derin anlamını keşfetmeye yönlendirecek etkinliklere yer verilmesi gerektiği görülmüştür. Öte yandan 2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'nda stratejilere verilen önem, ders kitaplarına da yansıtılmış ve 6 temanın 4'ünde en çok kullanılan öğrenme çıktısının stratejilere yönelik olması programın bu açıdan 5. sınıf ders kitabıyla uyumlu olmasını sağlamıştır. TYMM'ye göre ileride hazırlanacak Türkçe ders kitaplarında kendini uyarlama (öz yansıtma) bütünleşik becerisinin "Dinleme/İzleme Öz Değerlendirme Ölçeği" ile sınırlandırılmaması tavsiye edilebilir. Dinleme/izleme etkinliklerinin sadece dinleme/izleme metinleriyle ilişkilendirilmemesi, okuma metinlerindeki etkinliklerle bağlantılı olması, sonraki dönemlerde hazırlanacak Türkçe ders kitaplarında da devam ettirilmesi gereken bir uygulama olarak görülmektedir. Sonuç olarak 5. sınıf Türkçe ders kitabı, 2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı ile dinleme/izleme öğrenme çıktıları açısından örtüşmektedir ancak bahsi geçen hususlarda kitabın iyileştirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırma doküman incelemesi yoluyla yürütülmüş olup katılımcılardan veri toplanmadığından etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar kapsamındadır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmayı yazar tarafından tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler mevcut değildir.

Kaynaklar

Akpınar, B., Özer, B., Oral, B. ve Köksalan, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinin program geliştirme ve felsefi düzlemden analizi. *Sosyal Bilimler Ekev Akademi Dergisi, 99,* 59-73. https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135

Akyurt, G., Angın, L., Aslan, Ü., Cin, A., Dalioğlu, S., Dönmez, A., Ersal, P., Han, C., Hülür-Taşin, N., İlhan, E., Kavas, M., Sayılır, S., Sayılır, T., Şener, F. (2024). *5. sınıf Türkçe ders kitabı.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Bağcı-Ayrancı, B. ve Durmuş, G. (2018). 2017 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme/izleme etkinliklerine eleştirel bir bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching. 6(2),* 192-216.

Banaz, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1),* 279-290. https://doi.org/10.48066/kusob.1483671

Deniz, K., Tarakcı, R. ve Karagöl, E. (2019). Dinleme/izleme kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 3(1),* 18-32.

Landis, J, R. ve Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*, 159-174.

Melanlıoğlu, D. ve Aran Can, Ö. (2023). K-12 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancılar için 21. Yüzyıl beceriler çerçevesinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 52(Özel Sayı),* 323-366. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309184

Memiş, M. ve Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 Türkçe Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Öğretim Programı'nın karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy, 12*(2), 176-199. https://doi.org/10.29228/ijla.76352

MEB (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2024b). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2024c). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Köklerden geleceğe.* Yönetici sunumu.

Polat, Y., Deniz, K. ve Kurtul, K. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli bağlamında Türkçe alan becerileri. *Millî Eğitim, 53 (241),* 473-498. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309211

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli – Süreç*. https://tymm.meb.gov.tr/surec#

Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times.* New Jersey: Jossey-Bass.

Türk Eğitim Derneği (2024). *"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ortak metni ve taslak öğretim programlarına ilişkin değerlendirmeler.* https://tedmem.org/storage/writes/May2024/jRig4W4mjT6skSOcRARS.pdf

Uzun, O., Aytan, T. ve Ungan, S. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme metni ve etkinliklerinin Türkçe öğretim programı doğrultusunda incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 13,* 366-401. https://doi.org/10.21733/ibad.1132465

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

It is crucial to incorporate the necessary skills into curricula to enable individuals of the 21st century to succeed personally, socially, educationally and professionally. Today's students face no difficulty in accessing information or connecting with people around the world whenever they wish. However, they must overcome various challenges and acquire multiple competencies to adapt to the demands of this century. Therefore, a school environment that solely focuses on transmitting knowledge is insufficient to prepare students for society (Melanlıoğlu & Aran, 2023, p. 327). Curricula are periodically revised to meet the evolving needs of the age, aiming to cultivate individuals equipped with contemporary skills. In Türkiye, curricular adjustments have been made over time to keep pace with these changes, aiming to ensure that the Turkish education system can effectively and rapidly achieve its educational goals in alignment with modern expectations. As part of these efforts, "The Century of Türkiye Education Model" (TYMM) was adopted in May 2024, initiating a significant restructuring of the curriculum. The 2024 Turkish Language Curriculum for middle schools specifically details the approach to teaching the skills of listening and watching. To monitor the development of students' listening and watching abilities, the curriculum emphasizes the implementation of diagnostic

assessments at the beginning of the academic year, facilitating continuous tracking of their progress throughout the year. The curriculum also underscores the principle of progressing from the known to the unknown in developing listening and watching skills. It advises educators to plan learning processes by taking into account the logical sequence of prior knowledge and learning outcomes, enabling students to build upon their existing understanding and achieve targeted competencies.

This research aims at identifying the reflections of listening/watching learning outcomes from the 2024 Turkish Language Curriculum for middle schools within the 5th-grade Turkish textbook. The study findings are expected to provide guidance on listening/watching learning outcomes for textbooks to be prepared according to the Century of Türkiye Education Model (TYMM) in the following academic years. In this line, the study seeks to address the following research questions:

1. To what extent do the activities in the 5th-grade Turkish textbook align with the listening/watching learning outcomes specified in the 2024 Turkish Language Curriculum for middle schools?
2. How are the listening/watching learning outcomes distributed across the themes in the 5th-grade Turkish textbook?
3. How are listening/watching strategies addressed in the 5th-grade Turkish textbook?

Method

This research was conducted using the case study design, one of the qualitative research methods. Case study is a research design used to examine a particular situation in depth within a specific context (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this research, the document analysis technique was used for data collection. Yıldırım and Şimşek (2018, p. 189) define document analysis as the examination of written materials that contain information about the phenomenon or events under investigation. The data sources for this research include the TYMM Joint Text (MoNE, 2024a), the Turkish Language Curriculum for middle schools (MEB, 2024b), and the 5th-grade Turkish textbooks (Volumes 1 and 2) published by the Ministry of National Education. We used the method of content analysis to analyze the current study data.

Result and Discussion

This study aims at identifying the reflections of listening/watching learning outcomes from the 2024 Turkish Language Curriculum for middle schools in the 5th-grade Turkish textbook. In this line, we examined the activities included in the 5th-grade Turkish textbook. The analysis revealed that the textbook met all the listening/watching learning outcomes specified in the curriculum.

The curriculum stipulates that each learning outcome should be integrated into at least three activities in different themes at each grade level - one for teaching and two for reinforcement (MoNE, 2024b, p. 6). However, the 5th-grade Turkish textbook does not fully align with this requirement concerning listening/watching activities.

The findings indicated that the most frequently addressed learning outcome in the 5th-grade Turkish textbook was “identifying the surface meaning of what is heard/watched.” While the distribution of listening/watching learning outcomes was fairly balanced across themes, they were most prevalent in the theme “Getting to Know Atatürk” and least prevalent in the theme “Recognizing My Emotions”.

The curriculum specifies mandatory learning outcomes for each theme, making it essential for certain outcomes to appear in designated themes. The analysis of the 5th-grade Turkish textbook indicated that it included all required learning outcomes for each theme as specified in the curriculum.

In four out of the six themes, the most commonly emphasized outcome was “managing selection of strategies and methods in listening/watching” as it highlights the importance given by the curriculum and the textbook to teaching strategy. Memiş and Kalyoncu (2024, p. 190) note that one of the main distinctions between the 2024 curriculum and the 2019 version lies in the approach to strategies, methods and techniques, with the 2019 curriculum addressing strategies more superficially and typically within outcomes. The emphasis on strategies in the 2024 curriculum was reflected in the

textbook, where four of the six themes prioritized strategy-focused outcomes, aligning the program's emphasis on strategies with the textbook content.

Analysis of the 5th-grade Turkish textbook in terms of strategies indicated that all listening/watching strategies were represented in the textbook. According to the results, the most emphasized strategy was "activating and using prior knowledge," while "visualization" was the least emphasized. However, the distribution of strategies was not consistent across themes; some themes contained many activities prompting students to apply strategies, while others contained very few.

As highlighted in the TYMM Joint Text (MEB, 2024a) and the Turkish Language Curriculum (MoNE, 2024b), it is necessary to diversify the instructional process by incorporating various teaching methods, techniques and materials. In the 5th-grade Turkish textbook, the learning outcome "engaging in self-reflection/adaptation in the listening/watching process" was predominantly associated and also limited with the "Listening/Watching Self-Assessment Scale" available at the end of themes.

In summary, this study revealed that the 5th-grade Turkish textbook met the listening/watching learning outcomes of the 2024 Turkish Language Curriculum for middle schools. Nonetheless, the study concluded that there were still some areas for improvement in the textbook's approach to listening/watching learning outcomes. Based on these findings, it is recommended that future Turkish textbooks consider these areas for improvement in the next academic term.