ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Mother Tongue Education

ISSN: 2147-6020

Ekim / October
Cilt / Volume: 10
Sayı / Issue: 4

2022

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

2022 Sonbahar, Cilt:10 Sayı:4
2022 Autumn, Volume:10 Issue:4

Baş Editör
Editor in Chief
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

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

Editör Yardımcısı
Assistant Editor
Arş. Gör. Osman TURHAN

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

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

Indexed in,

Dergimiz Tübitak Ulakbim (TR DİZİN), Education Full Text (H. W. Wilson) (EBSCO), Education Research Complete (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

2022 Sonbahar, Cilt:10 Sayı:4 / 2022 Autumn, Volume:10 Issue:4

Yayın Danışma Kurulu
Editorial Advisory Board

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Alyona OGANOVA	Moskova Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Battulga TSEND	Moğolistan Halk Üniversitesi
Prof. Dr. Celal DEMİR	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Duygu UÇGUN	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Gökhan ARI	Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Halit KARATAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Henryk JANKOWSKİ	Adam Mickiewicz Üniversitesi
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Musa ÇİFCİ	Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Cem ERDEM	Adam Mickiewicz Üniversitesi
Doç. Dr. Mahbuba MAMMADOVA	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi
Doç. Dr. Tarık DURAN	Belgrad Üniversitesi, Sırbistan
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Vefa TEZEL	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Marianna MİSSİOU	Ege Üniversitesi, Yunanistan
Dr. Öğr. Üyesi S. Kürşad DOLUNAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Ayşe KILIÇ CENGİZ	Berlin-Brandenburg Bilimler Akademisi
Dr. Aziyana BAYAR-OOL	Rusya Bilimler Akademisi

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

2022 Sonbahar, Cilt:10 Sayı:4 / 2022 Autumn, Volume:10 Issue:4

Bu Sayının Hakemleri
Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Bayram BAŞ
Prof. Dr. Bilginer ONAN
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ
Prof. Dr. Özay KARADAĞ (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Duygu AK BAŞOĞUL
Doç. Dr. Gülnur AYDIN
Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK
Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ
Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER
Dr. Öğr. Üyesi Burak TÜFEKÇİOĞLU (İki makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Nilüfer SERİN
Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL (İki makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN
Dr. Ahmet DEMİREL
Dr. Eylem Ezgi AHISKALI (İki makale hakemi)
Dr. Ozan İPEK
Dr. Talha GÖKTENTÜRK (Üç makale hakemi)

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

2022 Sonbahar, Cilt:10 Sayı:4 / 2022 Autumn, Volume:10 Issue:4

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Araştırma Makalesi
Research Paper

Fransa'daki İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Dil Becerilerinin Gözlemlenmesi (Paris ve Normandiya Örnekleri) 718-737
Observation of Turkish Language Skills of Bilingual Turkish Children in Paris (Samples of Normandy and France)
Hülya SÖNMEZ, Mehmet Ali AKINCI

Türkçe Öğretmenlerinin Sosyal Medyada Noktalama Kullanımı: Facebook Örneği 738-757
Turkish Teachers' Use of Punctuation in Social Media: The Case of Facebook
Yasir OPUŞ, Esra KARAKUŞ TAYŞİ

İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerle İlgili Anlam Kurma Sorularının İncelenmesi 758-774
Examination of Meaning-Making Questions in Texts in Elementary School Turkish Language Textbooks
Bengisu KAYA ÖZGÜL, Ezgi ÇETİNKAYA ÖZDEMİR

Dil Öğretimi Açısından Kurucu Metin Bağlamında Nutuk Üzerine Söylem Çözümlemesi 775-791
Discourse Analysis on Speech in the Context of the Founding Text in Terms of Language Teaching
Nermin ER AYDEMİR

The Effect of Creative Drama on Attitudes towards Turkish Lessons and Turkish Language Skills: A Meta-Analysis Study 792-809
Yaratıcı Dramanın Türkçe Dersine ve Türkçe Dil Becerilerine Yönelik Tutuma Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması
Perihan Gülce ÖZKAYA

Türkçe Gönderimsel İşlemleme Becerisi Ölçme Aracının Geliştirilmesi 810-828
Development of the Turkish Referential Processing Skill Measurement Tool
Hakan ÜLPER, Abdül Samet DEMİRKAYA

Türkçe Dil Bilgisi Öğretimine Bütüncül Bir Yaklaşım: Dil Bilgisiyle İlgili Kazanımların Program ve Ders Kitaplarındaki Görünümleri 829-857
A Holistic Approach to Teaching Turkish Grammar: Grammar Learning Outcomes in Curricula and Textbooks
Fatma ALBAYRAK

Animasyon Filmlerinin Çocuğun Epistemolojik Gelişimine Etkisi 858-879
The Effect Of Animated Films On The Epistemological Development Of Child
Sakine HAKKOYMAZ, Bilginer ONAN

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

2022 Sonbahar, Cilt:10 Sayı:4 / 2022 Autumn, Volume:10 Issue:4

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Liselere Geçiş Sınavı Türkçe Sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyleriyle Uyumluluk Durumu 880-901
Compatibility of High School Entrance Exam Turkish Questions with PISA Reading Skills Proficiency Levels
Mehrali CALP, Mehmet KALKAN

Sönmez, H. ve Akıncı, M. A. (2022). Fransa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerinin gözlemlenmesi (Paris ve Normandiya örnekleri). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(4), 718-737.

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

Geliş/Received: 30.04.2022 Kabul/Accepted: 06.09.2022
Araştırma Makalesi / Research Paper

Fransa'daki İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Dil Becerilerinin Gözlemlenmesi (Paris ve Normandiya Örnekleri)*

*Hülya SÖNMEZ***
*Mehmet Ali AKINCI****

Özet

Bu araştırmada Fransa'daki ilkokul çağı iki dilli Türk çocuklarının Türkçe konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileri incelenmiştir. Öğrencilerin dil becerilerini gözlemlemek amacıyla araştırmacılar tarafından gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlem formu; temel dil becerileri, beceri alanı ve dil göstergesi olarak yapılandırılmıştır. Yetmiş dört öğrenciden toplanan gözlem verileri, SPSS 25 programı vasıtasıyla çözümlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe yeterlilik düzeyleri, ana dili üzerinde etkili olduğu varsayılan bağımsız değişkenlerin etkisi ve dil becerilerinin birbiriyle olan ilişkisi belirlenmiştir. Analizler sonucunda dört becerideki toplam ortalama değerlerin farklılaştığı görülmüştür. Yapılan fark testlerinde bağımsız değişkenlerin öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri üzerinde farklı anlamlı sonuçlar oluşturduğu belirlenmiştir. Yapılan ilişki analizinde ise dört temel dil becerisinin birbiriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak Fransa'da Türkçe eğitiminin birleştirilmiş sınıf ve iki dillilerin öğrenme özelliklerine göre düzenlenmesi gerektiği tespit edilmiştir. Bu iki hususa göre Fransa'daki Türk çocuklarına uygun öğretim materyallerinin (öğretim programı ve çevrim içi öğretim modülleri, ders kitabı) hazırlanması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fransa, iki dilli Türk çocukları, Türkçe eğitimi

Observation of Turkish Language Skills of Bilingual Turkish Children in Paris (Samples of Normandy and France)

Abstract

This study investigated the Turkish speaking, writing, reading, and listening skills of primary school-age bilingual Turkish children in France. This study looked into three parameters: (1) participants' Turkish proficiency levels, (2) the effect of independent variables on their mother tongue, and (3) the relationship between language skills. The sample consisted of 74 students. Data were collected using an observation form developed by the researchers. The form was based on language skills, skill domains, and language indicators. The data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) at a significance level of 0.05. The results showed that the total mean values in the four skills were different. It was determined that the independent variables created different meaningful results on the students' reading, writing, speaking, and listening language skills. The results also showed that four basic language skills were related to each other. The results suggest that Turkish education in France should be organized according to the learning characteristics of multi-grade students and bilinguals. It is recommended to develop appropriate teaching materials (curriculum, online teaching modules, textbooks, etc.) for Turkish children in France.

Keywords: France, Bilingual Turkish children, Turkish education

* Bu araştırma, TÜBİTAK 2219 Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı tarafından desteklenmiştir.

** Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Muş, hulyasonmez49@gmail.com veya hulya.sonmez@alparslan.edu.tr , ORCID: orcid.org/ 0000-0003-4495-284X

*** Prof. Dr., Université de Rouen Normandie, Département des Sciences du Langage, Rouen, mehmet-ali.akinci@univ-rouen.fr, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-7077-4322

Giriş

Çeşitli nedenlerle ülkeler arasında yaşanan yoğun göç ve insan hareketliliği çok dilli ve çok kültürlü eğitime duyulan ihtiyacı daha önemli kılmıştır. Bu nedenle araştırmalarda tek dilli ve iki dilli eğitime odaklanılmıştır. Bu kapsamdaki bazı araştırmalarda tek dilli ve iki dilli çocukların öğrenme özelliklerinin birçok yönden farklılık gösterdiği görülmüştür (Stow ve Dodd, 2005; Schwartza ve Shaulc, 2013; Lee, Watt ve Frawley, 2015; Rumlich, 2020; Baxter, More, Spies ve Scott, 2021). Kimi araştırmalarda iki dilli çocuklar arasında yaşa ve dili öğrenme ortamına bağlı olarak farklı özelliklerin olduğu belirlenmiştir. Baker (2006), iki dilliliği çocukların iki dili edinme zamanına bağlı olarak eş zamanlı iki dillilik ve sıralı iki dillilik olmak üzere iki kavramla açıklamaktadır. Chomsky (1980) ve MacSwan (2017) ise iki dilliliği, sosyo-politik faktörlere göre dışsallaştırılmış dil ve içselleştirilmiş (bireysel) dil olarak sınıflandırırlar.

İki dilli eğitim, sempatik bir söylem olarak algılansa da iki dilli eğitim-öğretim alanlarıyla ilgili birçok hususun nasıl olacağı konusu henüz netlik kazanmamıştır. Özellikle eğitim politikası, müfredat, yönetmelikler, ders içerikleri, ders materyalleri ve öğretmen nitelikleri olarak sıralanan bu hususlar bazı sorunlara sahiptir (Rumlich, 2020). Bunlara ek olarak diğer bir zorluk ise öğrenme ortamını etkileyen birleştirilmiş sınıf faktörüdür. Çünkü iki dilli çocukların eğitimi hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerin kırsal ve kentsel alanlarındaki birleştirilmiş sınıflarda yapılmaktadır (Little, 2001). Bu sorun ve zorluklara rağmen, küreselleşen dünyada yaygınlaşan çok kültürlü yaşam ve çok dilli ülke demografisi, iki dilli veya çok dilli eğitimin önemini ve gereğini daha fazla ön plana çıkarmaktadır (Holm ve Londen, 2010). Öyle ki iki dilli öğretimin öğrencilerin dil becerileri üzerinde olumlu etki oluşturduğu ve öğrencinin çoklu öğrenme alanlarını desteklediği tespit edilmiştir (Pontier ve Gort, 2016; Lee, Watt ve Frawley, 2015; Kathryn ve Lindholm-Leary, 2014).

Fransa'daki iki dillilerin ana dili eğitimi bazı açılardan tartışılmıştır. Özellikle iki dilliğin dezavantajları ve ana dilin Fransızcayı geciktirdiği düşüncesi önemli tartışmalara neden olmuştur (Grosjean, 1985; Cummins, 1981; Cummins, 1980). Çünkü göçmen iki dilli çocukların Fransızca dil düzeylerinin akıcı olmadığı ve ilk dilin ise zayıf dil göstergelerine sahip olduğu vurgulanmıştır (Jones ve Martin-Jones, 2000; Leconte, 1997). Bu tartışmalar, özellikle dil öğretmenleri üzerinde yanlış yönlendirilmiş negatif bir algı oluşturmuştur. Bu negatif algının nedenleri ise Fransızca öğrenen iki dilli öğrencilerin yaşadığı dil zorluklarının temel kaynağını görmemeleri ve iki dillilikle ilgili yayınlardan yeteri kadar haberdar olmamalarıdır (Baker, 2000; Clement ve Girardin, 1997; Baker, 1995). Aynı zamanda iki dilli bireylerin öğrenme özellikleriyle ilgili yeteri mesleki bilgiye sahip olmamaları da diğer bir husustur. Farklı öğrenme durumları ve nedenlerine göre iki dilli bireyler arasındaki eğitimin aynı olmadığı görülüyor (Briceño, 2021). Çünkü iki dilli öğrencilerin dil becerilerindeki performansı doğru ve etkili bir şekilde değerlendirmek için her iki dili de kapsayan analizlere ihtiyaç vardır (Proctor, Harring ve Silverman, 2017; Carlo, Barr, August, Calderón ve Artzi, 2014; Westerveld, 2014; Butvilofsky ve Sparrow, 2012; Montanari, 2004). Özellikle müfredatın hazırlanma sürecinde bunun oldukça önemli bir konu olduğu görülmüştür. Çünkü iki dilli çocukların dil gelişimini değerlendirme süreci, her dilin beceri alanlarındaki gelişimin izlenerek yapılması gerekmektedir (Hopewell ve Butvilofsky, 2016).

Fransa Millî Eğitim Bakanlığı, bu kapsamdaki sorunları çözecek faktörler üzerinde yoğunlaşmaya çalışmıştır (Helot ve Young, 2002). Bu nedenle son zamanlarda Fransa'da ana dili (L1) eğitimiyle ilgili eğitim politikası ve eğitim-öğretim uygulamalarında köklü bir değişikliye gidilmiştir. Fransa'da ana dili eğitimi, iki dilli göçmen çocukların ana dili ve kültür eğitimi olarak l'Enseignement Langue et Culture d'origine [Köken Dili ve Kültürü Eğitimi] (ELCO) bünyesinde veriliyordu. 2016 yılından itibaren ELCO eğitimine son verilerek ana dili eğitimi, d'enseignements internationaux de langues étrangères [Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi] (EILE) kapsamında verilmeye başlanmıştır (Fransa Millî Eğitim ve Spor Bakanlığı, 2022). Bu değişikliğe bağlı olarak 2021 yılında Türkiye ile Fransa arasında EILE Anlaşması yapılmıştır. Bu anlaşma itibariyle Fransa'daki ilkokul çağı iki dilli Türk çocukların Türkçe eğitimi EILE Anlaşması kapsamında verilmeye başlanmıştır (Resmî Gazete, 2021). Bu köklü değişikliğe bağlı olarak bu araştırmada Fransa'da ilkokul çağı iki dilli Türk çocuklarının Türkçe konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinin gözlemlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğrencilerin Türkçe konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerindeki dil göstergeleri nasıldır?

2. Bağımsız değişkenler; Türkçe konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturuyor mu?

3. Öğrencilerin Türkçe konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinin birbiriyle ilişkisi nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma süreci, Fransa'da doğan ve buradaki ilkokullarda eğitimine devam eden iki dilli Türk öğrencilerin Türkçe yeterlilik düzeylerinin tespiti amacıyla durum çalışması desenine göre yapılandırılmıştır. Bu özelliğe bağlı olarak iki dilli Türk öğrencilerin Türkçe dil becerilerindeki yeterlilik düzeyi, belirli ve bütüncül bir durum olarak belirlenmiştir. Daha sonra her dil becerisindeki yeterlilik düzeyi, dil becerileri üzerinde etkili olduğu varsayılan bağımsız değişkenler (cinsiyet, Türkçeyi öğrenme yaşı ve bulunulan yaş, anne ve babanın bildiği dil sayısı, anne ve babanın uyruğu, öğretmen ve sınıf düzeyi, Türkçeyi öğrenme ortamı ve Türkçeyle iletişim araçları, Türkiye'ye gitme ve Türkiye ile iletişim sıklığı, Türkçe öğrenme hızı) ve dil yeterliliklerinin birbiriyle olan korelasyonu ise çoklu durumlar olarak belirlenmiştir (Creswell, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda toplanan verilerle katılımcıların Türkçe dil becerilerindeki yeterlilik düzeyi ve bağımsız değişkenlerin katılımcıların Türkçe yeterlilikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Örneklem / Araştırma Grubu

Amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenen katılımcılar, Paris ve Normandiya bölgesindeki iki dilli Türk çocuklarıdır. MEB tarafından görevlendirilen öğretmenlerin verdiği Türkçe dersine gelen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 39 kız, 35 erkek olmak üzere 74 katılımcıdan veriler toplanmıştır. Katılımcılar; ilkokul kademesinin ikinci (31), üçüncü (20), dördüncü ve beşinci (23) sınıf öğrencileridir.

Veri Toplama Araçları

Verileri toplamak için gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu, katılımcı bilgileri ve dil becerisi olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; öğrencilerin dil becerileri üzerinde etkili olduğu varsayılan bağımsız değişkenler ile ilgili bilgileri; ikinci bölüm ise katılımcıların Türkçe konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileri ile ilgili dil göstergelerini kapsamaktadır. Her dil göstergesi 1 (çok zayıf veya boş), 2 (zayıf), 3 (kabul edilebilir), 4 (iyi) ve 5 (çok iyi) olarak derecelendirilmiş. Türkçe temel dil becerilerine göre dört bölümden oluşan gözlem formunun detayları şöyledir:

Konuşma becerisi bölümü: Bu becerideki Türkçe dil göstergeleri ses, sözcük, cümle ve diyalog olmak üzere dört düzeyde incelenmiştir. Katılımcılara sevdikleri bir hayvan veya arkadaşını önce betimlemeleri daha sonra onlarla yaşadıkları bir hatırayı anlatmaları istenmiştir. Öğrencilerin sevdikleri bir hayvan veya arkadaşıyla ilgili konuşmaları gözlemlenmiş ve incelenmiştir.

Yazma becerisi bölümü: Pilot uygulamada öğrencilerin kendini Türkçe yazarak anlatma becerilerinin yeteri kadar gelişmediği belirlenmiştir. Bu nedenle kısa paragraflardan oluşan metin düzeyi bu bölümden çıkarılarak yazılı anlatım becerileri harf, sözcük ve cümle düzeyinde gözlemlenmiştir. Önce öğrencilerden duydukları sözcükleri yazmaları istenmiş daha sonra sevdikleri bir insan veya hayvanın özelliklerini betimlemelerini ve onunla yaşadıkları bir anı anlatan bir veya birkaç cümle yazmaları istenmiştir.

Okuma becerisi bölümü: Bu bölümde katılımcıların okuma ve okuduğunu anlama becerileri gözlemlenmiştir. Okuduğunu anlama düzeylerini ölçen bazı göstergelerin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı belirlenmiş ve elenmiştir. Öğretmenlerin önerileri doğrultusunda Gezmeyi Seven Ağaç (4 ve 5. sınıfı) ve Bisikletim (2 ve 3. sınıf) adlı metinler seçilmiştir. Öğrenciler bu metinleri okumuş daha sonra bu metinlerden hareketle okuduğunu anlama ile ilgili dört açık uçlu soruyu cevaplamışlardır.

Dinleme becerisi bölümü: Öğretmenlerin önerileri doğrultusunda üç metin arasından Doktor Şekeri adlı metin seçilmiştir. Birinci aşamada katılımcıların dinlerken gösterdiği fiziksel tepkiler gözlemlenmiştir. Öğrenciler bu metni dinlemiş daha sonra bu metinlerden hareketle Türkçe dinlediğini anlama ile ilgili altı açık uçlu soruyu cevaplamışlardır. Gözlem formundaki her beceri alanı ve dil göstergeleriyle ilgili detaylar Tablo 1'de verilmiştir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırmanın izni Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığının 43574040 sayılı yazısıyla Fransa'da MEB tarafından verilen Türkçe dersi için onaylanmıştır. Paris Eğitim Ataşeliğinin önerisiyle Paris ve Normandiya bölgesinde MEB tarafından görevlendirilen öğretmenlerin derneklerde verdiği Türkçe dersleri belirlenmiştir. Veri toplama süreci 6 haftada tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, SPSS 25 programının parametrik olmayan analizleriyle çözümlenmiştir. Öncelikle katılımcıların konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerindeki başarı düzeyleri için toplam ortalama değerler hesaplanmıştır. Daha sonra toplam puanların aritmetik ortalama değerleri 1,00-5,00 aralığına göre her dil göstergesinin yeterlilik düzeyine bağlı olarak şu şekilde değerlendirilmiştir: 1,00-2,00: dil göstergesi yok veya çok zayıf, 2,01-3,00: dil göstergesi zayıf, 3,01-4,00: dil göstergesi yeterli ama kısmen zayıf, 4,01-5,00: dil göstergesi oldukça yeterli ve başarılı. Sonraki aşamada katılımcıların dört temel dil becerisi üzerinde etkili olduğu varsayılan bağımsız değişkenlerin anlamlılık ve ilişki düzeyi incelenmiştir. Bunun için SPSS 25 programının Mann Whitney U, Kruskall-Wallis H, Friedman testleri ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Taslak olarak hazırlanan gözlem formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla Lawshe analizi kullanılmıştır. Veri toplama sürecine uygun olarak Lawshe analizi; uzman grubun belirlenmesi, aday ölçme aracı formunun hazırlanması, belirlenen uzmanlardan görüşlerin toplanması, madde kapsamı için geçerlik oranlarının belirlenmesi, kapsam geçerlik indekslerinin belirlenmesi ve belirlenen kapsam geçerlik oranlarındaki indekslerin kriterlerine göre ölçeğin nihai formunun tamamlanması kademelerinden oluşmaktadır. Uygulanmadan önce taslak ölçme aracı, 5 ile 40 uzmanın görüşü alınarak değerlendirilir. Ölçme aracının her maddesi uzmanlarca; ilgili madde hedeflenen yapıyı ölçüyor, ilgili madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz, ilgili madde hedeflenen yapıyı ölçmez olmak üzere üç ölçüte uygun olarak derecelendirilir (Lawshe, 1975). Lawshe analizini yapmak amacıyla Eğitim Bilimleri ve Türkçe Eğitimi alanından beş kişiden oluşan bir uzman grup belirlenmiştir. Bu uzmanlar, geliştirilme aşamasında aday gözlem formunu inceleyerek formun işlevselliği, geçerliliği ve güvenirliği ile ilgili görüş ve kanaatlerini belirtmişlerdir. Uzman grubun önerilerine bağlı olarak gözlem formu uygulama öncesinde incelenmiş ve yenilenmiştir. Daha sonra pilot uygulama yapılarak hazırlanan gözlem formu ve gözlem süreci asıl uygulama öncesinde değerlendirilmiştir. Bu kapsamda on öğrenci gözlemlenmiştir. Gözlem formundaki maddelerin ölçme amacına uygunluğunu belirlemek ve gözlemcilerden kaynaklı hataları azalmak amacıyla pilot uygulama sürecinde iki farklı kişi tarafından gözlemler yapılmıştır. Gözlemcilerin gözlem sonuçları karşılaştırılarak maddelerin gözlem amacına uygunluğu incelenmiştir. Her iki gözlemcinin maddelere benzer puanlar verdiği görülmüştür. Böylece gözlem formundaki maddelerin anlaşılır, tutarlı ve gözlem amacına uygun olduğu belirlenmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Araştırma sürecinde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuş olup ikinci bölümde belirtilen "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Muş Alparslan Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu
Kurul tarihi= 23.11.2021

Belge sayı numarası= 30404 sayılı yazıyla onaylanmıştır.

Bulgular

Türkçe Konuşma, Yazma, Okuma ve Dinleme Becerilerindeki Yeterlilik Düzeyi

Tablo 1.

Dört Temel Becerinin Betimleyici İstatistik Sonuçları

Temel Beceri Alanı		Dil göstergeleri (maddeler)	N	Min.	Max.	Ortama	Standart sapma
Konuşma	Ses	Vokalleri sesletim	74	1,00	5,00	3,797***	1,227
		Konsonları sesletim	74	1,00	5,00	3,797***	1,227
		Sesi doğru çıkarma	74	1,00	5,00	3,784***	1,231
		Sesi telaffuz etmeme (ters madde)	74	1,00	5,00	3,635***	1,267
		Sesi tanıma	74	1,00	5,00	3,838***	1,217
	Sözcük	Söz dağarcığı	74	1,00	5,00	3,540***	1,219
		Sözcük başı, sonu ve ortası sesletim	74	1,00	5,00	3,743***	1,239
		Sözcüğü bağlama uygun kullanma	74	1,00	5,00	3,635***	1,256
		Sözcük tekrarı (ters madde)	74	1,00	5,00	4,689****	,758
		Sözcük hatırlama	74	1,00	5,00	3,473***	1,230
	Cümle	Kurallı cümle kurma	74	1,00	5,00	3,608***	1,259
		Soru cümlesi kurma	74	1,00	5,00	3,595***	1,249
		Olumsuz cümle kurma	74	1,00	5,00	3,608***	1,248
		Cümlede ögeleri kullanma	74	1,00	5,00	3,392***	1,269
		Cümlede dilbilgisi kullanma	74	1,00	5,00	3,297***	1,269
	Diyalog	Konuşma hızı	74	1,00	5,00	3,122***	1,059
		Konuşmanın anlaşılır olması	74	1,00	5,00	3,649***	1,287
		Vurgulama	74	1,00	5,00	3,405***	1,097
		Konuşmada süreklilik	74	1,00	5,00	3,230***	1,320
		Konuşmaya başlama	74	1,00	5,00	3,230***	1,320
		Konuşmayı geliştirme	74	1,00	5,00	3,178***	1,328
		Bağlama ögesi kullanma	74	1,00	5,00	3,270***	1,338
		Mesajı alma	74	1,00	5,00	4,149****	1,190
		Mesajı yanıtlama	74	1,00	5,00	4,000***	1,272
		Özgün iletişim kurma	74	1,00	5,00	2,919**	1,214
		Konuşmada rahat davranma	74	1,00	5,00	3,365***	1,320
		Konuşmayı tamamlama	74	1,00	5,00	3,203***	1,385
		Yöresel ağız kullanma (ters madde)	74	3,00	5,00	4,932****	,345
		Konuşmada duraksamalar yapma (ters madde)	74	1,00	5,00	3,824***	1,025
		Toplam	**74**			**3,617*** **	
Yazma	Harf	Harfleri tanıma	74	1,00	5,00	3,243***	1,237
		Harfi doğru yazma	74	1,00	5,00	3,162***	1,205
		Sesli harfleri doğru yazma	74	1,00	5,00	3,189***	1,224
		Sessiz harfleri doğru yazma	74	1,00	5,00	3,243***	1,248
		Harfleri karıştırma (ters madde)	74	1,00	5,00	3,135***	1,253
	Sözcük	Sözcüğü tanıma	74	1,00	5,00	2,892**	1,289
		Sözcüğü cümlede kullanma	74	1,00	5,00	3,000**	1,282
		Sözcükte ek-kökü tanıma	74	1,00	5,00	2,703**	1,179
		Farklı sözcükler yazma	74	1,00	5,00	2,757**	1,096
	Cümle	Cümleyi yeniden yazma	74	1,00	5,00	3,595***	1,249
		Kısa-basit cümle yazma	74	1,00	5,00	2,838**	1,272
		Zaman yapısını kullanma	74	1,00	5,00	2,865**	1,379
		Cümlede ögeleri kullanma	74	1,00	5,00	2,797**	1,098
		Cümleyi eksik yazma (ters madde)	74	1,00	5,00	2,946**	1,158
		Toplam	**74**			**3,026*** **	
Okuma	Okuma	Sesli harfleri okuma	74	1,00	5,00	3,581***	1,261
		Sessiz harfleri okuma	74	1,00	5,00	3,595***	1,249
		Araçla okuma (ters madde)	74	1,00	5,00	3,500***	1,358

		Uydurarak okuma (ters madde)	74	1,00	5,00	4,000***	1,239
		Solunum sorunu (ters madde)	74	1,00	5,00	3,919***	1,156
		Heceleyerek okuma (ters madde)	74	1,00	5,00	3,068***	1,052
		Duraksayarak okuma (ters madde)	74	1,00	5,00	3,027***	1,073
		Okumada zorlanma (ters madde)	74	1,00	5,00	3,068***	1,231
		Motivasyonsuz okuma (ters madde)	74	1,00	5,00	4,230****	1,015
		Harfleri atlama (ters madde)	74	1,00	5,00	3,824***	1,175
		Sözcük veya cümle atlama (ters madde)	74	1,00	5,00	3,892***	1,234
		Yanlış okuma (ters madde)	74	1,00	5,00	3,635***	1,256
		Destekli okuma (ters madde)	74	1,00	5,00	3,419***	1,314
	Anlama	Kahramanı fark etme	74	1,00	5,00	3,540***	1,284
		Temel durumu (olayı) fark etme	74	1,00	5,00	3,500***	1,270
		Neden-sebep sonuç ilişkisi görme	74	1,00	5,00	3,392***	1,323
		Metni özetleme	74	1,00	5,00	3,000**	1,271
		Toplam	**74**			**3,541*** **	
	Dinleme	Dinlediği ile ilgili jest-mimik kullanma	74	1,00	5,00	4,054****	1,019
		Beden diliyle iletişimde olduğunu gösterme	74	1,00	5,00	4,041****	1,040
		Sessiz tepkiler verme	74	1,00	5,00	3,554***	1,101
		Sözcüğü doğru işitme	74	1,00	5,00	3,676***	1,251
		Not alma	74	1,00	5,00	1,230*	,609
		Dinlemeden sıkılma (ters madde)	74	1,00	5,00	4,054****	,890
Dinleme	**Dinlediğini anlama**	Dinlediği ile ilgili soru sorma (ters madde)	74	1,00	5,00	1,446*	,862
		Metindeki detayları hatırlama	74	1,00	5,00	3,446***	1,207
		Kahramanları fark etme	74	1,00	5,00	3,797***	1,216
		Temel durumu fark etme	74	1,00	5,00	3,662***	1,174
		Neden-sonuç ilişkisini görme	74	1,00	5,00	3,311***	1,204
		Metni özetleme	74	1,00	5,00	3,162***	1,239
		Toplam	**74**			**3,286*** **	

*:1,00-2,00 (dil göstergesi yok veya çok zayıf)
**:2,01-3,00 (dil göstergesi zayıf)
***:3,01-4,00 (dil göstergesi yeterli ama kısmen zayıf)
****: 4,01-5,00 (dil göstergesi oldukça yeterli ve başarılı)

Tablo 1'de katılımcıların konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinin yeterlilik durumlarıyla ilgili her becerinin toplam ortalama değerleri verilmiştir. Dört temel becerinin toplam ortalama değerleri karşılaştırıldığında konuşma becerisi (χ^2: 3,62), okuma becerisi (χ^2: 3,54), dinleme becerisi (χ^2: 3,29) ve yazma becerisi (χ^2: 3,03) olarak yeterlilik düzeyleri sıralanmıştır. Her beceri için öğrencilerin dil göstergeleri genel olarak yeterli olmasına karşın bazı becerilerde önemli zorluklar yaşadıkları görülmektedir.

Konuşma becerisindeki dil göstergelerinin toplam ortalama değerinin (χ^2: 3,62) olması ve bu değerin 3,01-4,00 aralığına denk gelmesi nedeniyle bu beceri alanın yeterli ama kısmen zayıf olduğu görülmektedir. Katılımcıların ses ve sözcük düzeyinde yeterli oldukları görülmektedir. Ses düzeyinde ters madde olan Sesi telaffuz etmeme göstergesinde kısmen zorlandıkları görülüyor. Sözcük ve cümle düzeyine bakıldığında buradaki dil göstergelerinin biraz daha düşük olduğu gözlemleniyor. Sözcük düzeyinde ise en yüksek ortalamanın ters bir madde olan sözcük tekrarı (4,69) olduğu görülüyor. Bu sonuç öğrencilerin konuşma sürecinde aynı sözcükleri çok sık tekrarlamadıklarını göstermektedir. Cümle düzeyinde ise katılımcıların genel olarak yeterli oldukları fakat cümle ögesini kullanma (3,39) ve cümlede dil bilgisini doğru kullanmada (3,30) yetersizlikler yaşadıkları görülüyor. Konuşma becerisinin daha detaylı şekilde incelendiği diyalog bölümünde katılımcıların diyaloglardaki mesajları yeterli ve başarılı şekilde aldıkları (4,15) ve bu mesajlara cevap verdikleri (4,00) görülmektedir. Bu bölümde ters bir madde olan yöresel ağız kullanımı (4,93) maddesi öğrencilerin oldukça yeterli oldukları dil göstergesidir. Ulaşılan bu sonuca göre Türkiye'nin farklı bölgelerinden gelen ailelerdeki çocukların konuşurken yüksek bir oranda ağız kullanmadıkları tespit edilmiştir. Buna ek olarak ortalamasının düşük olması (3,82) nedeniyle öğrencilerin genel olarak duraksayarak konuşmadıkları (ters madde) gözlemlenmiştir. Bu bölümde katılımcıların özgün iletişim kurmada zayıf oldukları (2,91),

konuşma hızına göre genellikle yavaş konuştukları (3,12), konuşmaya başlama (3,22), konuşmayı geliştirme (3,18) ve tamamlama (3,20) süreçlerinde kısmen zorlandıkları görülmektedir.

Okuma ve okuduğunu anlama becerisinin toplam ortalama puanlarına göre katılımcıların bu dil becerisinde yeterli oldukları ama kısmen bazı zorluklar (3,54) yaşadıkları görülmektedir. Bu kapsamda katılımcılar, kısmen yanlış okuyup ve Fransızca harflerle karıştırmalarına rağmen vokalleri ve konsonları (3.59) genel olarak okuyabilmektedir. Katılımcıların yaşadığı okuma güçlüklerinin ve sorunlarının incelendiği ve aynı zamanda ters madde özelliğinde olan dil göstergelerine bakıldığında öğrencilerin uydurarak (4,00) ve motivasyonsuz bir şekilde (4,23) okumadıkları gözlemlenmiştir. Ancak katılımcıların heceleyerek (3,07), duraksayarak (3,03) ve zorlanarak (3,07) okuma kapsamında güçlükler yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bunların dışındaki okuma güçlükleri önemli ölçüde gözlemlenmemiştir. Okuduğunu anlama bölümünde ise katılımcılar, okuduğu metni özetlemede (3,00) ve metindeki olay ve durumlar arasındaki neden ve sonuç ilişkisini fark etmede (3,39) zorlanmalarına rağmen temel olay ve kahramanları anladıkları (3,50) gözlemlenmiştir.

Türkçe dinleme ve dinlediğini anlama becerisinde katılımcıların yeterli olduğu ama bazı zorluklar yaşadıkları (3,29) gözlemlenmiştir. Dinleme bölümünde öğrencilerin dinleme sürecine fiziksel olarak nasıl katıldıkları gözlemlenmiştir. Bu kapsamdaki göstergeler incelendiğinde dinlerken jest mimik kullanma (4,05), beden diliyle iletişimde olarak dinlemeye katılma (4,04) ve ters bir madde olan dinlemeden sıkılma (4,05) göstergelerinde öğrencilerin oldukça yeterli oldukları gözlemlenmiştir. Bu bölümde özellikle dinlerken not alma (1,23) becerisinde ise öğrencilerin yetersiz olduğu ve dinlerken not almadıkları gözlemlenmiştir. Dinlediğini anlama bölümündeki maddelere bakıldığında ise katılımcıların bazı zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Özellikle dinlerken soru sorma (1,45) kapsamında fazla güçlük yaşadıkları ve bu beceri alanında öğrencilerin dinledikleri metinle ilgili sorular sormadıkları belirlenmiştir. Bu bölümde aynı zamanda metni özetleme (3,16) ve neden sonuç ilişkisi görme (3,31) kapsamında zorluklar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Buna karşılık kahramanları fark etme (3,80), temel durumu fark etme (3,66) ve metindeki detayları hatırlama (3,45) dil göstergelerinde kısmen güçlükler yaşasalar da bu göstergelerde genellikle yeterli oldukları belirlenmiştir.

Katılımcıların yazma becerisi; harf, sözcük ve cümle olmak üzere üç düzeyde incelenmiştir. Genel olarak harfleri tanısalar da Fransızca harflerle karıştırma (3,14), doğru yazma (3,16), sesli harfleri yazma (3,19) göstergelerinde önemli zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Sözcük düzeyinde ise katılımcıların sözcüğü cümlede kullanma (3,00), sözcüğü tanıma (2,89), sözcükteki kökü tanıma (2,70) ve farklı sözcükler yazma (2,76) kapsamında zayıf dil göstergelerine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Katılımcıların cümleyi yeniden yazma (3,59) hariç diğer dil göstergelerinde [kısa-basit cümle yazma (2,84), cümlede zaman kullanma (2,87), cümle ögelerini kullanma (2,80) ve ters bir madde olan cümleyi eksik yazma (2,95)] dil göstergelerinde zayıf oldukları gözlemlenmiştir.

Bağımsız Değişkenlerin Dil Becerileri Üzerindeki Etkisi

Tablo 2.
Katılımcıların Türkçe Dil Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına ait Mann Whitney U Testi Sonucu

Dil göstergesi	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Okuduğuyla ilgili neden-sebep ve sonuç ilişki kurma	Kız	39	32,42	1264,50	484,500	,028*
	Erkek	35	43,16	1510,50		
Dinlediği ile ilgili soru sorma	Kız	39	39,29	1298,50	518,500	,023*
	Erkek	35	42,19	1476,50		
Dinlediği metni özetleme	Kız	39	32,88	1282,50	502,500	,045*
	Erkek	35	42,64	1492,50		
*p<0,05						

Dört temel dil becerisi ile cinsiyet arasındaki farkı gösteren teste göre sadece üç madde için anlamlı fark bulunmuştur. Tablo 2'de görüldüğü üzere iki bağımsız değişken arasındaki Mann Whitney U analizine göre okuduğu metinde neden-sebep ve sonuç ilişkisi kurma (U=484,500; p= ,028<0,05), dinlediği ile ilgili soru sorma (U=518,500 p= ,023<0,05) ve dinlediği metni özetleme (U=502,500; p= ,045<0,05) göstergeleri için kızların dil gösterileri ile erkeklerin dil göstergeleri arasında istatistiksel olarak fark görülmüştür. Bu maddeler dışında cinsiyet değişkeninin öğrencilerin Türkçe dört temel dil becerisi için bir anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.
Katılımcıların Türkçe Dil Becerileri ile Türkçe ile İletişim Yaşı ve Bulunulan Yaşı Karşılaştıran Kruskall-Wallis H Testi Sonucu

Dil becerisi	Türkçe ile iletişim yaşı	N	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	(χ^2)	P	Fark
Konuşma	1-2	53	7	24	31,52	4	101	,157	Yok
	3	12	8	11	44,73				
	4	9	9	18	32,39				
			10	11	45,32				
			11	10	44,50				
Yazma	1-2	53	7	24	31,02	4	42	,098	Yok
	3	12	8	11	35,32				
	4	9	9	18	37,28				
			10	11	52,64				
			11	10	39,20				
Okuma	1-2	53	7	24	29,92	4	60	,122	Yok
	3	12	8	11	40,82				
	4	9	9	18	35,39				
			10	11	48,95				
			11	10	43,25				
Dinleme	1-2	53	7	24	33,52	4	39	,627	Yok
	3	12	8	11	44,59				
	4	9	9	18	35,67				
			10	11	41,82				
			11	10	37,80				

Türkçeyi öğrenme yaşı: 1 -2 (doğduğundan beri), 3 (4-5 yaş), 4 (6 yaş ve üzeri)
*p <0,05

Tablo 3'te katılımcıların bulunduğu yaş ile temel dört dil becerisi arasındaki farklılığın sonucuna bakıldığında konuşma (χ^2=101; p= ,157 >0,05), yazma (χ^2=42; p=,098 >0,05), okuma (χ^2=60; p= ,122>0,05) ve dinleme (χ^2 =39; p= ,627 >0,05) becerileri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülüyor. Aynı zamanda katılımcıların temel dört dil becerisi ve Türkçe ile iletişim yaşı arasındaki fark incelenmiştir. Yukarıdaki tabloda çocukların çoğunlukla doğduğundan beri (N: 53) Türkçe konuşulan ortamda büyüdükleri görülüyor. Bu grup ile Türkçeyi 4-5 yaşında (N: 12) ve 6 yaşından sonra (N: 9) konuşanlar arasındaki katılımcı sayısı farkı yüksektir. Kategoriler arasındaki sayı farkının (katılımcı sayısı) yüksek olması nedeniyle bu veriler için Kruskall-Wallis H testi yapılamamıştır. Dolayısıyla bu gruplar istatistiksel olarak karşılaştırılamamıştır.

Dil becerilerindeki yeterlilik düzeyinin anne ve babanın konuştuğu diller değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturma durumu incelenmiştir. Yapılan incelemede evde çoğunlukla Türkçe veya Türkçe ile Fransızcanın konuşulduğu belirlenmiştir (N: 70). Bazı ailelerde ise evde sadece Fransızcanın konuşulduğu belirlenmiştir (N: 4). Benzer sonuç, anne ve babanın uyruğu değişkeninin dört temel dil becerisi üzerinde anlamlı farklılık oluşturma durumu için de belirlenmiştir. Bu bölüm için yapılan incelemede çocukların annelerinin çoğunlukla Türk olduğu (N: 70) ve Türk olmayan anne sayısının ise oldukça az olduğu (N: 4) belirlenmiştir. Babanın uyruğu incelendiğinde ise büyük çoğunluğun Türk olduğu (N: 66) yabancı uyruklu baba sayısının ise az olduğu (N: 8) belirlenmiştir. İki gruptaki katılımcı sayısı farkının çok fazla olması nedeniyle bu veriler için Mann Whitney U testi yapılamamıştır. Dolayısıyla bu gruplar istatistiksel olarak karşılaştırılamamıştır.

Tablo 4.
Türkçe Öğrenme Ortamları ve Türkçe İletişim Araçlarını Kullanım Durumu

Ortam	N	İletişim araçları	N
1	10	Var	65
2	3	Yok	9
3	14	Toplam	74
4	47		
Toplam	74		

Ortam: 1 (arkadaş), 2 (okul), 3 (TV ve internet), 4 (aile)
Türkçe iletişim araçları: 1 (Türkçe TV ve internet var), 2 (Türkçe TV ve internet yok)

Tablo 4'te katılımcıların Türkçeyi öğrenme ortamı (arkadaş, okul, TV ve internet, aile) incelendiğinde çocukların çoğunlukla Türkçeyi aile ortamında (N: 47) öğrendikleri görülüyor. Bu grup ile arkadaş (N: 10), okul (N: 3), televizyon ve internet ortamında (N: 14) Türkçeyi öğrenenler arasındaki katılımcı sayısı farkı yüksektir. Bu gruplar arası katılımcı sayısı farkının çok fazla olması nedeniyle bu veriler için Kruskall-Wallis H testi yapılamamıştır. Dolayısıyla bu gruplar istatistiksel olarak karşılaştırılamamıştır.

Benzer şekilde öğrencilerin Türkçe iletişim araçlarını (TV- internet: var, yok) kullanma durumu için yapılan incelemede evde çoğunlukla Türkçe iletişim araçlarının olduğu (N: 65) az sayıdaki evde Türkçe iletişim araçlarının olmadığı (N: 9) belirlenmiştir. Kategoriler arasındaki sayı farkının (katılımcı sayısı) oldukça yüksek olması nedeniyle bu veriler için Mann Whitney U testi yapılamamıştır. Dolayısıyla bu gruplar istatistiksel olarak karşılaştırılamamıştır.

Tablo 5.
Türkiye'ye Gitme ve Türkiye ile İletişim Sıklığının Durumu

Türkiye'ye gitme sıklığı	N	Türkiye ile iletişim sıklığı	N
1	5	1	10
2	61	2	55
3	5	3	7
4	3	4	2
Toplam	74	Toplam	74

Türkiye'ye gitme sıklığı: 1 (her mevsim), 2 (yılda bir), 3 (iki-üç yılda bir), 4 (gitmeyenler)
Türkiye ile iletişim sıklığı: 1 (haftada bir-iki kez), 2 (ayda en az üç kez), 3 (iki ayda bir defa veya daha az), 4 (görüşmeyenler)
*p <0,05

Tablo 5'te katılımcıların Türkiye'ye gitme ve Türkiye'dekilerle iletişim sıklığı değişkenleri incelenmiştir. Türkiye'ye gitme sıklığı değişkeni için yapılan incelemede Türkiye'ye yılda bir defa giden (N: 61) öğrenciler oldukça fazla çıkmıştır. Aynı zamanda Türkiye'ye yılda bir defa gidenler ile her mevsim (N: 5), iki yılda bir (N: 5) ve gitmeyenler (N: 3) arasındaki katılımcı sayısı farkının fazla olduğu görülmektedir. Kategoriler arasındaki sayı farkının (katılımcı sayısı) yüksek olması nedeniyle bu veriler için Kruskall-Wallis H testi yapılamamıştır. Dolayısıyla bu gruplar istatistiksel olarak karşılaştırılamamıştır.

Türkiye'deki insanlarla iletişim sıklığı değişkeni için yapılan incelemede çoğunlukla Türkiye'deki akrabalarıyla ayda en az üç defa görüşenlerin (N: 55) oldukça fazla olduğu görülmüştür. Bu grup ile haftada bir iki defa (N: 10), iki ayda bir defa (N: 7) ve görüşmeyenler (N: 2) arasındaki katılımcı sayısı farkı fazladır. Kategoriler arasındaki sayı farkının (katılımcı sayısı) yüksek olması nedeniyle bu veriler için Kruskall-Wallis H testi yapılamamıştır. Dolayısıyla bu gruplar istatistiksel olarak karşılaştırılamamıştır.

Tablo 6.

Türkçe Dil Becerileri ile Öğretmen ve Sınıf Değişkenleri Arasındaki Farkı Karşılaştıran Kruskall-Wallis H Testi

Dil becerisi	Öğretmen	N	Sıra Ortalaması	Df	(χ^2)	p	Fark	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Df	(χ^2)	p	Fark
	1	17	43,59		101			2	31	33,77	2	101	,393	Yok
	2	13	28,50					3	20	38,38				
Konuşma	3	20	28,98	3		,020	2<4	4 ve 5	23	41,76				
	4	24	45,17					Toplam	74					
	Toplam	74												
	1	17	42,18		42			2	31	30,61	2	42	,028	2<3
	2	13	37,00					3	20	46,98				
Yazma	3	20	35,63	3		,782	Yok	4 ve 5	23	38,54				
	4	24	36,02					Toplam	74					
	Toplam	74												
	1	17	38,47		60			2	31	28,74	2	60	,005	2<3
	2	13	36,85					3	20	48,23				
Okuma	3	20	37,85	3		,995	Yok	4 ve 5	23	39,98				
	4	24	36,88					Toplam	74					
	Toplam	74												
	1	17	51,91		39			2	31	32,56	2	39	,176	Yok
	2	13	35,31					3	20	43,90				
Dinleme	3	20	30,53	3		,015	3<1	4 ve 5	23	38,59				
	4	24	34,29					Toplam	74					
	Toplam													

Öğretmen: 1: birinci öğretmen 2: ikinci öğretmen, 3: üçüncü öğretmen, 4: dördüncü öğretmen
*p <0,05

Tablo 6'da katılımcıların dört temel dil becerisi ile Türkçe dersini aldığı öğretmen değişkeni arasındaki anlamlı farklılığın durumu verilmiştir. Kruskall-Wallis H testi analizi sonucuna göre öğretmen değişkeni ile yazma (χ^2=42; p= ,782 >0,05) ve okuma (χ^2=60; p= ,995 >0,05) becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin yazılı dil yeterlilikleri üzerinde öğretmen değişkeninin farklı etkiye sahip olmadığı görülüyor. Ancak öğretmen değişkeni ile konuşma (χ^2=101; p= ,020 <0,05) ve dinleme (χ^2=39; p= ,015 <0,05) becerileri arasında istatistiksel anlamlı farklılık bulunmuştur. Belirlenen farkların kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonucuna göre konuşma becerisi için ikinci ve dördüncü öğretmen, dinleme becerisi için ise üçüncü ve birinci öğretmen arasındaki sıra ortalamalarının farklı olduğu görülüyor. Yani dördüncü öğretmenden ders alan öğrencilerin konuşma becerisi sıra ortalamaları, ikinci öğretmenden ders alan öğrencilerin konuşma becerisi sıra ortalamalarından daha yüksektir. Aynı zamanda birinci öğretmenden ders alan öğrencilerin dinleme ve dinlediğini anlama becerisi sıra ortalamaları, üçüncü ve öğretmenden ders alan öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksektir. Bu sonuca göre öğrencilerin sözlü dil becerisi göstergeleri üzerinde öğretmen değişkeni, farklı etkiye sahiptir.

Öğrencilerin bulunduğu sınıf ile dört temel beceri arasındaki farka bakıldığında ise öğretmen değişkenden farklı bir sonuca ulaşılıyor. Çünkü sınıf ile konuşma (χ^2=101; p= ,393> 0,05) ve dinleme (χ^2=39; p= ,176 >0,05) becerileri arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmazken, sınıf ile yazma (χ^2=42; p= ,028 <0,05) ve okuma (χ^2=60; p= ,005 >0,05) becerileri için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Belirlenen farkların kaynağını görmek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonucuna göre okuma ve okuduğunu anlama becerileri ve yazma becerisi için ikinci ve üçüncü sınıftakilerin dil becerisi göstergeleri arasındaki sıra ortalamalarının farklı olduğu görülüyor. Her iki beceride de üçüncü sınıftaki öğrencilerin sıra ortalamaları, ikinci sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. Bu sonuca göre öğrencilerin okur-yazarlık düzeyleri üzerinde sınıf değişkeninin farklı etkiye sahip olduğu görülüyor.

Tablo 7.
Türkçe Dil Becerileri ile Türkçe Öğrenme Hızı Arasındaki Farkı Karşılaştıran Kruskall-Wallis H Testi

Faktörler	Hız	N	Sıra Ortalaması	Sd	(χ^2)	P	Fark
Konuşma	1	18	27,28	2	101	,000	1<2
	2	25	53,46				3<2
	3	31	30,58				
	Toplam	74					
Yazma	1	18	24,83	2	42	,005	1<2
	2	25	46,46				
	3	31	37,63				
	Toplam	74					
Okuma	1	18	24,39	2	60	,001	1<2
	2	25	48,66				
	3	31	36,11				
	Toplam	74					
Dinleme	1	18	22,78	2	39	,002	1<3
	2	25	45,40				1<2
	3	31	39,68				
	Toplam	74					

Öğrenme hızı: 1: yavaş, 2: hızlı, 3: orta

Tablo 7'de katılımcıların temel dil becerileri ile Türkçe öğrenme hızı değişkeni arasındaki fark incelenmiştir. Kruskall-Wallis H testi analizi sonucuna göre öğrencilerin Türkçeyi öğrenme hızına göre konuşma (χ^2=101; p= ,000<0,05), yazma (χ^2=42; p= ,005<0,05), okuma (χ^2=60; p= ,001<0,05) ve dinleme (χ^2=39; p= ,002<0,05) becerisi için istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Konuşma becerisi için farkın kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre yavaş öğrenenler ile hızlı öğrenenler (p=,000 <0,05) ve orta düzeyde öğrenenler ile hızlı öğrenenler (p=,000 <0,05) arasında önemli bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak test sonucuna göre bu grupların dil becerisi yeterlilikleri arasındaki sıra ortalamalarının farklı olduğu görülüyor. Yazma becerisi için yavaş öğrenenler ile hızlı öğrenenler (p=,003 <0,05); okuma becerisi için yavaş öğrenenler ile hızlı öğrenenler (p=,001 <0,05); dinleme becerisi için yavaş öğrenenler ile hızlı öğrenenler (p=,002 <0,05) arasında önemli bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda test sonucuna göre bu grupların dil becerisi yeterlilikleri arasındaki sıra ortalamalarının da farklı olduğu görülüyor.

Katılımcıların Konuşma, Yazma, Okuma ve Dinleme Becerileri Arasındaki Korelasyon

Tablo 8.
Türkçe Dil Becerileri Arasındaki Korelasyon

		Konuşma	Yazma	Okuma	Dinleme
Konuşma	Korelasyon katsayısı	1,00	,60**	,57**	,64**
Yazma	Korelasyon katsayısı	,60**	1,00	,75**	,62**
Okuma	Korelasyon katsayısı	,57**	,75**	1,00	,52**
Dinleme	Korelasyon katsayısı	,64**	,62**	,52**	1,00
	Toplam	74	74	74	74

** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8'de verilen dört temel becerinin toplam ortalama puanları arasındaki korelasyonlara bakıldığında r: 0,30-0,70 arasında değer alması nedeniyle konuşma-yazma (r: ,60), konuşma-okuma (r: ,57), konuşma-dinleme (r: ,64), yazma-dinleme (r: ,62) ve okuma-dinleme (r: ,52) becerileri arasında orta düzeyde ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda r: 0,71-0,99 arasında değer alması nedeniyle yazma-okuma (r: 75) arasında ise yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre dört beceri arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkilinin olduğu belirlenmiştir. Dil becerileri arasındaki bu ilişkinin istatiksel olarak anlamlı farklılık oluşturma durumu incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.
Türkçe Dil Becerileri Düzeyleri Arasındaki Anlamlı Farklılığı Gösteren Friedman Testi

Dil becerisi	N	Ortalama	Ortalama sıra	Standart sapma	Minimum	Maximum	Ki-Kare	df	P
Konuşma	74	101	3,95	29	38	140	177,024	3	0,00
Yazma	74	42	1,69	14	14	70			
Okuma	74	60	2,89	17	17	85			
Dinleme	74	39	1,47	9	16	54			

Katılımcıların konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileri arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek için Friedman testinden yararlanılmıştır. Tablo 9'a bakıldığında dört beceri arasında yüksek düzeyde anlamlı farklılık olduğu (p= ,000 <0,05) görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonucu Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.
Türkçe Dil Becerileri Arasındaki Anlamlı Farklılığın Kaynağını Gösteren Durbin-Conover Testi

		İstatistik	P
Konuşma ortalama	Yazma ortalama	1,802	0.000
Konuşma ortalama	Okuma ortalama	1,664	0.000
Konuşma ortalama	Dinleme ortalama	1,916	0.000
Yazma ortalama	Okuma ortalama	1,943	0 .000
Yazma ortalama	Dinleme ortalama	1,940	0 .000
Okuma ortalama	Dinleme ortalama	1,740	0.000

Tablo 10'da görüldüğü üzere konuşma- yazma (p= ,000 <0,05), konuşma-okuma (p= ,000 <0,05), konuşma-dinleme (p= ,000 <0,05), yazma-okuma (p= ,000 <0,05), yazma-dinleme (p= ,000 <0,05) ve okuma-dinleme (p= ,000 <0,05) becerileri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Fransa'daki ilkokul çağı iki dilli Türk çocuklarının Türkçe temel dil becerileri ve bu beceri alanlarındaki yeterlilik düzeyleri incelendiğinde genel olarak konuşma becerisinin dil göstergelerindeki yeterlilik ortalamalarının diğer becerilerin göstergelerine göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Aynı zamanda konuşma becerisinin alt alanlarına göre göstergelerdeki yeterliliğin ses (χ^2: 3,77), sözcük (χ^2: 3,81), cümle (χ^2: 3,50) ve diyalog (χ^2: 3,51) düzeyinde aynı olmadığı ve dil göstergelerindeki yeterlilik düzeyi beceri alanı yükseldikçe genel olarak düştüğü görülmektedir. Bu temel özellikten hareketle katılımcıların konuşma becerisindeki göstergelerin Türkçe sesleri ve sözcükleri tanıma düzeyinde yeterli olduğu, Türkçe cümle ve diyaloglar kurmadaki göstergelerin ise daha zayıf olduğu belirlenmiştir. Okuma becerisi göstergelerine bakıldığında ise katılımcıların Türkçe metinleri okuma (χ^2: 3,62) ve okuduğunu anlamada zorlandıkları (χ^2: 3,36) görülmüştür. Benzer şekilde dinleme becerisi göstergelerinde dinleme (χ^2: 3,44) ve dinlediğini anlama (χ^2: 3,14) düzeylerinin aynı olmadığı tespit edilmiştir. Özellikle dinlediğini anlamada daha fazla zorlanmışlardır.

Yazma becerisi göstergelerine bakıldığında ise harf (χ^2: 3,20), sözcük (χ^2: 2,84) ve cümle (χ^2: 3,00) düzeyinde farklılaştığı görülmüştür. Her ne kadar öğrenciler, belirli düzeyde alfabeyi bilseler de sözcük bilgileri yetersiz olduğu için cümle kurmada zorlanmışlardır. Önceki araştırmada Fransa'da yaşayan iki dilli çocukların Türkçe sözcük dağarcığının sığ olması nedeniyle anlatma becerilerinde zorlandıkları görülmüştür (Bilgiç, 2016, s. 88-91). Bu durumun diğer bir nedeni ise öğrencilerin kendilerini Türkçe yazılı olarak ifade etmede yaşadığı zorluktur. Önceki araştırmalarda belirlendiği gibi alfabe farklılığı nedeniyle öğrencilerin metinleri yanlış yazdıkları görülmüştür (Şen, 2016, s.16-16; Yıldız ve Öztürk, 2013, s. 356-363). İlgili çalışmalarda Belçika ve Almanya'daki çocukların yazdıkları metinlerde konuşma dilinin ağız ve şive özelliklerine rastladıkları belirlenmiştir (Şen, 2016, s. 16-16; Yıldız ve Öztürk, 2013, s. 356-363). Bu tespitlerden farklı olarak bu araştırmada Fransa'daki çocukların yazılı anlatımlarında konuşma dilinin yapılarını çok az kullandığı, ağız ve şive özelliklerini ise

kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu durum, son zamanlarda Fransa'daki Türkler arasında Türkçe medya okur-yazarlığının yaygınlaşması ve bu vesileyle çocukların standart Türkçe ile daha fazla iletişimde olmasıyla ilişkilendirilebilir. Çünkü bu araştırmada görüldüğü üzere Fransa'daki ailelerin büyük çoğunluğunda Türkçe yayın yapan televizyon ve internet mevcuttur. Televizyon ve internet aracılığıyla çocuklar zengin ve kapsamlı Türkçe dinleme ortamına ulaşmaktadır. Son zamanlarda özellikle internet vasıtasıyla çocukların Türkçeye erişimi kolaylaşmış ve yaygınlaşmıştır. Bu nedenle yöresel ağız ve şivelerin konuşulduğu alanlara göre televizyon ve internet ortamında daha standart olan Türkçenin çocukların Türkçe dil becerilerine yansıdığı düşünülmektedir.

İnce (2011, s. 247-248) Fransa'daki Türk çocuklarının Türkçe yazılı ve sözlü dil becerilerindeki başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmada ise çocukların Türkçe sözlü dil becerilerinin genel olarak yazılı dil becerilerinden daha iyi olduğu görülmüştür. Özellikle sözcük bilgisiyle ilişkili olarak çocukların konuşma becerisindeki cümle ve diyalog kurma göstergeleri, yazma becerisi göstergelerinden daha yeterli olduğu görülüyor. Önceki araştırmalarda belirlendiği gibi bu durum, diğer dilin yazma becerisi üzerindeki etkisi nedeniyle Türkçede yazma becerisinin daha geç öğrenilmesiyle ilişkilendirilebilir (Şen, 2016; Yıldız ve Öztürk, 2013). Konuşma ve okuma becerilerindeki dil göstergelerinin dinleme ve yazma becerilerinden genellikle daha yeterli olduğu gözlemlenmiştir. Buna ek olarak dört temel beceri göstergelerindeki eksikliklerin genellikle önceki araştırmalarda tespit edilen eksikliklerle benzer nitelikte olduğu belirlenmiştir (Aydın ve Gün, 2018; Kazan, 2006).

Anlama alanına ait dinleme ve okuma becerilerinin dil göstergeleri karşılaştırıldığında öğrencilerin genel olarak okuma ve okuduğunu anlama becerileri, dinlediğini anlama becerilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama becerisinin dinlediğini anlama becerisinden daha iyi olmasının çeşitli nedenleri mevcuttur. Bu nedenlerden birisi, anlama sürecindeki dikkat faktörü ile ilişkilendirilebilir. Dinleme, okumaya göre daha fazla dikkat gerektiren bir beceridir. Okumada metne gözle bakmak gibi konsantrasyonu tamamlayıcı zorluklar olmasına rağmen dinleme sürecinde göz ve konsantrasyonu sağlamada işlev gören diğer unsurları bir noktada toplamak daha zor olabiliyor. Bu nedenle dinlerken dikkati toplama, okumaya nazaran daha zor bir süreçtir (Doğan, 2012, s. 3-3). Aynı zamanda okuma ve okuduğunu anlama sürecinde öğrencinin daha otonom ve aktif olması da etkili bir faktördür. Çünkü okuma sırasında öğrenci; tekrar okuma, metin üzerinde geri dönüşler yapma, ara verip dikkatini toplama gibi anlamayı kolaylaştıran etkinlikler yapabilmektedir. Ancak dinleme sırasında öğrenci, konuşma metnini kontrol etme, metni tekrarlama ve geri dönüşler yapma gibi anlamayı kolaylaştırıcı etkinlikler yeteri kadar yapamamaktadır (Özbay, 2009, s. 92-92). Bu faktörlerin bu araştırmadaki öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

İki dilli çocukların dil gelişimi sürecinde cinsiyetin makro ve mikro etkileri tartışmalar aşığında birçok yönüyle ele alınmıştır (Pavlenko, 2011; Bergvall, 1999; Freed, 1995). Yapılan ilişki testi analizine göre kız ve erkek öğrencilerin dil göstergelerinde önemli düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür (Tablo 2). Nitekim önceki çalışmada kız ve erkek öğrencilerin Türkçe becerilere yönelik tutumlarının yakın olduğu belirlenmiştir (Cemiloğlu ve Şen 2012, s. 16-16). Buradaki sonuçtan farklı olarak Ustabulut (2014), kız ve erkek öğrencilerin dil becerilerindeki yeterlilik düzeyinin birbirinden farklı olduğunu vurgulayarak cinsiyet faktörünün etkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada Türkçe ile iletişim yaşının çocukların aile ortamındaki dil yaşantılarıyla yakından ilişkili olduğu görülüyor. Çünkü Türkçenin yoğun konuşulduğu aile ortamlarında çocukların çoğunlukla erken yaşta Türkçeyi öğrenmeye başladıkları belirlenmiştir (Tablo 3). Bu sonuç, zenginleştirilmiş dil yaşantılarının olduğu aile ortamında ana dili erken yaşta öğrenmenin önemini ve avantajını göstermektedir. Bu sonuç, aynı zamanda çocukların yaşı ile Türkçe dil becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği verilerle de desteklenmiştir. Çünkü yapılan incelemede çocukların okul yaşına göre büyük veya küçük olmalarının, ana dilin yeterliliği üzerinde etkili bir faktör olmadığı görülmüştür. Gözlemlerde yedi ve sekiz yaşındaki bazı çocukların (Türkçeyi erken yaşta öğrenen) Türkçe göstergelerindeki yeterliliklerinin ve performanslarının dokuz, on ve on bir yaşındaki bazı çocuklardan (Türkçeyi sonradan öğrenen) daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Benzer sonuç, öğrencilerin bulunduğu sınıf ile dört temel beceri arasındaki farkta da görülmektedir. Bu nedenle sonradan kazanılan okuma

ve yazma becerisine göre konuşma ve dinleme becerilerinin genel olarak daha yeterli olduğu tespit edilmiştir. Çünkü Türkçe sözlü iletişim ortamları ve uyarıcıları (anne ve babanın evde Türkçe konuşması, Türkçe TV ve internet araçlarının yaygınlığı) daha fazladır.

Ev ortamında anne ve babanın konuştuğu dil(ler) faktörünün Türkçe dil yeterlilikleri üzerindeki etkisi çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır (Aydın ve Gün, 2018; Gürbüz, 2017; Belet, 2009). Bu ilişki itibariyle anne ve babanın Türk olması ve evde Türkçe konuşmalarının çocukların Türkçe dil becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Aydın ve Gün, 2018; Gürbüz, 2017; Ustabulut, 2014). Bu araştırmada ise anne ve babanın çoğunlukla Türk olması nedeniyle evdeki baskın dilin Türkçe olduğu belirlenmiştir. Çocukların özellikle konuşma becerisindeki dil göstergelerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama ve yazma becerileri göstergelerine göre daha yeterli olması bu durumla ilişkilendirilebilir.

Çocukların ana dillerini ev, okul, arkadaş, medya gibi çoklu ortamlarda kullanma durumlarının dil yerliliklerini desteklediği belirlenmiştir (Belet Boyacı ve Genç Ersoy, 2015). Ortam faktörünün ana dili üzerindeki etkisini daha detaylı incelemek amacıyla çocukların Türkçe medya iletişim araçlarını (TV ve internet) kullanma durumları incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar, Türkçe televizyon ve internet ortamlarının yaygın olduğu belirlenmiştir (Tablo 4). Yapılan gözlemlerde evdeki Türkçe medya iletişim araçlarının çocukların sözlü iletişim becerilerini desteklediği görülmüştür. Özellikle son zamanlarda Türkçe çoklu medya olanaklarına erişim imkânı, çocukların dinleme ve özellikle daha standart bir Türkçe ile konuşma ve yazma becerilerini etkilediği söylenebilir.

Yurt dışındaki iki dilli çocukların ülkelerine gitme ve oradaki insanlarla iletişim kurma sıklığı ve sürekliliği dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi önemlidir. Ancak Belçika'daki çocukların Türkçeye yönelik tutumlarının Türkiye'ye gitme sıklığına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir (Cemiloğlu ve Şen, 2012). Bu incelemede Belçika'daki çocuklara benzer şekilde Fransa'daki çocukların Türkiye'ye çoğunlukla yılda bir defa gittiği belirlenmiştir. Türkiye'ye sık gidenlerle gitmeyenler arasındaki katılımcı sayısı farklından dolayı fark testi yapılamamıştır. Bu bölümde çocukların haftada en az bir veya ayda birkaç defa Türkiye'deki insanlarla uzaktan görüştükleri tespit edilmiştir (Tablo 5). Bu kapsamdaki gözlemlerde öğrencilerin özellikle Türkiye'deki insanlarla sık ve sürekli görüşmelerinin sözlü iletişim becerilerini olumlu etkilediği görülmüştür. Dolayısıyla çocukların Türkiye'deki insanlarla düzenli olarak yaptığı görüşmeler, onların Türkçe dil gelişimini desteklemektedir. Bu sonuca göre hedef dilde yapılan iletişimin sürekliliği, dil becerilerinin gelişiminde etkili bir faktördür.

Araştırmada öğretmen ve sınıf faktörlerinin öğrencilerin Türkçe dil becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir (Tablo 6). Bu kapsamda farklı Türkçe dersi öğretmenlerinden ders alan öğrencilerin temel dil becerileri karşılaştırıldığında öğrencilerin yazma ve okuma (okuryazarlık) becerileri için farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Ancak konuşma ve dinleme becerileri için farklılaşma tespit edilmiş ve öğretmen faktörünün öğrencilerin sözlü iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Nitekim bu durum sınıf faktörünün incelendiği verilerde de görülmektedir. Çünkü genel olarak üçünü sınıftaki öğrencilerin dil yeterlilikleri, ikinci sınıf öğrencilerin daha başarılıdır. Bunun temel nedeni ise çocukların okur-yazarlık becerilerinin ileriki sınıflarda daha iyi olmasıyla ilişkilendirilebilir. Buna çocukların okur-yazarlıkla ilgili Fransızca eğitimden edindiği bilgi, tecrübe ve birikim de dahil edilebilir. Bunun dışında öğrencilerin bulunduğu sınıfın Türkçe sözlü iletişim becerileri (konuşma ve dinleme) üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Bu sonuç gösteriyor ki üst sınıflardaki öğrencilerin konuşma ve dinleme becerileri, alt sınıflardaki öğrencilerden farklılaşmamaktadır. Aynı zamanda bu sonuç, genellikle birleştirilmiş sınıflarda ve bir arada Türkçe dersi alan ikinci sınıftaki bir öğrencinin Türkçe dil düzeyinin, beşinci sınıftaki bir öğrencinin dil düzeyine yakın ve benzer olabileceğini göstermektedir. Araştırmada öğretmen gözlemlerine bağlı olarak öğrencilerin Türkçe öğrenme hızlarının Türkçe temel dil becerileri ile olan ilişkisi incelenmiştir (Tablo 7). Türkçeyi hızlı öğrenen öğrencilerin her dört becerideki düzeyleri, orta düzeyde ve yavaş olarak öğrenen öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre genel olarak dili öğrenme hızının öğrencilerin Türkçe dil becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Türkçe konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinin birbiriyle ilişkisine bakıldığında beceriler arasında orta ve yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir (Tablo 8). Fark testlerinde ise beceriler arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla dört becerinin

göstergelerindeki yeterlilik düzeyleri, birbirinden bağımsız olmayıp bir alandaki başarı düzeyi diğer alanları da etkilemektedir (Tablo 9 ve 10).

Araştırma sürecinde ulaşılan veriler ve bu verilerden hareketle ulaşılan sonuçların gelecek çalışmaların odak noktasını gösterme ve kapsamını belirlemek için araştırmacılara ışık tutması amaçlanmaktadır. Bu amaca bağlı olarak Fransa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimi kapsamında yapılacak bilimsel araştırmalar ve eğitim-öğretim çalışmaları için aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

- Öğrencilerin Türkçe temel dil becerilerindeki düzeylerinin farklı olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle her beceriye uygun yapılacak seviyelendirmeye bağlı olarak ders içerikleri ve öğretim materyallerinin hazırlanması gerekmektedir.
- EILE Anlaşmasına bağlı olarak EILE sınıflarındaki dil eğitiminin Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi'ne göre öğrencilere A1 düzeyine kadar verilmesi gerektiği belirlenmiştir. Yapılan gözlem sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunun A1 düzeyinde veya üzerinde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ders içeriklerinin çoğunun öğrencinin bulunduğu A1 düzeyinde verilmesi sınırlığı, öğrenmede hazırbulunuşluk ve ihtiyaçlara göre öğretim sürecinin düzenlenmesi gerçeği ile uyumlu değildir. Bu nedenle eğitimin A1 düzeyine göre verilmesiyle ilgili sınırlamanın yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Fransa'daki Türk çocukları, Türkçe dersini çoğunlukla birleştirilmiş sınıflarda öğrenmektedir. Sınıftaki öğrencilerin Türkçe dil düzeyleri birbirinden oldukça farklıdır. Bu farklılık yaşla ilgili olmayıp tamamıyla Türkçe öğrenme hikâyesi (aile, dili öğrenme yaşı, dili gerçek ortamda kullanma sıklığı, farklı dil uyarıcıları, iletişim kaynakları, dil öğrenmeye yönelik aile ve öğrenci tutumu, ana dili eğitim politikası, Türkçe eğitimini önceden alması, Türkçe eğitimini almışsa öğretim hizmetinin kalitesi, dille ilgili üstbilişsel birikim vb.) ile ilgilidir. Birleştirilmiş sınıfın öğrenme ortamı ve özelliklerine uygun olarak öğretim hizmetlerinin hazırlanması ve uygulanması gerekir. Çünkü birleştirilmiş sınıflarda grup eğitiminin yanı sıra bütün öğrencilerin beraber öğrendiği ve bütün öğrencilerin öğrenme hızlarına uygun bir öğretim sürecinin esas alınması gerekmektedir (UNESCO, 2013, s. 29- 29).

Araştırma ve Yayın Etiği

Araştırma sürecinde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuş olup ikinci bölümde belirtilen "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Muş Alparslan Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu
Kurul tarihi= 23.11.2021
Belge sayı numarası= 30404 sayılı yazıyla onaylanmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Birinci yazar; araştırma konusunu belirleme, izin süreçleri için gerekli prosedürleri başlatma ve takip etme, veri toplama araçlarını hazırlama ve değerlendirme, verileri işleme (toplama, çözümleme, değerlendirme, yorumlama, yazma, kontrol etme), makaleyi dergiye gönderme, hakem düzeltmelerine göre makaleyi revize etme, makale değerlendirme sürecini takip etme aşamalarını tamamlayarak araştırmaya %100 düzeyinde katkı sunmuştur.

Makalenin ikinci yazarı, TÜBİTAK projesi kapsamında yapılan bu çalışmada proje danışmanı olarak yer almış ve Fransa'da Türkçe eğitiminde alan uzmanı olarak katılmıştır. Bu kapsamda araştırma sürecinde bilgi ve tecrübelerini paylaşmış, resmî kurumlardan gerekli izinlerin alınması için destek olmuştur. Özellikle öğretmenlerin belirlenmesi ve onlarla iletişim kurma sürecinde etkin rol almıştır. Aynı zamanda toplanan verilerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu nedenle ikinci yazar, araştırmaya %40 düzeyinde katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

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

Destek ve Teşekkür

Bu araştırma, TÜBİTAK 2219 Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı tarafından desteklenmiştir. Araştırma sürecine verdikleri destekleri için TÜBİTAK'a ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere ve öğrencilere teşekkür ederiz.

Kaynaklar

Aydın, G. ve Gün, M. (2018). Çok uluslu aileye sahip iki dilli çocukların Türkçe sözlü dil becerilerinin yanlış çözümleme yöntemine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(2), 325-342.

Aydın, İ. S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies, 8*(9), 657-670.

Baker, C. (1995). *A parents' and teachers' guide to bilingualism.* Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2000). *The care and education of young bilinguals: An introduction for professionals.* Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th Edition). Tonawanda, NY: Multilingual Matters.

Baxter, C., More, C. & Spies, T. G. (2021). Social competence of bilingual and monolingual native english speaking preschoolers: A comparison of parent and teacher perspectives. *Early Child Development and Care, 191*(4), 569-582.

Belet Boyacı, Ş. D. ve Genç Ersoy, B. G. (2015). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(15), 159-180.

Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*, 71-85.

Bergvall, V. L. (1999). Toward a comprehensive theory of language and gender. *Language in Society*, *28,* 273–293.

Bilgiç, M. (2016). *Batı Avrupa'da iki dilli Türk çocuklarının yazılı Türkçe kelime sıklıkları: Fransa örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Briceño, A. (2021). Influence of sequential and simultaneous bilingualism on second grade dual language students' use of syntax in reading. *Reading Psychology*, *42*(2), 150-176.

Butvilofsky, S. A. & Sparrow, W. L. (2012). Training teachers to evaluate emerging bilingual students' biliterate writing. *Language and Education, 26*(5), 383-403.

Carlo, M. S., Barr, C.D. & August, D. (2014). Language of instruction as a moderator for transfer of reading comprehension skills among Spanish-speaking English language learners. *Bilingual Research Journal*, *37*(3), 287-310.

Cemiloğlu, İ. ve Şen, Ü. (2012). Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının demografik özelliklerine göre Türkçeye yönelik tutumları. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks ZfWT, 4*(2), 7-26.

Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. New York, NY: Columbia University Press.

Clément *F.* & Girardin*, A.* (1997). *Enseigner aux élèves ıssus de l'immigration*. Paris: Nathan.

Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri – Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitap Evi: Ankara.

Cummins, J. (1980). *The construct of language proficiency in bilingual education. In J.E. Alatis* (ed.) Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, Washington DC: Georgetown University Press.

Cummins, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority stud*ents. *İn california state department of education.* Schooling and Language Minority Students A Theoretical Framework (ed.) Los Angeles: California State Department of Education.

Dennis L. M. (2003). Developing curriculum materials for endangered language education: Lessons from the field. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *6*(5), 332-348.

Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi (2. baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Fransa Millî Eğitim ve Spor Bakanlığı. (2022). *d'enseignements internationaux de langues étrangères.* Erişim Adresi: https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249.

Freed, A. F. (1995). Language and gender. *Annual Review of Applied Linguistics*, *15,* 3-22.

Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 6*(6), 467–477.

Gürbüz, O. (2017). Fransa'da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocukların Türkçeye karşı tutumları ve Fransa'daki ana dil eğitim politikaları. *SOBİDER Sosyal Bilimler Dergisi / the Journal of Social Science, 4*(13), 354-378.

Helot, C. & Young, A. (2002). Bilingualism and language education in french primary schools: Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *5*(2), 96-112.

Holm, G. & Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in finland: Education for whom? *Intercultural Education*, *21*(2), 107-120.

Hopewell, S. & Butvilofsky, S. (2016). Privileging bilingualism: Using biliterate writing outcomes to understand emerging bilingual learners' literacy achievement. *Bilingual Research Journal*, *39*(3-4), 324-338.

İnce, B. (2011). *Yurtdışındaki Türk çocuklarının anadilleri Türkçede yaşadıkları anlatım sorunlar: Fransa örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Jones, K. E. & Martin-Jones, M. (2000). *Multilingual literacies, reading and writing different worlds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Kathryn, L. L. (2014). Bilingual and biliteracy skills in young spanish-speaking low-ses children: İmpact of instructional language and primary language proficiency. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 17*(2), 144-159.

Kazan, Z. (2006). *Yurt dışında yaşayan Türk kökenli çocukların ikidillilik kaynaklı dilsel sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28,* 563-575.

Leconte, F. (1997). *La familleet leslangues, une étudesociolinguistique dela deuxième génération de l' immigration Africaine dans l' agglomération Rouennaise*. Paris: L'Harmattan.

Lee, S., Watt, R. & Frawley, J. (2015). Effectiveness of bilingual education in cambodia: A longitudinal comparative case study of ethnic minority children in bilingual and monolingual schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 45*(4), 526-544.

Little, A. W. (2001). Multigrade teaching: Towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, *21*(2001), 481–497.

MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, *54*(1), 167–201.

Montanari, S. (2004). The development of narrative competence in the L1 and L2 of Spanish-English bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, *8*(4), 449–497.

Özbay, M. (2009). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

Pavlenko, A. (2011). Bilingualism, gender, and ideology. *The International Journal of Bilingualism, 5*(2), 117–151.

Pontier, R. & Gort, M. (2016). Coordinated translanguaging pedagogy as distributed cognition: A case study of two dual language bilingual education preschool coteachers' languaging practices during shared book readings. *International Multilingual Research Journal*, *10*(2), 89-106.

Proctor, C. P., Harring, J. R. & Silverman, R. D. (2017). Linguistic interdependence between Spanish language and English language and reading: A longitudinal exploration from second through fifth. *Bilingual Research Journal*, *40*(4), 372-391.

Resmî Gazete. (2021). Milletlerarası adlaşma. Sayı: 31401, Karar Sayısı: 3563. Erişim Adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210220.pdf.

Rumlich, D. (2020). Bilingual education in monolingual contexts: A comparative perspective. *The Language Learning Journal*, *48*(1), 115-119.

Schwartza, M. & Shaulc, Y. (2013). Narrative development among language-minority children: The role of bilingual versus monolingual preschool education. *Language, Culture and Curriculum, 26*(1), 36–51.

Stow, C. & Dodd, B. (2005). A survey of bilingual children referred for investigation of communication disorders: A comparison with monolingual children referred in one area in England. *Journal of Multilingual Communication Disorders*, *3*(1), 1-23.

Şen, Ü. (2016). Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatım yanlışları üzerine tespitler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(35), 1-18

UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific (2013). *Practical tips for teaching multigrade classes*. Bangkok: UNESCO, Erişim Adresi: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220101?locale=en.

Ustabulut, M.Y. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde sesli okuma hataları ve bu hataların düzeltilmesi için yapılabilecek yöntem ve teknikler (Romanya örneği*) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Westerveld, M. F. (2014). Emergent literacy performance across two languages: Assessing four-year-old bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *17*(5), 526–543.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (*9. baskı).* Ankara: Seçkin.

Yıldız, M. ve Öztürk, S. (2013). Almanya'da ilkokulda öğrenim gören Türk çocuklarının yazma becerileri üzerine bir inceleme: Stuttgart örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks ZfWT*, *2*(5), 139- 155.

Extended Abstract

Introduction

Although bilingual education is a sympathetic discourse, it is not clear how certain domains (education policy, curriculum, regulations, course contents, course materials, and teacher qualifications) are. Developing teaching materials in many languages, especially for bilingual education, is an important problem. Another challenge is multigrade classrooms that affect the learning environment because bilingual children are frequently encountered in multigrade classrooms in rural and urban areas of both developed and developing countries. Despite these problems and difficulties, multiculturalism has been a characteristic feature of the globalizing world. They highlight the importance and necessity of bilingual or multilingual education because bilingual education has both a positive effect on students' language skills and supports their multiple learning domains

In the light of these discussions and research on bilingualism, the focus has been placed on mother tongue education in France. In recent years, France has introduced important changes in mother tongue education in France. In this context, ELCO (*l'Enseignement Langue et Culture d'origine*) used to provide L1 education for bilingual immigrant children. However, EILE (*d'enseignements internationaux de langues étrangères*) has been providing L1 education for bilingual immigrant children since 2016. This study investigated the basic Turkish skills of bilingual Turkish children in France.

Method

This was a case study that aimed to determine the Turkish proficiency levels of bilingual Turkish students aged 6-11 born in France. The study focused on the proficiency in Turkish language skills of bilingual Turkish students as a specific and holistic case study. The multiple cases were (1) the level of proficiency in each language skill, (2) the effect of independent variables on language skills, and (3) the correlation between language proficiency skills.

The sample consisted of 74 bilingual Turkish children (39 girls and 35 boys) living in Paris and Normandy. All participants attended Turkish classes delivered by teachers assigned by the Ministry of National Education of Turkey. Participants were second (31), third (20), fourth and fifth (23) grade students at primary school.

Data were collected using an observation form consisting of two parts. The first part consists of items on participant information and language skills. The second part consists of items on language indicators related to Turkish speaking, writing, reading, and listening skills. The items are

rated on a five-point Likert-type scale: 1 (very poor or null), 2 (poor), 3 (acceptable), 4 (good), and 5 (excellent).

The data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) at a significance level of 0.05. The data were nonnormally distributed. First, total average values were calculated for participants' success levels in speaking, writing, reading, and listening skills. Second, the arithmetic mean values of the total scores were evaluated depending on the proficiency level of each language indicator on a scale of 1.00 to 5.00 (1.00-2.00: null or very insufficient language indicator, 2.01-3.00: language indicator is poor, 3.01-4.00: language indicator is sufficient but partially poor, 4.01-5.00: language indicator is quite sufficient and successful. Third, the significance and relationship of the independent variables were examined.

Results and Discussion

The results showed that the average proficiency in language indicators of speaking skills was higher than those of other skills. Language indicators in speaking and reading skills were generally more adequate than listening and writing skills. Moreover, the deficiencies in the four basic skill indicators were generally similar to those identified in earlier studies.

The results showed that the age of language acquisition was an effective factor in the language skills of children. Children who learned Turkish at an early age had better proficiency and performance in Turkish language indicators than those who learned Turkish late. This result indicates the importance and advantage of learning the mother tongue at an early age. This result is also supported by the data on the relationship between children's age and Turkish language skills because the fact that the children were older or younger than school-age was not an effective factor in the proficiency of the mother tongue. Some children aged 7 and 8 (those who learned Turkish at an early age) had better proficiency and performance in Turkish indicators than those aged 9, 10, and 11 (those who learned Turkish later). A similar result was observed in the difference between grade levels and four basic skills. Apart from the reading skills, the language skills of the four classes did not differ much.

The results showed that the frequency of bilingual children abroad going to their homeland and communicating with the people there had an important effect on the development of their L1 skills. Bilingual Turkish children usually go to Turkey once or twice a year. These limited visits do not so significantly affect the Turkish language skills of children. It has been determined that the remote contact of children with people in Turkey at least once a week or a few times a month has an effect on their Turkish language skills. Because, it has been determined that children's communication with people in Turkey by telephone or the internet positively affect their reading and listening skills, especially speaking and writing skills. Therefore, the communication that children have with people in Turkey supports their Turkish language development.

The results showed that there was a moderate-to-high level of relationship between speaking, writing, reading, and listening skills. On the other hand, the difference between the skills was significant. Therefore, the proficiency levels in the indicators of the four skills were not independent of each other. The level of success in one domain also affected other domains.

The levels of students in Turkish basic language skills were different. Therefore, it is necessary to prepare course contents and teaching materials depending on each skill.

Depending on the EILE Agreement, language education in EILE classes should be given to the A1 level according to the Common European Framework of Reference for Languages. Most participants were at A1 level or above. Therefore, the limitation that most of the course content is given at the A1 level, where the student is present, is not compatible with the fact that the teaching process is organized according to readiness in learning and needs. Therefore, the limitation on giving education according to the A1 level needs to be reconsidered.

Turkish children in France learn Turkish lessons mostly in multigrade classrooms. The levels of students are quite different from each other. This difference is not related to age or grade, it is related to Turkish learning history. Therefore, teaching services should be prepared and

implemented in accordance with the learning environment and characteristics of the multigrade classroom and bilingual/multilingual education.

Opuş, Y. ve Karakuş Tayşi, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sosyal medyada noktalama kullanımı: Facebook örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(4), 738-757.

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

Geliş/Received: 20.07.2022 Kabul/ Accepted: 12.10.2022
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Öğretmenlerinin Sosyal Medyada Noktalama Kullanımı: Facebook Örneği [*]

Yasir OPUŞ[**]
Esra KARAKUŞ TAYŞİ[***]

Öz

Facebook'un alt topluluğu olan gruplarda Türkçe öğretmenlerinin noktalama işareti kullanımını incelemek amacıyla yapılan bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin meslekî etkileşim topluluğu olarak kurduğu bir Facebook grubunda paylaşılmış gönderilerin noktalama açısından incelenmesi üzerine temellendirilmiştir. Araştırmacılar, nitel araştırma yöntemleri ve alanyazın ışığında öğretmenlerin eğitim verdiği alan, grupların üye sayısı, gruplara gönüllü katılım, grubun etkin olma süresi gibi ölçütler belirlemiş ve ölçütlere uyan 1596 gönderiyi incelemiştir. Gönderilerin incelenmesinden doğan veriler, araştırmacıların hazırlayıp uzman onayı aldığı kontrol listeleriyle toplanıp işlenmiştir. Gruptaki gönderilerden toplanan veriler tematik analizle çözümlenmiştir. Ulaşılan bulgular, noktalama işaretlerinin kullanımı ile noktalama işaretlerinin yerinde ve doğru kullanımı temalarında toplanmıştır. Temalarla sunulan bulgulardan sonuçlara ulaşılmıştır: Gruptakiler noktalama işaretlerini çoğunlukla kullanmış, bazı gönderilerde hiç yer vermemiş, bazı gönderilerde de kısmen kullanmış ya da bunların yerine duygu simgesi kullanmıştır. Gönderiler; noktalama işaretlerinin yerinde ve doğru kullanımına göre ele alındığında hiç kullanılmayan noktalama işaretleri, gereksiz ve yanlış kullanılan noktalama işaretleri, duygu simgelerinin noktalama işareti yerine kullanımı ve standart dışı noktalama işaretlerinin kullanımı ile ortaya çıkan noktalama hataları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Noktalama işaretleri, sosyal medya kullanımı, sosyal medyada dil kullanımı, Türkçe öğretmenleri

Turkish Teachers' Use of Punctuation in Social Media: The Case of Facebook

Abstract

This research, which was conducted to examine the use of punctuation marks by Turkish teachers in groups that are sub-communities of Facebook, is based on the examination of posts shared in a Facebook group established by Turkish teachers as a professional interaction community in terms of punctuation. On the basis of qualitative research methods and literature, the researchers determined criteria such as the area in which the teachers taught, the number of members of the groups, voluntary participation in the groups, the duration of the group's activity, and examined 1596 posts in accordance with the criteria. The data obtained from the examination of the posts were collected and processed with the checklists prepared by the researchers with expert approval. The data collected from the posts in the group were analyzed by thematic analysis. The findings were gathered under the themes of the use of punctuation marks, the appropriate and correct use of punctuation marks. Results were obtained from the findings presented with the themes: Group members mostly used punctuation marks, never included them at all in some posts, partially used them in some posts or used emoticons instead. When the posts are analyzed

[*] Bu makale Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde, 2019 yılında Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞİ danışmanlığında hazırlanmış "Türkçe Öğretmenlerinin Sosyal Medyadaki Dil Kullanımının Yazım (İmla) Açısından İncelenmesi: Facebook Örneği" isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

[**] Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Kütahya, yasiropus@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-2296-4380

[***] Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kütahya, esra.karakus@dpu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4669-6686

according to the appropriate and correct use of punctuation marks, punctuation errors that are not used at all, unnecessary and misused punctuation marks, the use of emoticons instead of punctuation marks, and the use of non-standard punctuation marks have been detected.
Keywords: Punctuation marks, use of social media, language use in social media, Turkish teachers

Giriş

Sosyal medyanın gün geçtikçe yaşamda hızla yer edindiği ve tartışmaya açık olmakla birlikte zaman içerisinde bir gereksinime dönüştüğü düşünülmektedir. Bu gereksinimin vakit geçirme, eğlenme, paylaşım gibi şekillerde ortaya çıktığı görülmektedir. Sosyal medya, kullanıcılarını mesleki anlamda da bir araya getirip farklı sosyal ağlar aracılığıyla müşterek gruplarda toplamaktadır. Sosyal ağlardaki bulunan müşterek gruplarda öğretmenler de yerini zamanla almıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım gereği öğretim programı ve öğrenci arasında aracı olan öğretmen, millî eğitim sisteminin içerisinde öğrencilere rol model olarak önemli olduğu kadar kalıcı etkiler de bırakmıştır (Akpınar, 2010, s. 18; Köse ve Demir, 2014, s. 17). "Kendini yenileyebilen, açık fikirli, çağdaş" (Demirel, 2008, s. 22) bir yapıdaki öğretmen yapılandırmacıdır. Yaşadığımız yüzyılın gerekliliği olarak düşünülen sosyal medyayı öğretmenlerin de mesleki, eğitsel ve kişisel amaçlarla kullandıkları araştırmalarla ortaya konmuştur (Çobanoğlu, 2018; Quintanilla, 2016; Tonbuloğlu ve İşman, 2014). Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda öğretmenin öğrenciye rol model oluşu ele alındığında öğrenciler, öğretmenlerini birçok açıdan örnek alabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin her adımını titizlikle atması gerektiği söylenebilir. Bunun üzerine öğretmenin tüm ortamlarda titiz ve dikkatli kullanması gereken ana dilini sosyal medyada da aynı titizlikle kullanması gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Öğretmenlerin sosyal medya kullanımıyla ilgili farklı çalışmalar (Keskin, 2014; Özşahin, 2019; Ranieri, Manca ve Fini, 2012; Wesely, 2013) mevcuttur, bu çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlarda öğretmenlerin muhtelif amaçlarla ve sık olarak sosyal medya kullandıkları görülmektedir. Sosyal medyayı kullanan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sosyal medyada kullandıkları dille ilgili çalışmalar da (Arıcı ve Kaldırım, 2013; Gezgin ve Silahsızoğlu, 2016; Şahin ve Akçay, 2010; Wilson, 2018) bulunmaktadır. Noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına yönelik araştırmalar nicelik açısından fazladır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanımına, bunlarla ilgili bilgilerine yönelik bulguları içeren birtakım araştırmalar ise (Arıcı, 2008; Çelik ve Elkatmış, 2013; Dumanlı-Kadızade, 2015; Gültekin, 2020; Karabuğa, 2011; Kemiksiz, 2020; Uludağ, 2002; Yıldız ve Ceran, 2017) birbirine benzeyen sonuçlarla dil kullanımındaki hatalara dikkat çekmiştir.

Tanrıkulu (2017), eğitim fakültesinde Türkçe öğretmenliği eğitimi alan öğrenciler tarafından sosyal ağlarda kullanılan yazılı dili noktalama işaretleri ve yazım kuralları açısından ele aldığı çalışmasında katılımcıların noktalama ile yazım yanlışlarını saptamış; öğrencilerin yaptıkları bu hatalara ilişkin görüşlerini almıştır. Çalışma, nicelik açısında fazlaca noktalama ve yazım hatası yapıldığını; öğrencilerin dijital yazışma ortamında kendilerini daha serbest hissettiğini; emoji isimli duygu simgelerinin noktalama işaretlerinin yerini alabileceğini, noktalama işaretleri ve yazım kurallarına olan duyarlılığın giderek azalttığını gözler önüne sermiştir.

Yıldız ve Oduncu (2020), Türkçe öğretmenlerinin sosyal medyada kullandıkları dili incelemek amacıyla örneklem aldıkları Facebook gruplarındaki öğretmenlerin bu gruplarda yazılı iletişim kurarken noktalama işaretleri ve yazım kurallarıyla ilgili çok ve sık hata yaptıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca bu sosyal ağ sitesinin bünyesindeki Facebook gruplarında Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılan yazılı dilin de günlük konuşma diline benzer bir dil olduğunu aktarmışlardır.

Doğrudan veya dolaylı yoldan bu çalışmayla ilintili olduğu düşünülen ve yukarıda bahsi geçen araştırmalardan yola çıkılarak bu çalışmanın örneklemi Türkçe öğretmenleri olarak seçilmiştir. Türk diline hâkim olma, özenli Türkçe kullanımı ve temel dil becerilerinin yetkinliğiyle Türkçe öğretmenlerinin diğer dallardaki meslektaşlarına doğru bir örnek ve bir rehber olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlik; öğretmen faktörü, öğretmen yetiştirme programlarındaki sıkıntılar ve Türkçe öğrenimi ile öğretimindeki yetersizlik gibi konularda Türkçe öğretimindeki güncel sorunların başında gelmektedir (Göçer, 2013, s. 504). Türkçe öğretmenleri; Türkçeyi yeni kuşağa öğreten, başta meslektaşlarına daha sonra insanlığa hem örnek hem de rehber olmalıdır. Söz konusu ideal özelliklere

sahip olması gerektiği düşünülen Türkçe öğretmenlerinin dili kullanmadaki yeterliğinin noktalama işaretleri açısından incelenebilmesi mümkündür.

Yapılan alanyazın taramasında Türkçe öğretmen adaylarının dili kullanma ve dile hâkim olma becerileriyle ilgili noktalama işaretlerinin kullanımı açısından Yıldız ve Oduncu'nun (2020) araştırması dışında bir araştırmaya rastlanamamıştır. Yapılan diğer çalışmalarda da çoğunlukla öğretmen adaylarının tercih edildiği görülmüştür. Çalışmalarda; Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği gibi alanlarda eğitim gören öğretmen adaylarının yazma becerisiyle ilgili dil yanlışları (Arıcı, 2008; Arıcı, 2020; Çamurcu, 2011; Yıldız ve Ceran, 2017) ve noktalama işareti kullanma düzeyleri, bunlara yönelik başarı ve yeterlikleri (Çamurcu, 2011; Doğan, 2003; Dumanlı-Kadızade, 2015; Karabuğa, 2011; Topçuoğlu, 2010; Topçuoğlu ve Özden, 2008; Şahin ve Topuzkanamış, 2008; Topuzkanamış, 2009; Uludağ, 2002; Yıldız, 2002) incelenmiştir. Doğrudan öğretmenlerin ve özellikle Türkçe öğretmenlerinin ele alındığı çalışmaların nicelik açısından az olması dikkat çekmektedir.

Sanal ortamda ve ileti dilinde Türkçe yazma becerisinin dikkatsiz ve özen gösterilmeden kullanılmasına dikkat çeken öğretmen adayları sanal ortamda doğan ve gelişen bu özensiz dil kullanımının yaygınlaşmamasını ve bunun için önlemler alınmasını, özellikle genç yaş grubundaki insanların kısaltma yapmaksızın konuşmaları için gerekli girişimlerin yapılmasını önermiştir (Bağcı, 2012, s. 299, 303).

Sanal ortama hâkim olan esneklik ve serbestlik yazma becerisi kullanılırken uyulacak kuralları da etkilemiştir. Kitle iletişim araçları kullanılırken yapılan hatalı yazımlar ve hatalı söylemler, noktalamayla ilgili hatalar ve yazı dilinin özen gösterilmeden kullanımı, kurallara uyulmadığından giderek artmıştır ki bu durumun da dilde geri dönüşü zor yıkımlara yol açacağından endişe duyulmaktadır (Pilancı, 2018, s. 65). Sosyal medya-dil-öğretmen ilişkisini inceleyen çalışmalarda öğretmenlik eğitimi alan lisans düzeyindeki öğrencilerin yaptıkları yazım ve noktalama hataları (Wilson, 2018) ile yazma becerisinde sosyal medya kullanmanın etkisi (Arıcı ve Kaldırım, 2013) ele alınmıştır. Sosyal medyada öğretmen adayları tarafından kullanılan dil üzerine bugüne kadar nicelik açısından yeterli araştırma yapılmamıştır (Tanrıkulu, 2017, s. 129-143). Yıldız ve Oduncu'nun (2020) araştırmasından başka öğretmenlerin herhangi bir ortamdaki dil kullanımını ilgilendiren hiçbir araştırmaya rastlanamamıştır. Sosyal medyanın öğretmenler tarafından mesleki gelişim amacıyla kullanıldığı (Günaydın, 2017, s. 1) ve sosyal medya paylaşımlarının öğretmenleri mesleki gelişim açısından destekler nitelikte olduğu, öğretmenlerin özel alan yeterlikleriyle ilişkilendirilebildiği (Yaşar, 2021, s. 164-175) de göz önüne alındığında öğretmenlerin -özellikle Türkçe öğretmenlerinin- sosyal medya araçlarında ana dilini nasıl kullandığını incelemenin kolaylaşacağı düşünülmektedir.

Sosyal medya araçlarında Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılan yazı dilini noktalama işaretlerinin kullanımı açısından bir sosyal medya aracı olan Facebook aracılığı ile nitel yöntemler ışığında ele almayı amaçlayan bu araştırmanın alanyazındaki ilgili eksiklikleri giderebileceği; öğretmen yetiştiren akademisyen, öğretmen, öğretmen adayı, öğrenci gibi birçok grubun dikkatini çekebileceği ve bu gruplarda bir farkındalık oluşturabileceği; noktalama işaretlerinin yazı dilindeki önemini gösterebileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel yöntemlere göre yapılan bu çalışma, temel nitel araştırma modeliyle desenlenmiştir. Tamamına yakını yorumlayıcı olan ve "kapsayıcı" sözcüğünün net bir anlama gelmediği nitel araştırmalar içinde anlatı çalışması, etnografi, fenomenoloji, gömülü teori desenlerinin dışında kalanlar "temel nitel araştırma deseni" adını almıştır (Merriam & Tisdell, 2016, s. 23, 24). Nitel araştırmaların tümü anlam kurmayla ve insanların yaşantılarını anlamlandırma biçimleriyle bağlantılıdır, bu bağlantılardan hareketle temel nitel desen, bu anlamları açığa çıkarıp yorumlamayı amaçlar (Merriam, 2015, s. 23 ve 24). Yazarların bu araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin sosyal medyada yazı dilini kullanırken noktalama işaretlerinin kullanımına dikkat etme durumları ortaya konmaya çalışılmıştır. Temel nitel desen; bir sosyal ağ sitesi olan Facebook'ta yer alan, genellikle Türkçe öğretmenlerinin bir araya gelmesiyle oluşan mesleki ve sanal bir toplulukta öğretmenler tarafından topluluğun diğer üyeleriyle paylaşılmış gönderilerde noktalama işaretine yer verme, bu işaretleri doğru ve yerinde

kullanma durumlarına temel düzeyde anlamlar yükleyerek yorumlamak amacıyla bu araştırmada kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Facebook'taki çoğunlukla Türkçe öğretmenlerinin bir araya gelmesiyle oluşmuş öğretmen grupları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeden yardım alınarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklemenin temel prensibi araştırmacı eliyle önceden belirlenmiş ölçütlerin kapsadığı bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2012, s. 122).

Araştırmacılar, örneklem seçiminde temel alınmak üzere Hur ve Brush tarafından önerilen (2009, s. 283, 284) ölçütlerin bazılarından faydalanmıştır: Topluluk; bir yıldan daha uzun ömürlü, sayısı bini aşan üyelerinin önemli bir kısmını gönüllü katılan öğretmenlerin oluşturduğu ve örgütlenmesi topluluk üyelerince yapılan web tabanlı dijital altyapıya sahip bir grup olmalıdır. Hur ve Brush'un (2009) ölçütleri doğrultusu araştırmacılar çalışma için iki ana ölçütte karar kılmıştır:

- Birinci ölçüte göre Türkçe öğretmenlerinin katılımıyla oluşan gruplar taranmıştır.
- İkinci ölçüte göre ise birinci ölçütü de içine alacak şekilde üye sayısı en fazla olan gruplar taranmıştır.

Ölçütlere uygun olarak kırk iki bin yedi üyeye sahip bir Facebook grubu araştırmacıların da mesleği gereği daha önceden dâhil olduğu katılımlı ve kapalı bir gruptur. Türkçe öğretmeni olduğu düşünülen bir Facebook kullanıcısı tarafından 5 Temmuz 2015'te oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacılar tarafından geliştirilip uzman görüşüne sunularak uzmanlardan onay alındıktan sonra son şeklini alan kontrol listeleri (Ek-1 ve Ek-2) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır: Araştırmacılar veri toplamaya başlamadan önce bir araya gelerek alanyazın taraması yapıp yararlanabilecekleri veri toplama araçlarını incelemişlerdir. İnceleme sonucunda araştırma amacına uygun bir kontrol listesine ulaşılamadığı için belirlenen temalar, kategoriler ve kodlardan yola çıkarak iki kontrol listesinin taslağını oluşturulmuştur. Taslak listelerde Facebook grubunda paylaşılan gönderi metinlerinde noktalama işaretlerinin yer alma durumlarıyla bu işaretlerin yerinde ve doğru kullanım durumlarını incelemeye birlikte karar vermişlerdir. Taslak listeler, çalışma grubunu oluşturan Facebook grubu dışında daha az katılımcıya ve paylaşıma sahip olan bir başka Facebook grubu üzerinde pilot uygulamayla denenmiştir. Pilot uygulama sonucunda araştırmacılar tekrar bir araya gelip veri toplama aracının eksik ve uygun yönlerini belirledikten sonra asıl kontrol listelerinin kapsam geçerliliğini ve güvenirliğini görüş birliği formülüne göre (Miles ve Huberman, 1994 s. 46) %91 oranında sağlayarak listeleri uzman görüşüne sunmuşlardır. Türkçe eğitimi alanında çalışmalar yapan iki akademisyenin dönüt ve görüşleri doğrultusunda yeninden düzenlenen kontrol listelerinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları son kez yapılarak görüş birliği %94 olarak hesaplanmış ve kontrol listeleri veri toplamaya hazır hâle getirilmiştir.

Katılımcılar tarafından paylaşılan gönderilerde noktalama işaretlerinin kullanılma durumunu inceleyen kontrol listesi (Ek-1) "Evet", "Hayır" ve "Kısmen" sütunlarını içermektedir. Bu gönderiler paylaşıldıkları güne ait tarih ve saatle kontrol listelerinde geçmişten güncele sıralandıktan sonra gönderilerde noktalama işaretlerinin kullanılma durumu incelenmiştir.

Gönderilerde noktalama işaretlerinin yerinde ve doğru kullanımını inceleyen kontrol listesinde (Ek-2) "Evet" ve "Hayır" sütunlarının yanında yanlış kullanımların belirtilmesi için "Açıklama" sütununa da yer verilmiştir. Bu kontrol listesindeki gönderiler de paylaşıldıkları günün tarihi ve saatiyle kontrol listelerinde sıralanarak gönderilerde noktalama işaretlerinin yerinde ve doğru kullanımı incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya ait veriler, nitel araştırmanın kapsamındaki bir veri toplama yöntemi olan doküman incelemesi tekniğiyle bir araya getirilmiştir. Örneklemi oluşturan Facebook grubuna üye olan öğretmenlerin grup ana sayfasında paylaştıkları gönderiler doküman olarak incelenmiştir. Merriam (2015), dijital ortamda ve ağ sayfalarında kullanıcılar tarafından oluşturulan yazıların erişim kolaylığı

sağlayan dijital veri kaynağı olarak geçerli görüldüğünden hareketle sosyal ağlardan toplanan bilgilerin belge ve veri olarak kabul edilebileceğini belirtir.

Araştırmacıların araştırma için belirlediği veri setini Facebook grubunda 1 Mayıs-31 Temmuz 2019 tarih aralığında paylaşılan gönderiler oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri çözümlenirken tematik analiz kullanılmıştır. Nitel verinin analizinde tanıtımlık bir yaklaşım olan tematik kodlama; katılımcılara ait deneyimleri anlamlandırarak gerçekleri aktardığı gibi aynı zamanda toplumda ortaya çıkan bazı söylemlerin doğurduğu olayları, gerçeklikleri ve deneyimleri de ele alan yapılandırmacı bir yöntemdir (Robson, 2015, s. 586).

Braun ve Clarke'nin (2019) önerdiği adımlardan yola çıkılarak veriler, tematik analizin aşamalarına göre kodlanmıştır. Facebook'a ait olan ve örneklemi oluşturan gruptan dijital ortama kaydedilmek üzere toplanan veriler kontrol listelerinin yardımıyla işlenmiştir. Veri işleme esnasında araştırmacılar tarafından alınan notlar ilk kategorilerin oluşturulmasına katkı sağlamıştır. Araştırmacılar bir araya gelerek kategorileri anlamlı ve tanımlı biçimde netleştirmiştir. Daha sonra kategori-kod uyumu ve kategorilerin adları tekrar kontrol edilip benzer kategoriler temalar altında toplanmıştır. Son olarak kod-kategori-tema ilişkisi açıklanmıştır. Ayrıca kontrol listeleri aracılığıyla yapılan öncü çalışmalar kodların, kategorilerin, temaların belirlenmesine ve araştırmanın kodlama çerçevesinin ortaya çıkmasına fayda sağlamıştır.

Geçerlik- Güvenirlik

Adlandırmalar, kodlar, kategoriler, temalar ile ilgili çalışmalarda araştırmacıların ve uzmanların görüşlerinde birliğe varılması esas alınmıştır. Güvenirlik çalışmalarında ve görüşmelerde geçerlik – güvenirlik için "Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş birliği + Görüş Ayrılığı)" formülüne (Miles & Huberman, 1994 s. 46) başvurulmuştur. Bu formülden hareketle kodlayıcılar arası uyumunun güvenirlik oranı %92,8 olarak hesaplanmıştır.

Kodlar, kategoriler ve temalar adlandırılırken "Yazım Kılavuzu"ndaki başlıklar temel alınmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2012). Adlandırmalar araştırmacıların fikir alışverişinden sonra belirlenip Türkçe eğitimi ana bilim dalında uzmanlığı olan bir akademisyen görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşüyle onaylanan adlandırmalar araştırmacılar tarafından netleştirilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu araştırma Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'ndeki (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], t.y.) kurallara uyularak gerçekleştirilmiştir. Yönergeye ait ikinci bölümdeki "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığında yer alan eylemler gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, 2019 yılında tamamlanıp onaylanan bir yüksek lisans tezinin verileri kullanılarak üretildiği için bu araştırmada geriye dönük etik kurul izni gerekmemektedir (Ana Dili Eğitimi Dergisi, t.y.).

Bulgular

Tematik analizle çözümlenen verilerin ortaya çıkardığı bulgular; (i) noktalama işaretlerinin kullanımı, (ii) noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanımı olmak üzere iki tema etrafında toplanmıştır.

Facebook'ta paylaşılmış gönderilerden yola çıkılarak oluşturulmuş temalar, kategoriler ve kodlar; Facebook grubunda paylaşılan gönderilerden yapılan alıntılarla örneklendirilmiştir. Bulgular, görsel bir nitelik kazandırması için tablolarla desteklenmiş ve anlam kolaylaştırılmaya çalışılmıştır.

Noktalama İşaretlerinin Kullanımına İlişkin Bulgular

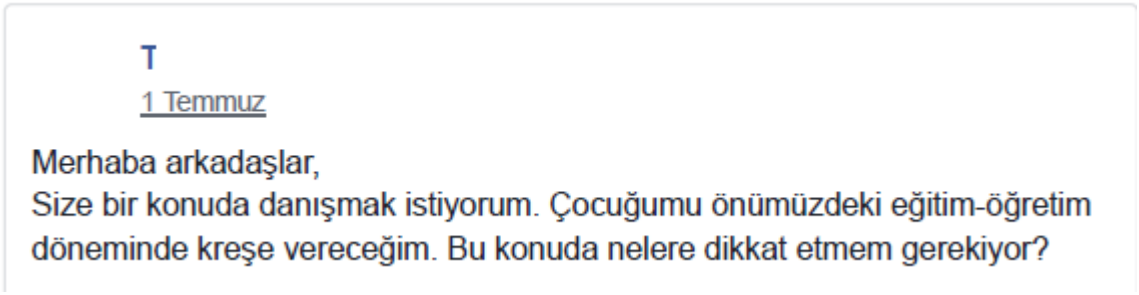
Noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin bulgular Tablo 1'de ele alınmıştır.

Tablo 1.
Noktalama İşaretlerinin Kullanımına İlişkin Bulgular

Tema: Noktalama İşaretlerinin Kullanımı	Evet	Hayır	Kısmen	Toplam
Mayıs	430	97	115	642
Haziran	239	73	89	401
Temmuz	254	100	199	553
Toplam	923	270	403	1596

Tablo 1'de Facebook grubunda paylaşılan gönderilerde noktalama işaretlerinin kullanım durumları aylara göre gösterilmiştir. Tablo 1'deki veriler 2019 yılının Mayıs, Haziran ve Temmuz aylarına aittir. Mayıs ayında katılımcılar tarafından paylaşılan 642 gönderinin 430'unda noktalama işaretleri kullanılmış, 115'inde kısmen kullanılmış, 97'sindeyse hiç kullanılmamıştır. Haziran ayında katılımcılar tarafından paylaşılan 401 gönderinin 239'unda noktalama işaretleri kullanılmış, 89'unda kısmen kullanılmış, 73'ündeyse hiç kullanılmamıştır. Temmuz ayında katılımcılar tarafından paylaşılan 553 gönderinin 24'ünde noktalama işaretleri kullanılmış, 199'unda kısmen kullanılmış, 100'ünde ise hiç kullanılmamıştır. Tablonun "Toplam" satırında da kullanımların üç aylık sıklıkları gösterilmiştir.

Noktalama işaretlerinin kullanım durumlarına aşağıda birkaç örnek verilmiştir:



Şekil 1. T… Adlı Kullanıcının Paylaştığı Gönderi

T… tarafından 1 Temmuz 2019 tarihinde 12.28'de paylaşılmış Şekil 1'deki gönderide gerekli noktalama işaretleri gereken yerlerde kullanılmıştır: hitap sözcüğünden sonra virgül, biten cümlelerin sonunda nokta, soru cümlesinin sonunda soru işareti.

Şekil 2. S… Adlı Kullanıcının Paylaştığı Gönderi

S… tarafından 17 Haziran 2019 tarihinde 15.43'te Facebook grubunda paylaşılmış Şekil 2'deki gönderide yer adına gelen ekte kesme işareti, seslenme sözcüğünden sonra virgül, soru cümlesinden sonra soru işareti kullanılmamıştır.

Noktalama İşaretlerinin Doğru ve Yerinde Kullanımına İlişkin Bulgular

Facebook grubu kullanıcılarının noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanımına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular genel olarak Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Noktalama İşaretlerinin Doğru ve Yerinde Kullanımına İlişkin Kategorilere Ait Kodlar

Tema: Noktalama İşaretlerinin Doğru ve Yerinde Kullanımı					
		Kategoriler			
		Noktalama işaretlerinin hiç kullanılmaması	Noktalama işaretlerinin gereksiz ve yanlış kullanılması	Noktalama işaretlerinin yerine duygu simgesi kullanılması	Toplam
Kodlar	Virgül	379	72		451
	Nokta	93	16	223	332
	Üç Nokta	107	86	117	310
	Soru İşareti	105	21	39	165
	Tırnak İşareti	119			119
	Ünlem İşareti	6	21	31	58
	Kesme İşareti	34	10		44
	Noktalı Virgül	3	13		16
	Kısa Çizgi	6	8		14
	İki Nokta	8	4		12
	Uzun Çizgi	1	3		4
	Eğik Çizgi	1	2		3
	Toplam	862	256	410	1528

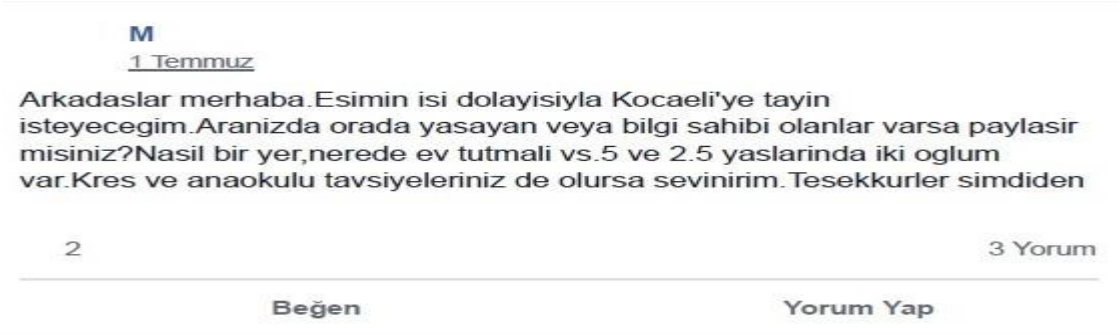
Tablo 2'de kodları noktalama işaretlerinin oluşturduğu görülmektedir. Yanlış yerde ve görevde kullanılan on iki noktalama işareti ve TDK'nin belirlediği kapsam dışında kalan bir işaret tespit edilmiştir. Yanlış yerde ve görevde kullanılan noktalama işaretlerinin kategorileri; noktalama işaretlerinin hiç kullanılmaması, noktalama işaretlerinin gereksiz ve yanlış kullanılması, noktalama işaretlerinin yerine duygu simgesi olarak üç başlıkta toplanmıştır. Birinci sütunda noktalama işaretleri, ikinci sütunda bu noktalama işaretlerinin kullanılmama sayıları, üçüncü sütunda yine bu noktalama işaretlerine ait gereksiz ve yanlış kullanım sayıları, dördüncü sütunda da yerine duygu simgesi kullanılan noktalama işaretlerinin tekrar sayıları yer almaktadır.

Noktalama İşaretlerinin Hiç Kullanılmamasına Yönelik Bulgular

Noktalama işaretlerinin kullanım kuralları temel alınarak (TDK, 2012) Facebook grubunda yer alan gönderiler incelendiğinde bazı gönderilerde nokta, virgül, noktalı virgül gibi temel işaretler başta olmak üzere iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, uzun çizgi, tırnak işareti ve kesme işaretinin kullanılması gerekirken kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bu eksik kullanımlar örneklerle somutlaştırılmıştır:

Şekil 3. Ö… Adlı Kullanıcının Paylaştığı Gönderi

Ö… tarafından 2 Mayıs 2019 tarihinde 22.55'te grupta paylaşılmış Şekil 3'teki Facebook gönderisinde virgül, sıralı cümleleri ayırmak için kullanılması gerekirken kullanılmamıştır.



Şekil 4. M… Adlı Kullanıcının Paylaştığı Gönderi

Grup üyesi M…, 1 Temmuz 2019'da saat 11.38'de paylaştığı Şekil 4'teki metinde yer alan anlamca tamamlanmamış cümlenin sonunda üç nokta kullanmamıştır.

Şekil 5. A… Adlı Kullanıcının Paylaştığı Gönderi

A… tarafından 2 Haziran 2019 tarihinde 14.11'de paylaşılmış Şekil 5'te ekran görüntüsü bulunan metinde yer alan ve soru anlamı taşıyan cümlede soru işareti kullanılmamıştır.

Noktalama İşaretlerinin Yanlış veya Gereksiz Kullanımına İlişkin Bulgular

Bu kategoride yer alan yanlış ve gereksiz kullanımlar; birbirinin yerine kullanılan ve gereksiz kullanılan noktalama işaretlerini kapsamaktadır. Tablo 3'te yanlış ve gereksiz kullanımdan doğan hatalara ait kodlar ve bu kodların tekrar etme sıklıkları gösterilmiştir.

Tablo 3.
Noktalama İşaretlerinin Yanlış ve Gereksiz Kullanımına İlişkin Kodlar

Tema: Noktalama İşaretlerinin Yanlış ve Gereksiz Kullanımı		
Kodlar	Üç Nokta	86
	Virgül	72
	Soru İşareti	21
	Ünlem İşareti	21
	Nokta	16
	Noktalı Virgül	13
	Kesme İşareti	10
	Kısa Çizgi	8
	İki Nokta	4
	Uzun Çizgi	3
	Eğik Çizgi	2
	Toplam	256

Tablo 3'e bakıldığında kodları yine noktalama işaretlerinin oluşturduğu görülmektedir. Birinci sütunda yanlış ve gereksiz kullanılan noktalama işaretleri, ikinci sütunda da bu işaretlerin yanlış

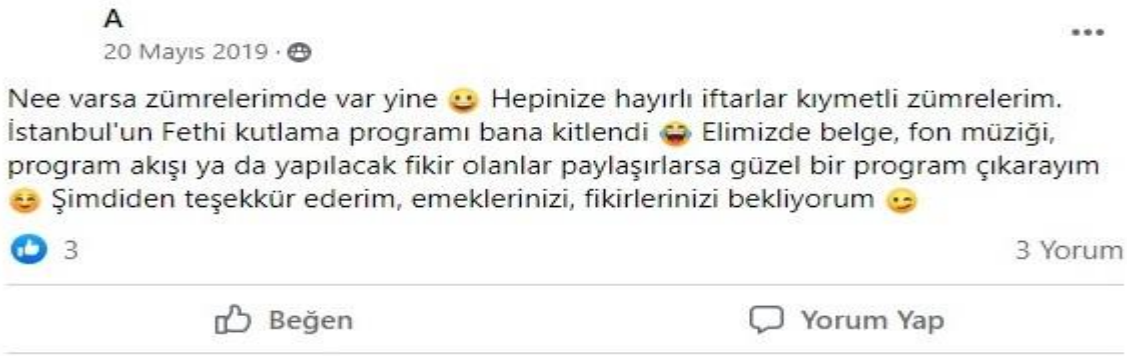
kullanım tekrarları gösterilmiştir. Noktalama işaretlerinin kullanılacağı ve kullanılmayacağı durumlara (TDK, 2012) dikkat edilerek yapılan hatalar aşağıda örneklendirilmiştir:

Şekil 6. E… Adlı Kullanıcının Paylaştığı Gönderi

E… tarafından 4 Haziran 2019 tarihinde 13.16'da paylaşılmış Şekil 6'da ekran görüntüsü bulunan gönderide ad ve soyadı yazıldıktan sonra nokta gereksiz kullanılmıştır.

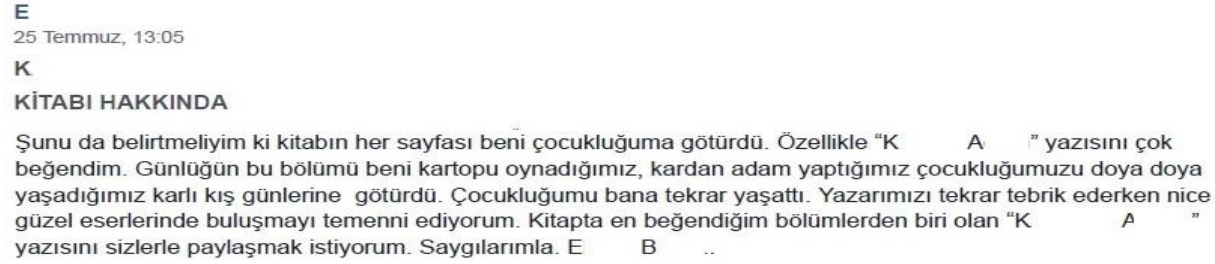
Şekil 7. S… Adlı Kullanıcının Paylaştığı Gönderi

S… tarafından 7 Mayıs 2019 tarihinde 17.05'te paylaşılmış ve ekran görüntüsü Şekil 7'de gösterilmiş bu gönderide eş görevli unsur olan sayılar birbirinden ayrılırken virgül yerine kısa çizgi kullanılmıştır.



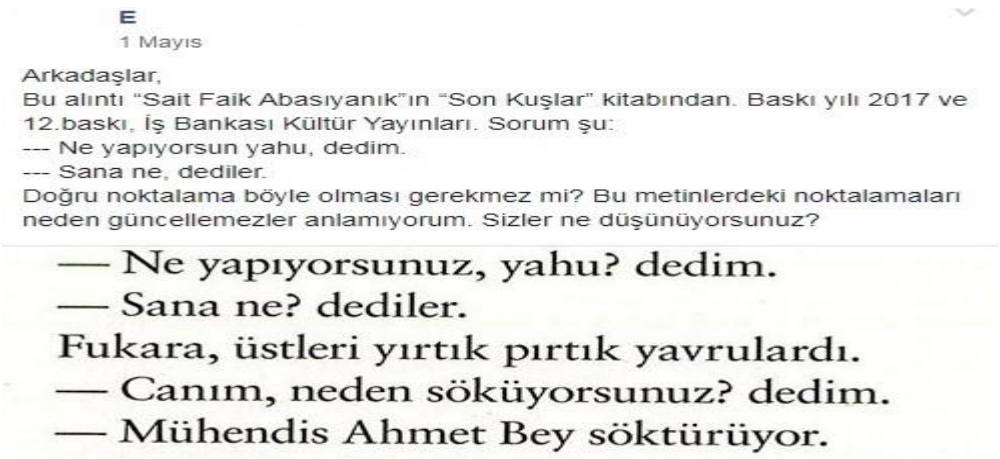
Şekil 8. A… Adlı Kullanıcının Paylaştığı Gönderi

Grup üyesi A…, 20 Mayıs 2019 tarihinde 20.51'de paylaştığı Şekil 8'deki metinde içinde virgül bulunan sıralı cümleleri ayırırken noktalı virgül değil de virgül kullanmıştır.



Şekil 9. E… Adlı Kullanıcının Paylaştığı Gönderi

E… tarafından 25 Temmuz 2019 tarihinde 13.05'te paylaşılmış ve ekran görüntüsüyle Şekil 9'da gösterilmiş gönderide ad ve soyadı yazıldıktan sonra üç nokta kullanılmak istenirken üç nokta yerine yan yana iki nokta kullanılmıştır. Her iki kullanımın da gereksiz olduğu düşünülmektedir.



Şekil 10. E… Adlı Kullanıcının Paylaştığı Gönderi

Yine E… tarafından 1 Mayıs 2019 tarihinde 10.15'te paylaşılmış Şekil 9'daki gönderide karşılıklı konuşmalarda kullanılması gereken uzun çizginin yerine art arda üç kısa çizgi kullanılmıştır.

Noktalama İşareti Yerine Duygu Simgesi Kullanımına Yönelik Bulgular

Özellikle anlık yazışmalarda daha sık kullanıldığı bilinen ve "emoji" adı verilen duygu belirtir işaretlerin bazı noktalama işaretlerinin yerine kullanıldığına grupta paylaşılan gönderilerde de rastlanmıştır. Tablo 4 de bu duygu işaretlerinin hangi noktalama işaretlerinin yerine kullanıldığını ve kullanım sıklığını göstermektedir.

Tablo 4.
Noktalama İşareti Yerine Duygu Simgesi Kullanımına İlişkin Kodlar

Tema: Noktalama İşareti Yerine Duygu Simgesi Kullanımı		
Kodlar	Nokta	223
	Üç Nokta	117
	Soru İşareti	39
	Ünlem İşareti	31
	Toplam	410

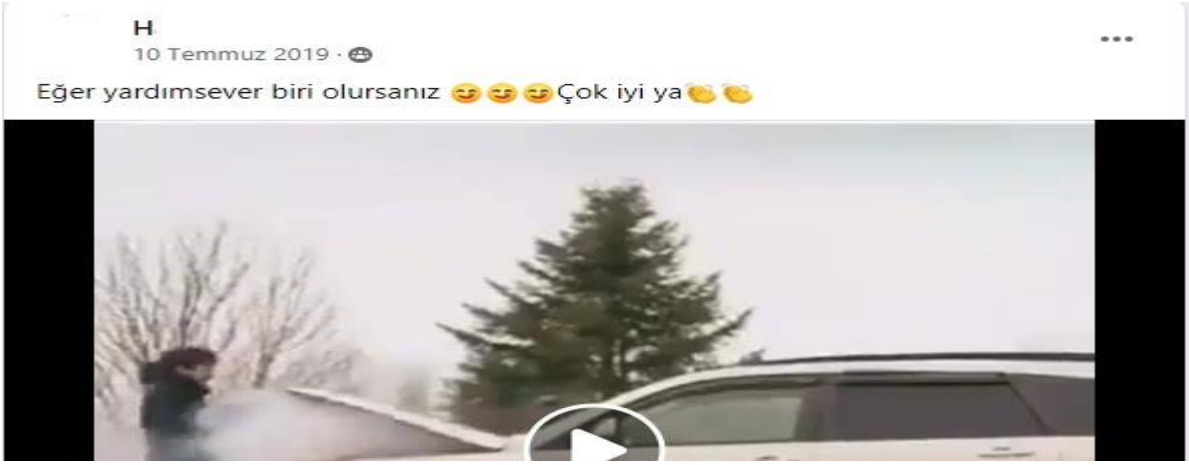
Yerine duygu simgesi kullanılan bu işaretler Tablo 4'ün birinci sütununda, duygu simgesinin bu işaretler yerine kullanım tekrarı da ikinci sütunda gösterilmiştir. Noktanın, üç noktanın, soru işaretinin ve ünlem işaretinin kullanılması gereken yerlerde (TDK, 2012) bu işaretlerin yerine farklı farklı duyguları anlatan duygu simgeleri kullanılmıştır. Bu kullanımlara şu örnekler verilebilir:

Şekil 11. H… Adlı Kullanıcının Paylaştığı Gönderi

H... adlı bir grup üyesince 28 Mayıs 2019 tarihinde 00.54'te paylaşılmış Şekil 11'deki gönderide noktalama işaretleri kısmen kullanılmıştır. Üç nokta ve noktanın yerine duygu simgesi kullanılmıştır.

Şekil 12. M… Adlı Kullanıcının Paylaştığı Gönderi

M... adlı bir grup üyesince 1 Mayıs 2019 tarihinde 20.04'te paylaşılmış karikatür içerikli Şekil 12'deki gönderide kullanıcı görsele yorum yaparken soru cümlesinin sonuna soru işareti yerine duygu simgesi koymuştur.



Şekil 13. H… Adlı Kullanıcının Paylaştığı Gönderi

H... adlı başka bir grup üyesince 10 Temmuz 2019 tarihinde 23.04'te paylaşılmış ve ekran görüntüsü bulunan Şekil 13'teki gönderide cümle sonuna ünlem işareti yerine duygu ifadesi konmuştur.

Noktalama İşaretleri Arasında Bulunmayan İşaretlerin Kullanımına Yönelik Bulgular

Grupta öğretmenler tarafından paylaşılmış gönderilere bakıldığında bazı gönderilerde TDK'nin belirlediği noktalama işaretlerinin dışında kalan iki işaretin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu iki işaretin kullanımından doğan hata kodları ve kodların tekrar sayıları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

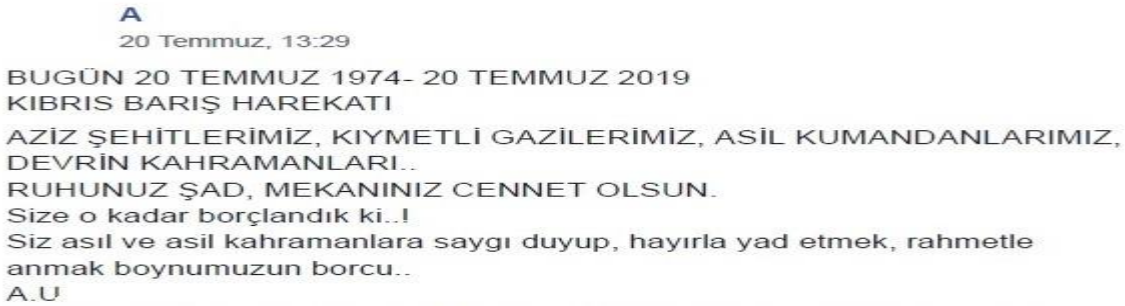
Noktalama İşaretleri Arasında Bulunmayan İşaretlerin Kullanımına İlişkin Kodlar

	Noktalama İşaretleri Arasında Bulunmayan İşaretlerin Kullanımı	
Kodlar	Üç Noktalı Ünlem İşareti	4
	Standart Dışı İşaret	2
	Toplam	6

Tablo 5'te TDK tarafından belirlenen standart noktalama işaretleri arasında yer almayan işaretler birinci sütunda, bu işaretlerin kullanım sayısı da ikinci sütunda gösterilmiştir.

Üç Noktalı Ünlem İşareti

Ünlem işareti ile birlikte kullanılan üç nokta işaretinin (TDK, 2012, s. 33) TDK'nin belirlediği kural dışında kullanıldığı saptanmıştır:

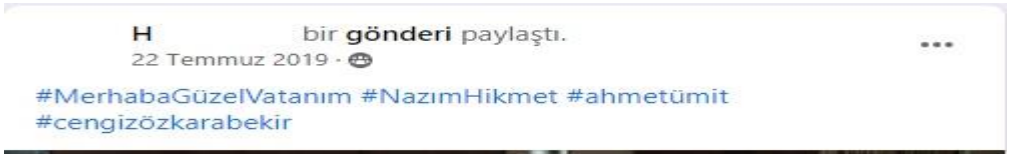


Şekil 14. A… Adlı Kullanıcının Paylaştığı Gönderi

A... adlı bir başka grup üyesince 20 Temmuz 2019 tarihinde 13.29'da paylaşılmış Şekil 14'teki metinde "!.." şeklinde gösterilmesi gereken ünlem işaretli üç nokta kurala aykırı olarak "..!" şeklinde gösterilmiştir.

Standart Dışı İşaret

Sosyal ağ sitelerinde sıkça kullanılan, müzikte "diyez" kavramının işareti olan ve TDK'nin belirlediği standart noktalama işaretleri arasında bulunmayan (TDK, 2012, s. 78, 79) bu işaretin (#) gönderilerde bir konuya, kavrama veya olaya dikkat çekmek ya da bunlarla ilgili kamuoyu veya konu etiketi oluşturmak için kullanıldığı görülmüştür:



Şekil 15. H… Adlı Kullanıcının Paylaştığı Gönderi

H... adlı başka bir grup üyesince 22 Temmuz 2019 tarihinde 13.00'te paylaşılmış video içerikli Şekil 13'teki gönderiye grup üyesi tarafından yorum yapılırken gönderinin tamamında içeriğe dikkat çekmek veya ona ait bir konu etiketi oluşturmak için # (diyez) işareti kullanılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin sosyal paylaşım sitesi Facebook'ta yer alan gruplarda kullandıkları yazı dilini noktalama kuralları açısından inceleyen bu çalışmada:

Türkçe öğretmenlerinin paylaştıkları gönderilerin büyük bir kısmında noktalama işaretlerini kullandıkları, bazılarında hiç kullanmadıkları, bazılarında ise gönderinin bir kısmında kullanıp bir kısmında kullanmadıkları, bazen de aynı gönderide noktalama işaretlerinin yanı sıra duygu simgesi kullandıkları tespit edilmiştir. Yıldız ve Oduncu'nun (2020) araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin sosyal medyada oluşturulan topluluklarda yazılı iletişim kurarken noktalama işaretleri ile ilgili sık ve çok hata yaptıkları; bu gruplarda kullanılan yazı dilinin de günlük konuşma diline daha yakın bir dil olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının sınav kâğıtlarında (Yıldız ve Ceran, 2017); anlık ileti uygulamalarındaki yazışmalarında (Tanrıkulu, 2017); çeşitli yazma becerisi etkinliklerinde (Bağcı, 2007; Doğan, 2003; Karabuğa, 2011) noktalama işaretlerini yersiz ya da yanlış kullandıkları ve hiç kullanmadıkları için hata yaptıkları bazı araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur. Tanrıkulu (2017),

aynı araştırmasında öğretmen adaylarının emoji adı verilen duygu simgelerini noktalama işaretlerinin yerine kullandığını tespit etmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanımı ele alındığında gönderilerde noktalama işaretlerine hiç yer vermedikleri, bunları yanlış ve gereksiz kullandıkları, noktalama işaretlerinin yerine duygu simgesi tercih ettikleri, TDK tarafından belirlenen standart noktalama işaretlerinin arasında bulunmayan işaretlere yöneldikleri saptanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları alanyazında yapılan diğer ilgili araştırmaların (Bağcı 2007; Doğan, 2003; Karabuğa, 2011; Tanrıkulu, 2017; Yıldız ve Ceran, 2017) sonuçlarıyla noktalama işaretlerini hiç kullanmama, yanlış ve gereksiz kullanma açısından örtüşmektedir. Sanal ortamın dil kullanımı üzerindeki etkisi de burada bahsedilen araştırmalarla ortaya konmuştur. Hithit (2020) WhatsApp adlı anlık ileti uygulamasının kullanımında dilin özensizliğine dikkat çekmiştir. Sosyal medya ve anlık ileti araçları sağladığı serbest ortam ve denetimsizlikle birlikte dil kullanımında uyulması gereken kuralların da esnemesine hatta ihlal edilmesine yol açmıştır.

Facebook grubunda paylaşım yapan Türkçe öğretmenleri noktalamayla ilgili 1887 hata yapmıştır. Bu araştırmada noktalama yanlışlarının nicelik açısından fazla olması birkaç nedene bağlanabilir. Nedenlerden birinin noktalama işaretleriyle ilgili kuralların ayrıntılı olması ve noktalama işaretlerinin uygulamalı bir şekilde öğrenilememesi olduğu söylenebilir ki Kurudayıoğlu ve Dölek (2018), Türkçe öğretmenlerinin düz anlatım ağırlıklı olmak üzere soru-cevap ve buluş yoluyla öğretim tekniklerini sıklıkla kullanırken öğrenciye öğrenme sürecinde etkin kılan yapılandırmacı yaklaşıma uygun drama, grupla öğrenim ya da beyin fırtınası gibi teknikleri daha az kullandıklarını ortaya koymuştur (s. 380). Bir diğer neden ise eksik öğrenmelerden kaynaklanabilir çünkü öğretmenler yazma becerisiyle ilgili gerekli yöntem ve tekniklere dair yeterli donanıma sahip olmadıkları için öğrenciye öğretme noktasında sıkıntı yaşadıklarını ve yazma etkinliklerine ayrılan süreyi verimli kullanmadıklarından bu süreyi başka çalışmalara ayırdıklarını belirtmişlerdir (Tok ve Ünlü, 2014, s. 93). Bu noktadan hareketle yazma becerisi kapsamında noktalamanın eksik öğrenilmesinin ileriki öğrenim basamaklarına ve öğretmenlerin sosyal medyadaki dil kullanımına da olumsuz yansıdığı söylenebilir.

Bu çalışmadaki noktalama hatalarıyla önceki yıllarda yapılan çalışmalardaki noktalama hataları karşılaştırıldıktan sonra, önceki çalışmaların sonuçlarının bu çalışmaya da olumlu veya olumsuz katkılar sunduğu düşünülmektedir. Bu bağlamdan hareketle önceki çalışmalarda ortaya konan noktalama hatalarının bu çalışma kapsamında da yapıldığı göz önüne alındığında araştırmalar arası zaman diliminde noktalama yanlışlarıyla ilgili bilgi eksiklerinin giderilmediğini veya güncellenmediğini tartışmak mümkündür. Bu durumda öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarında yazma becerisiyle ilgili kazanımların yetersiz olduğu dile getirilebilir. Bu soruna yönelik öneriler ilerleyen bölümlerde sunulmuştur.

Türkçe öğretmen adayları, yapılan noktalama ve yazım hatalarına yazma eğitimi derslerinin yetersizliğini sebep göstermektedir (Özkan ve Şahbaz, 2011, s. 14). Türkçeyi öğretenlerin ve öğreteceklerin dil kurallarına dikkat etmemelerinin dil eğitimini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarında yer alan yazma becerisi kazanımlarının özellikle noktalama işaretlerine ilişkin olanları gözden geçirilip konunun uzmanlarınca gerekli düzeltmeler ve iyileştirmelerle yeniden yapılandırılabilir.

Öğretimin ilk basamaklarından başlanarak noktalama öğretiminde teorik ağırlıklı değil de uygulamalı öğretim teknikleri tercih edilebilir.

Sosyal medyada yer alan meslek grupları, kendi içinde grup içi tartışmalarda ve paylaşımlarda yazım kuralları temel alınarak yeni kurallar koyabilir. Bu tip kuralların yaygınlaşması bir dijital sosyoloji de oluşturabilir.

Sosyal medyada yer alan meslek grupları, kendi içinde grup içi tartışmalarda ve paylaşımlarda yazım ve noktalama kuralları temel alınarak yeni kurallar koyabilir. Bu tip kuralların yaygınlaşması bir dijital sosyoloji de oluşturabilir.

Benzer çalışma gruplarıyla sosyal medyada dil kullanımının özenine yönelik görüşlerin yer aldığı çalışmalar ya da Facebook gruplarıyla sınırlı olan bu araştırmadan hareketle farklı dijital platformlarda benzer ya da farklı araştırma yöntemleriyle çalışmalar yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu araştırma Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'ndeki (YÖK, t.y.) kurallara uyularak gerçekleştirilmiştir. Yönergeye ait ikinci bölümdeki "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığında yer alan eylemler gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, 2019 yılında tamamlanıp onaylanan bir yüksek lisans tezinin verileri kullanılarak üretildiği için bu araştırmada geriye dönük etik kurul izni gerekmemektedir (Ana Dili Eğitimi Dergisi, t.y.).

Yazarların Katkı Oranı

"Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" çerçevesinde (YÖK, t.y) birinci yazarın makaleye katkı oranı yüzde altmış, ikinci yazarın makaleye katkı oranı yüzde kırktır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar açısından çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler yoktur.

Kaynaklar

Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış, 16*, 16-20.

Ana Dili Eğitimi Dergisi. (t.y.). Etik kurul izni. Erişim adresi: http://www.anadiliegitimi.com/tr/pub/page/9160

Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 209-220.

Arıcı, A. F. ve Kaldırım, A. (2013, Ekim). Türkçe öğretmeni adaylarının sosyal medya araçlarını kullanım alışkanlıklarıyla yazmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. VI. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresinde sunulan poster, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Arıcı, B. (2020). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım hataları. *Temel Eğitim Dergisi, 3*(2), 42-50. DOI: 10.52105/temelegitim.3.2.4

Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bağcı, H. (2012). Öğretmen adaylarının Türkçenin yaşadığı sorunlara yönelik farkındalıkları ve önerileri (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği). *Turkish Studies, 7*(1), 291-307. DOI: 10.7827/TurkishStudies.2980

Braun V., & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. (Çev. S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(2), 873-898.

Çamurcu, D. (2011) Yüksek öğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 29*, 503-518.

Çelik, S. ve Elkatmış, M. (2013). Derlem destekli Türkçe dil etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin noktalama işaretleri kullanım yeterliklerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(2), 1079-1094.

Çobanoğlu, A. O. (2018). *Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım durumları ile sosyal medya alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Demirel, Ö. (2008). *Yapılandırmacı eğitim*. Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumunda sunulan bildiri, Harp Akademileri Komutanlığı Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, Y. (2003). Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, 13*, 181-201.

Dumanlı Kadızade, E. (2015). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin imla kurallarını uygulama becerileri üzerine değerlendirme. *Tarih Okulu Dergisi, 21*, 527-537. DOI: 10.14225/Joh714

Gezgin, D. M. ve Silahsızoğlu, E. (2016). Bilişim teknolojilerinin kullanımının Türkçeye etkileri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry 7*(1), 28-46. DOI: 10.17569/tojqi.51712

Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre Türkçenin güncel sorunları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 491-515. DOI: 10.14520/adyusbd.466

Gültekin, İ. (2020). "Ne evet ne hayır!" örneğinden hareketle imla ve noktalama kurallarının edebî metinlerle öğretimi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları,* (22), 11-36. DOI: 10.30767/diledeara.782583

Günaydın, S. (2017). *Öğretmenlerin sosyal medya kullanım endişeleri ve farkındalıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Hithit, M. (2020). Teknolojinin gideri: Sanalizasyon! Sanal dil ve yansımaları. *AHBV Edebiyat Fakültesi Dergisi, 1*(2), 57-73.

Hur, J. W. ve Brush, T. A. (2009), Teacher participation in online communities: Why do teachers want to participate in self-generated online communities of K-12 teachers?. *Journal of Research on Technology in Education, 41*(3), 279-303. DOI: 10.1080/15391523.2009.10782532

Karabuğa, H. (2011). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kemiksiz, Ö. (2020). Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarındaki imla hataları. *Journal of Language Education and Research, 6* (1), 35-55. DOI: 10.31464/jlere.591822

Keskin, S. (2014). *Öğretmen, öğretmen adayı ve öğrencilerin sosyal ağları benimseme süreçleri ve kullanım amaçlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köse, M. ve Demir, E. (2014). Öğretmenlerin rol modelliği hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi, 4(1), 8-18.*

Kurudayıoğlu, M. ve Dölek, O. (2014). Noktalama işaretlerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 372-385. DOI: 10.17860/mersinefd.371047

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Merriam S. B., & Tisdell, E. J. (2016*). Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Özkan, B. ve Şahbaz, N. K. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının alan derslerinin işlevselliğine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education, 1*(1), 32-43.

Özşahin, C. (2019). Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılığı, öğretmenlik öz yeterlilikleri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Pilancı, H. (2018). Yazım kuralları. İ. Cangöz (Ed.), *Medyada dil kullanımı* içinde (ss. 44-71). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Quintanilla, B. U. (2016). *The implications of social media use: Secondary teachers use of social media for personal, professional, and instructional purposes* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of North Texas, Denton, Texas.

Ranieri, M., Manca, S., & Fini, A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology, 43*(5), 754-769. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2012.01356.x

Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması.* (Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Seggie, F. N. ve Yıldırmış, M. A. (2015). Nitel araştırmaların desenlenmesi. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (ss. 23-35). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, A. ve Akçay, A. (2010). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin genel ağda Türkçe kullanımına ilişkin tutumları (Atatürk Üniversitesi örneği). L. Subaşı Uzun ve Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçe öğretiminde güncel tartışmalar* içinde (ss. 313-318). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Şahin, G. ve Topuzkanamış, E. (2008, Mayıs). *Öğretmen adaylarının imla ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri üzerine bir araştırma, Balıkesir Üniversitesi örneği.* VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Tanrıkulu, F. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının sosyal medya yazışmalarındaki yazım ve noktalama yanlışlarının sebepleri: Whatsapp örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(2), 129-143. DOI: 10.18298/ijlet.1767

Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(50), 73-95 . DOI: 10.17755/esosder.04506

Tonbuloğlu, İ ve İşman, A. (2014). Öğretmenlerin sosyal ağları kullanım profillerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 320-338. DOI: 10.14686/BUEFAD.201416220

Topçuoğlu, F. (2010, Aralık). *Öğretmen adaylarının noktalama işaretlerini kullanılabilirlik düzeyleri.* III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sunulan bildiri*,* Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Topçuoğlu, F. ve Özden, M. (2008, Mayıs). *Eğitim fakültesi sözel ve fen bölümlerinde okuyan öğrencilerin yazım kurallarını kullanma becerileri üzerine bir araştırma*. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Topuzkanamış, E. (2009). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin imla başarıları. *Turkish Studies, 4*(3), 2171-2189. DOI: 10.7827/TurkishStudies.775

Türk Dil Kurumu. (2012). *Yazım kılavuzu* (27. basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uludağ, E. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bazı yazım kurallarını uygulama becerilerinin kayıtlı olunan program ve cinsiyet bakımından incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 23-43. DOI: 20.500.12432/2363

Wesely, P. M. (2012). Investigating the community of practice of world language educators on Twitter. *Journal of Teacher Education, 64*(4) 305-318. DOI: 10.1177/0022487113489032

Wilson, F. (2018). The effect of social media on the spelling ability of students: A sase study of Federal College of Education (FCE) Yola. *Edelweiss Applied Science and Technology, 2*(1), 262-274. DOI: 10.33805/2576-8484.153

Yaşar, M. S. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin Facebook gruplarında yaptıkları paylaşımların mesleki gelişim ve özel alan yeterlikleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Z. (2002). *Değişik öğretim kademelerindeki öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Yıldız, D. ve Ceran, D. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı sınavlarda yaptıkları dil yanlışları. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* içinde (ss. 1057-1072). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, D. ve Oduncu, E. (2020). Türkçe öğretmenlerinin sosyal medya gruplarındaki paylaşımlarının içerik ve dil kullanımı bakımından değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 89-112.

Yükseköğretim Kurulu. (t.y.) Yükseköğretim kurumları bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesi. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/mevzuat/bilimsel-arastirma-ve-etik-yonetmeligi.aspx

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 241-250. DOI: 10.1037/0022-0663.91.2.241

Extended Abstract

Introduction

The most used language skill in social media, which is rapidly gaining a place in our lives day by day, and which is thought to become a necessity over time, is undoubtedly the skill of writing. The problems experienced by individuals in social media environments due to incomplete and incorrect learning processes have become more evident when they have not fully acquired the writing skill (Zimmerman & Kitsantas, 1999, p. 241), which is acquired later and turns into a skill after a long and difficult process. It is known that incompetency or errors in punctuation and spelling rules attract more attention on social media platforms. It would not be wrong to say that Turkish teachers are the first responsible for incompletely acquired writing skills.

According to the constructivist approach, it has been revealed that the teacher, who mediates between the student and the curriculum (Akpınar, 2010, p. 18), has a significant impact on the student as a role model in the Turkish education system (Köse & Demir, 2014, p. 17). According to Demirel (2008, p. 22), a constructivist teacher should be an "open-minded, contemporary, self-renewing teacher". Social media, which is thought to be a necessity of modernity, is used by teachers for both personal and educational purposes (Tonbuloğlu & İşman, 2014; Quintanilla, 2016; Çobanoğlu, 2018). Considering that the teacher is a role model, it can be said that the teacher should be careful in their behaviour since the student can take their teacher as an example in every respect. Thus, it is possible to state that the teacher should also pay attention to the use of language in social media, which should be considered in every environment. A limited number of studies have been found in the literature on the language use and language proficiency of Turkish teachers, the use of punctuation marks and spelling rules. In the studies, the language errors of pre-service teachers in written expression (Arıcı, 2008; Çamurcu, 2011; Yıldız & Ceran, 2017) and their level of using spelling rules and punctuation marks, their practice skills, their competencies and success (Uludağ, 2002; Yıldız, 2002; Doğan, 2003; Şahin and Topuzkanamış, 2008; Topçuoğlu and Özden, 2008; Topuzkanamış, 2009; Topçuoğlu, 2010; Çamurcu, 2011; Karabuğa, 2011; Dumanlı-Kadızade, 2015) were discussed. These studies are also limited to the studies conducted only with Turkish teacher candidates. The small number of studies conducted with teachers and especially Turkish teachers attracted the attention of the researcher.

In this study, which was carried out based on the use of punctuation marks and spelling rules in general writing skills by Turkish teachers who teach and help their students comprehend writing skills, the situation of Turkish teachers' ability to apply punctuation marks in the written language they use in social media was examined. It is stated that this research can fulfil the relevant gap in the literature; It is thought that it can attract the attention of many groups such as teacher training academicians, teachers, pre-service teachers, students, and can create an awareness in these groups and show the importance of punctuation in written language.

Method

This research is a study conducted with qualitative methods. The basic qualitative design, one of the qualitative research designs, was adopted as a model in the research. Since almost all qualitative research is interpretive and the word "inclusive" does not make a clear sense, studies that fall outside of patterns such as phenomenology, embedded theory, narrative study, and ethnography are called "basic qualitative studies" (Merriam & Tisdell, 2016, p. 23, 24). The basic qualitative design used in all disciplines and practice areas is an interpretive and basic model. Qualitative research is all about the way meaning is constructed, the way people make sense of their life experiences, and the basic qualitative design primarily aims to reveal and interpret these meanings. In addition, while data can be collected by making observations and interviews or examining documents in basic qualitative studies; what to observe, what questions to ask or which documents to be considered relevant are related to the theoretical framework of the research (Merriam, 2015, p. 23, 24). In this study, it was tried to determine the Turkish teachers' attention to the written language they use in the social media environment in terms of punctuation marks.

The population of the research consists of teacher groups established on Facebook, a social networking site, with the participation of Turkish teachers. The sample of the study was determined by using criterion sampling, which is a purposive sampling method. Purposeful or purposeful sampling, which is also used in qualitative research, is an approach that is not based on probability, is preferred in situations with certain characteristics or criteria where rich information can be obtained by adhering to the purpose, provides in-depth research, understands natural and social events or phenomena, and discovers and explains the relationships between them (Seggie &Yıldırmış, 2015, p. 28).

Researchers have identified two key criteria:

1. Groups which consist of mostly Turkish teachers and sometimes literature teachers were scanned.
2. The groups with the highest number of members were screened, involving the first criterion.

It is important in terms of the width of the data set, since the number of members is high means that the shares are also high.

Qualitative data collected based on document review with the help of checklists developed by the researchers as a data collection tool were analysed by thematic analysis method. Various findings were reached at the end of the analysis.

Conclusion and Discussion

It has been determined that Turkish teachers use punctuation marks in most of the posts they share, in some they do not use at all, in some of the posts they do not use in some parts of the post, and sometimes they use emoticons as well as punctuation marks in the same post.

Considering the correct and appropriate use of punctuation marks by Turkish teachers, it was determined that they never used punctuation marks in their posts, they used them incorrectly and unnecessary, instead they used emoticons and they used signs that are not among them.

Turkish teachers who shared in the Facebook group made 1887 errors about punctuation. The high number of punctuation errors in this study can be attributed to several reasons. It can be said that one of the reasons is that the rules about punctuation are detailed and punctuation marks cannot be learned practically. The fact that the punctuation units are smaller in size and generally consist of single-character symbols causes them not to attract much attention visually, so the failure to notice the errors can be another reason.

After comparing the punctuation errors in this study to the punctuation errors in previous studies, it is estimated that those who participated in the previous studies as teacher candidates participated in this study as Turkish teachers. In this context, considering that the punctuation errors revealed in previous studies and made by the participants were also made within the scope of this study, it is possible to say that the pre-service teachers did not prefer to correct their punctuation errors or update their proficiency in aspect of punctuation rules when they started their professional life. In this case, it can be stated that the objectives related to writing skills in the curriculum of teacher training institutions are insufficient.

Ekler

Ek-1. Gönderilerde Noktalama İşaretlerinin Kullanılma Durumunu İnceleyen Kontrol Listesi

Noktalama İşaretleri Kontrol Listesi 1 (Temmuz 2019)				
Gönderi		Gönderide noktalama işaretleri kullanılmış mı?		
No.	Kodu	Evet	Hayır	Kısmen
1	1 11.38 (1)			
2	1 11.38 (2)			
3	1 11.38 (3)			
4	2 11.38 (4)			
5	1 12.28 (1)			
6	1 12.28 (2)			
7	1 12.46			
8	1 13.15			
9	1 13.35			
10	1 15.38			
11	1 16.03			
12	1 22.05			
13	1 22.07			
14	1 23.04			
15	1 23.06			
16	2 01.24			
17	2 09.58			
18	2 10.14			
19	2 10.28			
20	2 12.12			
21	2 12.15			
22	2 12.16			
23	2 14.05			
24	2 14.19			
25	2 15.12			
26	2 19.42 (1)			
27	2 19.42 (2)			
28	2 19.42 (3)			
29	2 19.42 (4)			
30	2 21.34 (1)			
31	2 21.34 (2)			
32	2 22.26			
33	2 22.47			
34	2 22.48			
35	3 00.39			
36	3 02.22			
37	3 10.42			
38	3 10.48			
39	3 11.37			
40	3 11.46			
41	3 13.16 (1)			
42	3 13.16 (2)			
43	3 13.16 (3)			
44	3 13.47			
45	3 13.50			

Ek-2. Gönderilerde Noktalama İşaretlerinin Yerinde ve Doğru Kullanımını İnceleyen Kontrol Listesi

Noktalama İşaretleri Kontrol Listesi 2 (Temmuz 2019)				
Gönderi		Gönderide noktalama işaretleri yerinde ve doğru kullanılmış mı?		
No.	Kodu	Evet	Hayır	Açıklama
1	1 11.38 (1)			
2	1 11.38 (2)			
3	1 11.38 (3)			
4	2 11.38 (4)			
5	1 12.28 (1)			
6	1 12.28 (2)			
7	1 12.46			
8	1 13.15			
9	1 13.35			
10	1 15.38			
11	1 16.03			
12	1 22.05			
13	1 22.07			
14	1 23.04			
15	1 23.06			
16	2 01.24			
17	2 09.58			
18	2 10.14			
19	2 10.28			
20	2 12.12			
21	2 12.15			
22	2 12.16			
23	2 14.05			
24	2 14.19			
25	2 15.12			
26	2 19.42 (1)			
27	2 19.42 (2)			
28	2 19.42 (3)			
29	2 19.42 (4)			
30	2 21.34 (1)			
31	2 21.34 (2)			
32	2 22.26			
33	2 22.47			
34	2 22.48			
35	3 00.39			
36	3 02.22			
37	3 10.42			
38	3 10.48			
39	3 11.37			
40	3 11.46			
41	3 13.16 (1)			
42	3 13.16 (2)			
43	3 13.16 (3)			
44	3 13.47			
45	3 13.50			
46	3 13.56			
47	3 15.32			
48	3 18.23			

Kaya Özgül, B. ve Çetinkaya Özdemir, E. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerle ilgili anlam kurma sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 10*(4), 758-774.

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

Geliş/Received: 28.07.2022 Kabul/Accepted: 03.10.2022
Araştırma Makalesi / Research Paper

İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerle İlgili Anlam Kurma Sorularının İncelenmesi

Bengisu KAYA ÖZGÜL[*]
Ezgi ÇETİNKAYA ÖZDEMİR[**]

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 1-4. sınıf düzeylerindeki Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinleriyle ilgili anlam kurma sorularının soruluş amacına, soruluş yerine, türüne, gerektirdiği bilişsel süreçlere ve cevabın kaynağına göre incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilen bu araştırmada, 2021–2022 eğitim-öğretim yılında ilkokulda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlere yönelik hazırlanan 936 anlam kurma sorusu incelenmiştir. Elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Veriler, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, Türkçe ders kitaplarında en çok kimlik belirleme, en az özetleme sorularının olduğu; en çok metin altı sorulara, en az okuma esnasında sorulan sorulara yer verildiği; açık uçlu soruların çoktan seçmeli sorulara göre çok daha fazla olduğu; anlam kurma sorularının çoğunlukla yüzeysel düzeyde olduğu; en çok metin içi sorulara, en az metinlerarası sorulara yer verildiği belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda, bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Türkçe ders kitapları, okuma metinleri, anlam kurma soruları

Examination of Meaning-Making Questions in Texts in Elementary School Turkish Language Textbooks

Abstract

The purpose of this study was to examine the meaning-making questions in the elementary school grades 1-4 reading texts in Turkish language textbooks in terms of purposes for asking, place, type, cognitive processes required in answering them, and the sources of the answer. Document analysis was used for data collection. 936 meaning-making questions in the elementary school Turkish textbooks used in the 2021-2022 academic year were examined. Descriptive analysis was used for data analysis. The data were evaluated separately by both researchers to ensure reliability. The findings revealed that in terms of purposes for asking, identification questions were most common and summary questions were least common and that comprehension questions were used mostly while during-reading questions were used the least. There were more open-ended questions than multiple-choice questions and the questions were mostly superficial. In-text questions were most common while inter-textual questions were least common. Suggestions based on the findings were presented.

Keywords: Elementary school textbooks, reading texts, meaning-making questions

[*] Arş. Gör. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Zonguldak, drbengisukaya@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-6299-1370

[**] Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kars, ezgicetinkaya1990@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-4341-7864

Giriş

Öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki gelişmeler, teknoloji alanındaki yenilikler, bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarındaki değişimler, eğitim anlayışında da birtakım değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Dünya genelinde yaşanan bu değişimlerle birlikte ülkemizde de çağın gerekliliklerini yeni nesile kazandırmak amacıyla öğretim programlarında ihtiyaçlar doğrultusunda birtakım düzenlemeler yapılmaktadır.

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar kullanılan öğretim programları incelediğinde en köklü değişimin 2005 yılında yapıldığı görülmektedir. Türkçe dersi öğretim programları çerçevesinde 2005 yılından itibaren öğrencilere, Türkçe öğretiminin yanı sıra kazandırılması hedeflenen bazı beceriler bulunmaktadır. Bu beceriler arasında; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme ve metinler arası okuma yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Buna göre Türkçe Dersi Öğretim Programı aracılığıyla öğrencilerde düşünme ve anlama becerilerinin geliştirilmesine önem verildiği söylenebilir. Söz konusu becerileri Türkçe dersi kapsamında geliştirmek amacıyla dört temel dil becerisinden "dinleme/izleme" ile birlikte "okuma" becerilerinden önemli ölçüde yararlanılmaktadır. Anlamaya yönelik olan bu iki beceriden biri olan "okuma"ya yönelik kazanım ve etkinliklerin öğretim programında ve ders kitaplarında yoğun bir şekilde ele alındığı söylenebilir.

Okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatına anlam katmasına yapılan en büyük katkı olarak öğretim programlarında yerini almaktadır (Akyol, 2014). Bu nedenle okumak ve okunandan anlam kurmak, insan yaşamının her alanını etkileyen, okul hayatıyla ve akademik başarıyla sınırlandırılamayacak kadar önemli becerilerdir (Çeliktürk-Sezgin ve Gedikoğlu-Özilhan, 2019).

Türkçe derslerinde öğretmenler ve öğrenciler tarafından en çok başvurulan kaynağın ders kitapları olduğu söylenebilir (Amanvermez-İncirkuş ve Özçetin, 2021; Çetinkaya-Edizer, Dilidüzgün, Ak-Başoğul, Karagöz ve Yücelşen, 2018). Dolayısıyla ders kitaplarının, öğrencilere kazandırılması hedeflenen problem çözme, bilimsel, yaratıcı ve eleştirel düşünme, iş birlikli çalışma, araştırma yapma gibi nitelikleri gerçekleştirici bir yapıda olması gerekmektedir (Şengül, 2005). Bu nedenle öğrencilerin değişik bakış açılarına sahip olmaları, öğrenmeyi öğrenme, üst düzey düşünme gibi niteliklerin Türkçe dersinin içeriğiyle bütünleştirilip geliştirilmesi de ders kitapları aracılığıyla sağlanacaktır (Amanvermez-İncirkuş ve Özçetin, 2021).

Öğrencilerin anlama gücünü artırmak, düşünme gücünü geliştirmek amacıyla ders kitaplarında çeşitli metinlere yer verilmektedir (Sallabaş ve Yılmaz, 2020). Anlama; okuyucu, metin ve metnin okunduğu bağlam olmak üzere üç faktörü içeren etkileşimli bir süreçtir (Gunning, 2014). Okuyucunun metinlerden anlam kurmasını olumlu yönde etkilemek (Akyol, 1997) ve anlama düzeyini belirlemek amacıyla sorulardan yararlanılmaktadır. Çünkü birçok zihinsel işlem gerektiren, düşünmeyi sağlayan ve harekete geçiren önemli unsurlardan biri olan sorular (Erdoğan, 2017), anlamayı geliştirmek ve değerlendirmek için kullanılan temel araçlardandır (Akyol, 2001, 2014; Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Sarar-Kuzu, 2013). Bu açıdan birçok üst düzey becerinin işe koşulmasında aktif olarak kullanılan sorular, öğretim süreci içerisinde aşağıda belirtilen amaçlarla kullanılabilir (Akyol, 2001, 2014):

- Konuya ilgi ve merakı artırmak,
- Belirli bir kavrama/ konuya dikkati çekmek,
- Öğrenciyi etkinleştirmek,
- Öğrencinin hem kendisine hem de başkalarına soru sormasını sağlamak,
- Öğrenme güçlüklerini tespit etmek,
- Öğrencilerin düşüncelerini ifade etme fırsatları oluşturmak,
- Tartışmalar yoluyla öğrenmeyi sağlamak,
- Öğrencileri dersi izlemeye ve takip etmeye teşvik etmek.

Sorular; genelde Türkçe dersinin, özelde ise okuma eğitiminin çıktısı olan anlamanın ne düzeyde gerçekleştiğinin tespiti açısından oldukça önemlidir (Başaran, 2020). Yüzeysel düzeyde sorular sormanın eğitimciler arasında yaygın bir uygulama olduğunu ifade eden Kracl (2012),

öğrencilerin metnin yüzeysel anlamının ötesinde düşünmelerini sağlamak için daha derin düzeyde soruların kullanılmasının sadece önemli olmakla kalmadığını, aynı zamanda en iyi uygulama olarak kabul edildiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini kullanmasını gerektirecek nitelikteki sorular, onların bağımsız düşünmelerini desteklerken, basit düzeydeki anlama (hatırlama) soruları ise daha önceden öğrenilen ya da sunulan bilginin hatırlanmasını gerektirmektedir (Akyol, 1997). Oysaki öğrencilere metinle nasıl etkileşim kurabileceklerine yönelik öğrenme ortamları sunarak onların basit anlama seviyesinin ötesine geçmeleri sağlanmalıdır (Day ve Park, 2005). Bu nedenle soruların, öğrencileri hayata hazırlayacak ve üst düzey düşünmeye teşvik edecek nitelikte olması gerektiği söylenebilir (Amanvermez-İncirkuş ve Özçetin, 2021). Bu noktada Güneş'in (2012) belirttiği gibi ön bilgileri harekete geçirmeye yardımcı olan, analiz, sentez ve değerlendirme gibi birçok beceriyi içinde barındıran, inceleme yapma, tahmin etme, çıkarımlarda bulunma ve eleştirme gibi karmaşık zihinsel işlem gerektiren soruların kullanılması gerekir.

Öğrenme-öğretme sürecinde metinlerdeki ayrıntıların ortaya çıkarılmasında, yeni ve önceki bilgilerin ilişkilendirilerek yeni bir sentez meydana getirilmesinde, metin öncesi hazırlık ve metin sonu soruları oldukça önemli işlevlere sahiptir (Şengül, 2005). Metin öncesi soruları öğrenmenin oluşması için öğrencinin okuyacağı metne yönelik merakını harekete geçirir, ön bilgilerini hatırlamasını ve kullanmasını destekler, dikkatini özel ve önemli bilgiler üzerinde yoğunlaştırmasını sağlar ve bir sonraki aşamada ne/neler olabileceği konusunda gerçekçi tahminler yapmasını sağlar (Akyol, 1997). Okuyucuların sahip oldukları ön bilgilerin miktarı ve türü, kullandıkları stratejiler, okumaya yönelik tutumları ve çalışma alışkanlıkları anlama düzeylerinde farklılaşmaya sebep olabilir (Gunning, 2014). Soruların her seviyedeki öğrenci için belli bir nitelikte olması; metnin tam ve doğru anlaşılmasına, eleştirel bir bakış edinilmesine ve okunan metinle yaşantı arasında bağ kurulmasına katkı sağlayacağı söylenebilir (Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015). Çünkü iyi tasarlanmış sorular, okurun metinle bağ kurmasına ve metni anlamasına destek olacağı gibi (Day ve Park, 2005), öğrencilerin farklı tür ve farklı düzeydeki sorular ile karşılaşması da zihinlerini farklı derecede uyaracaktır (Erdoğan, 2017).

Nitelikli (derin) sorular, öğrencilerin eleştirel düşünmelerini sağlayarak onları üst düzey düşünmeye yöneltir (Kelley-Mudie ve Phillips, 2016). Üst düzey işlemlemeler, okuyucunun metinde sunulan anlama ilişkin zihninde oluşturduğu anlamı daha derin düzeyde yapılandırmasını sağlamaktadır (Kaya, Ayabakan-İpek ve Aydın, 2021). Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) da eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirme yapılmasını sağlayan, gerçek hayata ait durumların ve materyallerin olduğu, öğrencilerin çıkarım yapma becerisini kullanabilecekleri nitelikte soruların yer alması gerektiği vurgulanmıştır.

Literatüre bakıldığında Türkçe ders kitaplarındaki metinlere yönelik anlama ve değerlendirme sorularının sınıflanmasına yönelik pek çok çalışmanın varlığından söz edilebilir (Akyol, 1997, 2001; Amanvermez-İncirkuş ve Özçetin, 2021; Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015; Çeliktürk-Sezgin ve Gedikoğlu-Özilhan, 2019; Göksün ve Kocaarslan, 2021; Kaplan, 2021; Kaya, Ayabakan-İpek ve Aydın, 2021; Kutlu, 1999; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Sarar-Kuzu, 2013; Sur, 2022; Şengül, 2005; Tüm, 2016; Ulum ve Taşkaya, 2019). Bu çalışmalardan pek çoğunun Bloom Taksonomisine göre gerçekleştirildiği görülmüştür (Kaplan, 2021; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Sarar-Kuzu, 2013; Sur, 2022; Tüm, 2016; Ulum ve Taşkaya, 2019). Soruların, Barrett taksonomisine (Çeliktürk-Sezgin ve Gedikoğlu-Özilhan, 2019) ve Day ve Park Taksonomisine (Göksün ve Kocaarslan, 2021) dayalı olarak sınıflanmasını içeren araştırmalar da bulunmaktadır. Ayrıca PISA sonuçları ve çeşitli değişkenlere göre yapılan sınıflamaları içeren araştırmalar da yapılmıştır (Akyol, 1997, 2001; Amanvermez-İncirkuş ve Özçetin, 2021; Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015; Kaya, Ayabakan-İpek ve Aydın, 2021; Kutlu, 1999; Şengül, 2005). Ancak yapılan bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu ortaokul düzeyinde Türkçe ders kitaplarının incelenmesini içermektedir. Literatürde ilkokul düzeyinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı anlam kurma sorularının incelenmesini amaçlayan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu çalışmaların içeriklerinin ise ele alınan sınıf düzey(ler)i, soruların sınıflandırılması vb. açılardan dar kapsamlı olduğu söylenebilir.

Oysaki eğitim sürecinde soruların yoğun bir şekilde kullanılması onların önemi, niteliği, türü ve uygunluğu hakkında çalışılmasını gerektirmektedir (Akyol, 2001). Bu bağlamda araştırmanın amacı,

ilkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ile ilgili anlam kurma sorularının incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili anlam kurma sorularının soruluş amacına göre dağılımı nasıldır?
2. İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili anlam kurma sorularının soruluş yerine göre dağılımı nasıldır?
3. İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili anlam kurma sorularının türüne göre dağılımı nasıldır?
4. İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili anlam kurma sorularının gerektirdiği bilişsel süreçlere göre dağılımı nasıldır?
5. İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili anlam kurma sorularının cevabın kaynağına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bir konuya yönelik anlayış geliştirmek ve anlam çıkarmak için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektiren doküman analizi (Corbin ve Strauss, 2008), yazılı belgeleri sistemli bir şekilde analiz etmek için kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Wach, 2013). Bu araştırmada ilkokul Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerle ilgili anlam kurma soruları doküman analizi yoluyla incelenmiştir.

Veriler ve Toplanması

Çalışmanın verilerini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıfta kullanılan Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Farklı yayınevlerine ait kitaplar içerisinden tercihte bulunurken öncelikli olarak MEB Yayınları olmasına dikkat edilmiştir. Seçilen kitapların yayınevleri, 1, 3 ve 4. sınıf için MEB Yayınları, 2. sınıf için Ada Yayıncılık şeklindedir.

MEB Yayınlarına ait ders kitapları üç sınıf düzeyinde bulunmasına rağmen 2. sınıf düzeyinde elde edilememesinden dolayı veri kaynakları tercih edilirken örneklem yöntemi olarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada tüm sınıf düzeylerindeki ilkokul Türkçe ders kitaplarının her temasında bulunan 1'i dinleme ve 3'ü okuma metni olmak üzere 1. sınıfta 16, 2. 3. ve 4. sınıfta 32'şer metin şeklinde toplam 112 metne ait 936 soru incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ilkokul Türkçe ders kitapları betimsel analiz tekniği kullanılarak incelenmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren nitel veri analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Gerçekleştirilen araştırmada, Başaran'ın (2020) ifade ettiği sınıflandırma kullanılmış Türkçe ders kitaplarında yer alan anlam kurma soruları bu başlıklara göre incelenmiştir. Bu sınıflandırmanın, Türkçe ders kitaplarını detaylı olarak inceleyebilme ve değerlendirebilme açısından araştırmaya yararlı olacağı düşünülmüştür. Sınıflandırma içerisinde ana fikir bulma ve özetleme soruları da yer almaktadır. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) incelendiğinde, ana fikri bulma becerisinin (*T.3.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.*) 3. sınıftan itibaren; özetleme becerisinin ise 5. sınıftan itibaren kazanımlarda (*T.5.1.5. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.*) bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle ana fikir/ana duygu bulmaya yönelik soruları (örneğin; *"Fıkranın ana fikrini yazınız.", "Şiirin ana duygusunu belirleyiniz."*) göz ardı etmemek amacıyla, bu alandaki sorular 3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında incelenmiştir. Ayrıca her ne kadar özetleme becerisi 5. sınıftan itibaren kazanımlarda bulunuyor olsa da ders kitapları incelendiğinde *"Okuduğunuz metinde ne anlatılıyor?", "Metni ana hatlarıyla anlatınız."* gibi ifadelerle öğrencilerin

özetleme becerilerini geliştirmeye yönelik soruların bulunduğu görülmektedir. Bu açıdan özetleme soruları da araştırmaya dâhil edilerek incelenmiştir.

Veriler incelenirken öncelikle Türkçe ders kitaplarında, serbest okuma metinleri dışındaki metinlere ait etkinlikler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu etkinlikler içerisinde de metnin konusuna ve içeriğine yönelik olarak verilen okuma öncesi, sırası ve sonrası bulunan sorular araştırmaya dahil edilmiştir. Kelime çalışması, cümle yazma gibi dil bilgisi, yazım ve noktalama türü sorular ile öğrencilerin metne yönelik soru yazması istenen etkinlikler araştırma dışında bırakılmıştır. Başaran'ın (2020) anlama sorularına yönelik ifade ettiği sınıflandırmayı içeren bir tablo hazırlanmış (bkz. Tablo 1) ve metinlerle ilgili sorular bu tablo üzerine yerleştirilmiştir. Sorular; amaçlarına, soruluş yerine, türüne, gerektirdiği bilişsel süreçlere ve cevabın kaynağına göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma sonrası veriler yüzde ve frekans açısından incelenmiştir.

Tablo 1.
Anlama Sorularının Sınıflandırılması

			Soruluş Amaçlarına Göre Sorular							Soruluş Yerine Göre Sorular		Türüne Göre Sorular		Gerektirdiği Bilişsel Süreçlere Göre Sorular		Cevabın Kaynağına Göre Sorular		
Sınıf	Tema	Metin	İçerikle İlgili							Metin Üstü Sorular	Okuma Esnasında Okumanın Ölçülmesi Metin Altı Sorular	Açık Uçlu	Çoktan Seçmeli	Yüzeysel Anlam Kurma	Derinlemesine Anlam Kurma	Metin İçi Sorular	Metin Dışı Sorular	Metinlerarası Sorular
			Kimlik Belirleme	Listeleme	Özetleme	Başlık Bulmaya Dönük	Örneklendirme Türü Sorular	Tahmin Etmeye Dayalı Sorular	Ana Fikir Bulmaya Dönük									

Türkçe kitaplarında bulunan soruların analiz edilmesinde kullanılan soru türlerinin açıklaması ve türe yönelik örnek Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Soru Türlerinin Açıklanması ve Örneklendirilmesi

	Soru Türü	Açıklaması	Örnek
Soruluş Amacına Göre Sorular	Kimlik Belirleme	Kahramanların kimliğine yönelik sorular	-Küçük kız nerede oturmaktadır?
	Listeleme	Kronolojik olayları ya da bilgileri sıralamayı gerektiren sorular	-İnsanları sosyal medya kullanmaya yönelten nedenleri sıralayınız.
	Özetleme	Metinde anlatılanları belli bir kural dahilinde kısaltmayı gerektiren sorular	-Metni ana hatlarıyla anlatınız.
	Başlık Bulmaya Dönük	Metni anlayıp uygun bir başlık bulmayı gerektiren sorular	-Metne farklı bir başlık bulmanız istense bu ne

			olurdu?
	Örneklendirme Türü Sorular	Metinde geçen bir yargıyla ilgili metin içinden veya dışından örnek bulmayı gerektiren sorular	-Kahramanın gösterdiği yanlış davranışlar nelerdir?
	Tahmin Etmeye Dayalı Sorular	Metinde verilen bilgilerden hareketle verilmeyeni tahmin etmeyi gerektiren sorular	-Çocuk öğretmenini dinlemeyip okula devam etmeseydi neler olabilirdi?
	Ana Fikir Bulmaya Dönük Sorular	Ana düşünceyi bulmaya yönelik sorular	-Metnin ana fikri nedir?
Soruluş Yerine Göre Sorular	Metin Üstü Sorular	Metni okumadan önce sorulan sorular	-İşbirliği ne demektir?
	Okuma Es. Oku. Ölçülmesi	Okuma sırasında sorulan sorular	-Metinde boş bırakılan yerleri uygun kelime grupları yazarak doldurunuz.
	Metin Altı Sorular	Öğrencinin metinden ne anladığını ya da hatırladığını belirlemeye yönelik sorular	-
Türüne Göre Sorular	Açık Uçlu Sorular	Öğrencinin cevabı kendinin düşünüp bulması ve ifade etmesini sağlayan sorular	-
	Çoktan Seçmeli Sorular	Öğrencinin metinle ilgili sorulan soruya, kendisine hazır olarak verilen cevaplardan en uygununu belirlemesine yönelik sorular	-
Gerektirdiği Bilişsel Süreçlere Göre Sorular	Yüzeysel Anlam Kurma	Cevabı metinde kelime ya da cümle olarak aynen geçen sorular	-Kırmızı başlıklı kız kime yemek götürüyordu?
	Derinlemesine Anlam Kurma	Cevabı metinde doğrudan geçmeyen sorulardır. Bu tür sorularda öğrenci, üst düzey bilişsel becerileri işe koşmaktadır.	-Sizce çocuk yemek yeme konusunda bundan sonra nasıl davranır?
Cevabın Kaynağına Göre Sorular	Metin İçi Sorular	Cevabın metin içinde bulunduğu sorulardır.	-Annesi küçük kıza nasıl cevap vermiştir?
	Metin Dışı Sorular	Cevabın metin içinde bulunmadığı, soruların cevaplanmasında metinle ilgili olan başka metinlerdeki bilgilerin kullanıldığı sorular	-Okuma ve yazma bilmeseydiniz ne gibi zorluklarla karşılaşırdınız? Açıklayınız.
	Metinler Arası Sorular	Öğrenci, okuduğunu metinden elde ettiği bilgileri daha önce okuduğu metinlerden aldığı bilgilerle ilişkilendirmekte, karşılaştırmakta, değerlendirmekte ve kendi zihninde yeni bir metin oluşturmaktadır.	-Yenilenebilir ve yenilenemeyen enerji kaynaklarının benzerlik ve farklılıklarını anlatınız.

**Tablo hazırlanırken Başaran'dan (2020) yararlanılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla elde edilen veriler, her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Değerlendiriciler arasındaki uyumu belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliği %80 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre, güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması araştırma sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler sonrasında kodlama sonuçları karşılaştırılmış ve fikir ayrılığı yaşanan sorular sınıf eğitimi alanında başka bir uzman tarafından incelenmiş fikir birliği sağlanmıştır. Bu duruma ilişkin olarak özellikle

içerikle ilgili sorular kısmında yer alan listeleme ve örneklendirme soru türlerinde sıralama gerektiren durumların belirtilmesi ve örneklendirmelerin yapılması her iki soru türünün iç içe geçmesine neden olabildiği için özellikle araştırmacılar arasında bu soru türlerinde fikir ayrılıkları olmuştur. Üçüncü bir kişi olan uzman görüşü alınarak bu noktalardaki ikilemler ortadan kaldırılmıştır.

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

Çalışmada toplam 112 metin ve bu metinlere dayalı olarak 936 soru analiz edilmiştir. Araştırma sorularına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Türkçe ders kitaplarındaki anlam kurma sorularının soruluş amacına göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.
Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlam Kurma Sorularının Soruluş Amacına Göre Dağılımı

Soruluş Amacına Göre Dağılımı	Sınıf Düzeyi								Toplam	
	1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf		4. sınıf			
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Kimlik Belirleme	18	%20,2	32	%36	22	%24,7	17	%19,1	89	100
Listeleme	8	%17	22	%46,8	12	%25,5	5	%10,7	47	100
Özetleme	2	%13,4	7	%46,7	1	%6,7	5	%33,2	15	100
Başlık Bulmaya Dönük Sorular	6	%16,7	6	%16,7	15	%41,6	9	%25	36	100
Örneklendirme Türü Sorular	2	%7,4	17	%63	3	%11,1	5	%18,5	27	100
Tahmin Etmeye Dayalı Sorular	14	%31,1	19	%42,2	2	%4,5	10	%22,2	45	100
Ana Fikir Bulmaya Dönük Sorular	-	-	-	-	19	%40	28	%60	47	100
TOPLAM	50	%16,3	103	%33,7	74	%24,2	79	%25,8	306	100

Tablo 3'te verilen Türkçe ders kitaplarındaki anlam kurma sorularının soruluş amacına göre dağılımı incelendiğinde, bu kapsamdaki soruların en çok 2. sınıf kitaplarında (%33,7) en az ise 1. sınıf kitaplarında (%16,3) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte soruluş amacı kapsamında verilen toplam 306 soru içerisinde en çok kimlik belirleme soruları, en az ise özetleme soruları bulunmaktadır. Ayrıca yine 1. 2. ve 3. sınıf kitaplarında en çok kimlik belirleme amaçlı sorulara, 4. sınıf kitabında ise ana fikir bulmaya dönük sorulara yer verilmiştir.

Bu başlığa ilişkin ders kitabından alınan birkaç örnek şu şekildedir;
"Beynin gıdası nedir?" (Kimlik belirleme, 4. sınıf örneği)
"Kimlerle neleri paylaşırsınız?" (Listeleme, 2. sınıf örneği)
"Haydi, okuduğumuz metni anlatalım." (Özetleme, 1. sınıf örneği)
"Okuduğunuz metinde ne anlatılıyor?" (Özetleme, 2. Sınıf örneği)
"Dinlediğiniz metni ana hatlarıyla anlatınız." (Özetleme, 3. sınıf örneği)
"Şiire farklı bir başlık yazalım." (Başlık bulmaya dönük, 1. sınıf örneği)

"Hangi iletişim araçlarını kullanarak internete girebiliriz?" (Örneklendirme, 3. sınıf örneği)

"Metnin başlığını ve görsellerini inceleyerek okuyacağınız metnin konusunu tahmin ediniz." (Tahmin etmeye dayalı, 4. sınıf örneği)

"Metnin ana fikrini yazınız." (Ana fikir bulmaya dönük, 3. sınıf örneği)

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Türkçe ders kitaplarındaki anlam kurma sorularının soruluş yerine göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlam Kurma Sorularının Soruluş Yerine Göre Dağılımı

Soruluş Yerine Göre Dağılımı	Sınıf Düzeyi								Toplam	
	1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf		4. sınıf			
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Metin Üstü Sorular	20	%11,1	40	%22,2	52	%28,9	68	%37,8	180	100
Oku. Esn. Oku. Ölçülmesi	0	0	0	0	0	0	14	%100	14	100
Metin Altı Sorular	100	%13,5	207	%27,8	206	%27,7	229	%31	742	100
TOPLAM	120	%12,8	247	%26,3	258	%27,5	297	%31,7	936	100

Tablo 4'te verilen Türkçe ders kitaplarındaki anlam kurma sorularının soruluş yerine göre dağılımı incelendiğinde, bu kapsamdaki soruların en çok 4. sınıf kitaplarında (%31,7) en az ise 1. sınıf kitaplarında (%12,8) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte soruluş amacı kapsamında verilen toplam 936 soru içerisinde en çok metin altı sorular en az ise okuma esnasında sorulan sorular bulunmaktadır.

Bu başlığa ilişkin ders kitabından alınan birkaç soru örneği şu şekildedir;

"Bir insanın mutlu veya üzgün olduğunu nasıl anlarsın?" (Metin üstü soru, 1. sınıf örneği)

"Okulda neler öğreniriz? Arkadaşlarınıza anlatınız." (Metin üstü soru, 3. sınıf örneği)

"Metni dinleme sırasında sorulan soruları cevaplayınız." (Okuma esnasında okumanın ölçülmesi, 4. sınıf örneği)

"Kahvaltı yapmak niçin önemlidir?" (Metin altı soru, 2. sınıf örneği)

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Türkçe ders kitaplarındaki anlam kurma sorularının türüne göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlam Kurma Sorularının Türüne Göre Dağılımı

Türüne Göre Dağılımı	Sınıf Düzeyi								Toplam	
	1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf		4. sınıf			
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Açık uçlu sorular	121	%13	257	%27,6	262	%28	294	%31,4	934	100
Çoktan seçmeli sorular	0	0	2	%100	0	0	0	0	2	100
TOPLAM	121	%13	259	%27,6	262	%28	294	%31,4	936	100

Tablo 5'te verilen Türkçe ders kitaplarındaki anlam kurma sorularının türüne göre dağılımı incelendiğinde, bu kapsamdaki soruların en çok 4. sınıf kitaplarında (%31,4) en az ise 1. sınıf kitaplarında (%13) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte soruluş amacı kapsamında verilen toplam 936 soru içerisinde açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorulara göre daha fazla bulunmaktadır. Ayrıca çoktan seçmeli sorular yalnızca yayınevi farklı olan 2. sınıf kitabında yer almaktadır.

Bu başlığa ilişkin ders kitabından alınan birkaç soru örneği şu şekildedir;

"Çocuk neden odasını topluyor?" (Açık uçlu soru, 1. sınıf örneği)

"Milli marşımızın belirlenmesi için ne yapılmıştır?" (Açık uçlu soru, 3. sınıf örneği)

"Yağmur için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir? İşaretleyiniz." (Çoktan seçmeli, 2. sınıf örneği)

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Türkçe ders kitaplarındaki anlam kurma sorularının gerektirdiği bilişsel süreçlere göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlam Kurma Sorularının Gerektirdiği Bilişsel Süreçlere Göre Dağılımı

Gerektirdiği Bilişsel Süreçlere Göre Dağılımı	Sınıf Düzeyi								Toplam	
	1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf		4. sınıf			
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Yüzeysel Anlam Kurma	76	%14	174	%32,1	144	%26,7	147	%27,2	541	100
Derinlemesine Anlam Kurma	48	%12,1	89	%22,5	112	%28,4	146	%37	395	100
TOPLAM	124	%13,3	263	%28	256	%27,4	293	%31,3	936	100

Tablo 6'da verilen Türkçe ders kitaplarındaki anlam kurma sorularının gerektirdiği bilişsel süreçlere göre dağılımı incelendiğinde, bu kapsamdaki soruların en çok 4. sınıf kitaplarında (%31,3) en az ise 1. sınıf kitaplarında (%13,3) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte soruluş amacı kapsamında verilen toplam 936 soru içerisinde yüzeysel anlam kurma soruları derinlemesine anlam kurma sorularına göre daha fazla bulunmaktadır.

Bu başlığa ilişkin ders kitabından alınan birkaç soru örneği şu şekildedir;

"Kirpi için Tomurcuk ve Karakulak neler yapıyorlar?" (Yüzeysel anlam kurma, 1. sınıf örneği)

"Sence kurbağa ile çocuk birbirlerini neden anlamıyorlar?" (Derinlemesine anlam kurma, 1. sınıf örneği)

"Şiire göre 29 Ekim tarihinin özelliği nedir?" (Yüzeysel anlam kurma, 2. sınıf örneği)

"Korkusuz kahramanlar, o karanlık gecede neyin haberini almış olabilirler?" (Derinlemesine anlam kurma, 2. sınıf örneği)

"Yarışmaya kaç şiir katılmıştır?" (Yüzeysel anlam kurma, 3. sınıf örneği)

"Bu anıdan nasıl bir sonuç çıkarıyorsunuz?" (Derinlemesine anlam kurma, 3. sınıf örneği)

"Ciltli kitaplar, kitabevinde nerede durmaktadır?" (Yüzeysel anlam kurma, 4. sınıf örneği)

"Kütüphanede nasıl davranmamız gerekir?" (Derinlemesine anlam kurma, 4. sınıf örneği)

Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Türkçe ders kitaplarındaki anlam kurma sorularının cevabın kaynağına göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlam Kurma Sorularının Cevabın Kaynağına Göre Dağılımı

Cevabın Kaynağına Göre Dağılımı	Sınıf Düzeyi								Toplam	
	1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf		4. sınıf			
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Metin İçi Sorular	92	%13,9	199	%30	173	%26	201	%30,1	665	100
Metin Dışı Sorular	17	%9,5	44	%24,8	58	%32,5	59	%33,2	178	100
Metinlerarası Sorular	21	%22,5	24	%25,8	23	%24,8	25	%26,9	93	100
TOPLAM	130	%13,8	267	%28,5	254	%27,2	285	%30,5	936	100

Tablo 7'de verilen Türkçe ders kitaplarındaki anlam kurma sorularının cevabın kaynağına göre dağılımı incelendiğinde, bu kapsamdaki soruların en çok 4. sınıf kitaplarında (%30,5) en az ise 1. sınıf kitaplarında (%13,8) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte soruluş amacı kapsamında verilen toplam 936 soru içerisinde en çok metin içi sorular, en az ise metinlerarası sorular bulunmaktadır.

Bu başlığa ilişkin ders kitabından alınan birkaç soru örneği şu şekildedir;

"Fidanın dalı kırılsa ne olur?" (Metin içi soru, 1. sınıf örneği)

"Kış uykusu ne demektir?" (Metin dışı soru, 1. sınıf örneği)

"Doğada hangi hayvanlarla karşılaşırız?" (Metinlerarası soru, 1. sınıf örneği)

"Murat, topa sertçe vurunca ne oldu?" (Metin içi soru, 2. sınıf örneği)

" 'Arkadaşlık nedir?' Sorusuna nasıl cevap verirsiniz?" (Metin dışı, 2. sınıf örneği)

"Cumhuriyet Bayramı size neler çağrıştırıyor?" (Metinlerarası soru, 2. sınıf örneği)

"Ormandaki hayvanlar niçin toplanmışlar?" (Metin içi soru, 3. sınıf örneği)

"Size iyilik yapıldığında neler hissedersiniz?" (Metin dışı soru, 3. sınıf örneği)

"İyilik eden iyilik bulur sözünü açıklayınız." (Metinlerarası soru, 3. sınıf örneği)

"Limon yolda kiminle karşılaşır?" (Metin içi soru, 4. sınıf örneği)

"Kütüphanede nasıl davranmamız gerekir?" (Metin dışı soru, 4. sınıf örneği)

" 'Çok gezen mi bilir çok okuyan mı?' konusunu tartışınız." (Metinlerarası soru, 4. sınıf örneği)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçe dersine yönelik belirlenen amaçların gerçekleştirilmesinde metinlerin önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Metinlerin farklı sınıf seviyesindeki öğrencilere sunulmasında kullanılabilecek en temel araçlardan biri Türkçe ders kitaplarıdır (Sallabaş ve Yılmaz, 2020). Metinlerle ilgili öğrencilere sorulan sorular, sadece öğrencinin akademik durumu hakkında öğretmene geri bildirim sağlamaz; aynı zamanda öğrencilere metinden nasıl anlam kuracağını da öğretir (Başaran, 2020). Bu çalışmada ilkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ile ilgili anlam kurma soruları incelenmiş ve soruların soruluş amacına, soruluş yerine, türüne, gerektirdiği bilişsel süreçlere, cevabın kaynağına göre dağılımı belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci sorusunda anlam kurma sorularının soruluş amacına göre dağılımı incelenmiştir. Bu kapsamda toplam 306 soru içerisinde en çok kimlik belirleme ve listeleme sorularının, en az ise özetleme sorularının olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 1. 2. ve 3. sınıf kitaplarında en çok kimlik belirleme amaçlı soruların, 4. sınıf kitabında ise ana fikir bulmaya dönük soruların bulunduğu görülmüştür. İlköğretim 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruları analiz ettiği çalışmasında Akyol (2001), soruların yarıdan fazlasını sırasıyla "kimlik, özetleme, neden-sonuç, listeleme ve tanım" türü soruların oluşturduğunu ve bu soruların hemen hepsinin cevabının metin içerisinde olduğunu belirlemiştir. Araştırmacı ayrıca yüksek seviyeli bilişsel süreçlerin (karşılaştırma-kıyaslama, değerlendirme, sonucu tahmin, ana fikri bulma vb.) kullanılmasını gerektiren soruların daha az yer aldığını belirlemiştir. Şengül (2005) ise 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlere ait soruları incelemiştir. Soruların büyük bir kısmının alt seviyedeki bilişsel becerilere yönelik kimlik ve listeleme türünde olduğunu belirlediği çalışmasında araştırmacı ayrıca, üst düzey düşünme becerilerini etkin kılan tahmin etme, karakter analizi, ana fikir, sebep-sonuç, karşılaştırma, çözümleme ve değerlendirme sorularına ise oldukça az yer verildiğini tespit etmiştir. Buna benzer olarak Amanvermez- İncirkuş ve Özçetin (2021), Türkçe 5-8. sınıf ders kitaplarında yer alan metni anlama ve değerlendirme sorularında ana fikir bulmaya yönelik sorulara az da olsa yer verildiğini belirtmiştir. Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikleri düşünme becerileri açısından inceledikleri çalışmalarında Bayrak-Özmutlu ve Kanık-Uysal (2021), tahmin etme becerisinin, görsellerden hareketle dinleme ya da okuma metninin konusunu tahmin etme, metinde ifade edilen durumları tahmin etme ve sözcük çalışmalarında tahminlerde bulunmada kullanıldığını ifade etmiştir. Araştırmanın birinci bulgusu, literatürdeki diğer araştırmaların bulgularıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Hem mevcut araştırma hem de literatür, Türkçe ders kitaplarındaki metinlere yönelik anlam kurma sorularının arasında kimlik belirleme ve listeleme soru türlerinin öne çıktığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte tahmin etme ve ana fikir bulmaya dayalı sorulara da az da olsa yer verildiği görülmüştür.

Araştırmanın ikinci sorusunda anlam kurma sorularının soruluş yerine göre dağılımı incelenmiştir. Bu kapsamdaki toplam 936 soru içerisinde en çok metin altı soruların en az ise okuma esnasında sorulan soruların olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 936 soru içerisinde 180 sorunun metin öncesine ait olduğu ve soru dağılımlarının 1. sınıftan 4. sınıfa doğru arttığı görülmüştür. Akyol (2001) çalışmasında metin öncesi soruların ön bilgileri etkin kılarak metne hazırlayıcılık özelliği olduğu halde MEB tarafından hazırlanan kitapta hiçbir metin öncesi soruya yer verilmediğini belirtmiştir. Halbuki öğrencilerin anlama sürecini kontrol etme, öz düzenleme yapabilme ve okuma sürecinin verimli geçmesi açısından anlama sürecinin temelini sorular oluşturmaktadır (Hervey, 2006). Bu yüzden de hem metin öncesi hem sırası hem de sonrasında sorulardan mutlaka yararlanılması gerekmektedir. Birçok çalışma, soruların, öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmekten ziyade daha çok değerlendirme amaçlı kullanıldığını göstermektedir (Akyol vd., 2013). Bu kapsamda incelenen ders kitaplarında en çok metin altı soruların bulunuyor olması bu durumu doğrular niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü sorusunda anlam kurma sorularının türüne göre dağılımları incelenmiştir. Toplam 936 soru içerisinde açık uçlu sorulara (934 soru), çoktan seçmeli sorulara (2 soru) göre çok daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. Ayrıca çoktan seçmeli soruların yalnızca yayınevi farklı olan 2. sınıf kitabında olduğu görülmüştür. Akyol'un (2001) araştırmasında soruların tamamının yerleşim bölgeleri (metin öncesi veya sonrası) dikkate alınmaksızın klasik sorulardan oluştuğu belirtilmektedir. Araştırmacı, hazırlanış açısından değişik türden (klasik, çoktan seçmeli, vb.) sorulara yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Şengül'ün (2005) araştırmasında da soruların tamamının klasik şekilde hazırlandığı belirlenmiş; ayrıca, soruların hazırlanışında öğrencilerin farklı soru tipleriyle karşılaşması ve bilgilerin belirli bir sistem içerisinde organize edilmesi yoluyla farklı düşünme yollarının teşvik edilmesi hususunun göz ardı edildiği ifade edilmiştir. Mevcut araştırmada ise soru türlerinin sadece açık uçlu sorulardan oluşmadığı, az da olsa çoktan seçmeli soru türüne de yer verildiği belirlenmiştir. Türkçe ders kitaplarında metne dayalı anlama sorularının büyük çoğunluğu; tahminde bulunma, alternatif başlık belirleme, metnin konusunu, ana fikrini, ana duygusunu bulma, görüş ve düşüncelerini sözlü ve yazılı ifade etmeye dayalı açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Doğru-yanlış, eşleştirme gibi farklı soru türlerine ise genellikle dilbilgisi, kelime hazinesi ve tema değerlendirme çalışmalarında yer verildiği söylenebilir. Oysaki MEB Türkçe Öğretim Programında (2019), öğrencilerin akademik gelişiminin tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilemeyeceği, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmenin uygun olmayacağı ifade edilmektedir. Her ne kadar ders kitaplarında metinlere yönelik açık uçlu türünde farklı içeriklere sahip soru tiplerine yer verilse de öğrencilerin diğer soru türlerine aşina olmaları ve çeşitli düşünme yollarını kullanabilmelerini de sağlamak gerekmektedir. Bu amaçla okuduğunu anlamanın ölçülmesi ve değerlendirilmesinde soru türlerinin çeşitlendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusunda anlam kurma sorularının bilişsel süreçlere göre dağılımı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında, toplam 936 soru içerisinde yüzeysel anlam kurma sorularının (541 soru), derinlemesine anlam kurma sorularına (395 soru) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Sadece 4. sınıf düzeyinde yüzeysel (147 soru) ve derinlemesine (146 soru) anlam kurma soru sayılarının birbirine çok yakın olduğu söylenebilir. İlköğretim 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan soruları incelediği çalışmasında Kutlu (1999), soruların en çok hatırlama düzeyinde olduğunu, üst düzey bilişsel beceri gerektiren soruların ise sorulmadığını tespit etmiştir. Sarar-Kuzu (2013), Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularını incelediği çalışmasında, Bloom taksonomisine göre soruların %36'sının hatırlama, %39'unun anlama düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Göksün ve Kocaarslan'ın (2017) 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularını inceledikleri araştırmasında soruların çoğunlukla basit anlama düzeyinde olduğu saptanmıştır. Çeliktürk-Sezgin ve Gedikoğlu-Özilhan'ın (2019) araştırmasında, 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı anlama sorularının büyük çoğunluğunun basit anlama düzeyinde olduğu ortaya konmuştur. Araştırmada ayrıca soru türlerinin sınıflara göre dağılımına bakıldığında, basit anlama sorularının her sınıf düzeyinde fazla olması dikkat çekmiştir. Ulum ve Taşkaya'nın (2019) ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri inceledikleri araştırmada, etkinliklerin üst düzey zihinsel becerilerden ziyade daha çok alt düzey zihinsel becerileri

ölçtüğü anlaşılmıştır. Sallabaş ve Yılmaz'ın (2020) çalışmasında, soruların üst ve alt düzey olma düzeyleri arasındaki farkın dengeli olmadığı, soruların %67'sinin alt düzey, %33'ünün üst düzey sorular olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar öğrencilere alt düzey soruların bu kadar büyük oranda verilmesinin öğrencileri hazır bilgiye ve ezbere yönlendireceğini vurgulamaktadır. Kaplan'ın (2021) ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki soruları incelediği araştırmasında, üst bilişsel basamaktaki sorulara kıyasla alt bilişsel basamakta yer alan sorulara belirgin şekilde daha fazla yer verildiği, alt ve üst bilişsel basamakta yer alan soruların dengeli bir dağılım oranına sahip olmadığı vurgulanmıştır. Nitekim Sur'un (2022) ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı sorularını incelediği araştırmasında da metin altı sorularının alt düzey düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında ulaşılan bulgular, literatürdeki diğer araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Hem mevcut araştırma hem de literatür, Türkçe ders kitaplarındaki metinlere yönelik soruların çoğunlukla alt düzey anlama ve düşünme becerilerine yönelik olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın beşinci ve son sorusunda anlam kurma sorularının cevabın kaynağına göre dağılımı incelenmiştir. Toplam 936 soru içerisinde en çok metin içi sorulara (665 soru), en az ise metinlerarası sorulara (93 soru) yer verildiği tespit edilmiştir. Çeliktürk-Sezgin ve Gedikoğlu-Özilhan (2019) tarafından yapılan araştırmada, 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı anlama sorularının çoğunun metin içi anlama sorularından oluştuğu, metin dışı anlama sorularına ise az yer verildiği anlaşılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen tüm sorularda metinlerarası soru türü tespit edilmemiştir. Mevcut araştırmada da 936 soru içerisinde sayı bakımından en yüksek oran metin içi sorulara aittir, bu oranı metin dışı sorular takip etmektedir. Fakat literatürdeki çalışmadan farklı olarak bu araştırmada, ilkokul Türkçe ders kitaplarında az sayıda da olsa metinlerarası soru türüne yer verildiği ortaya konmuştur.

Genel olarak ders kitaplarında yer alan soru türlerine bakıldığında, en fazla metin altı sorularının kullanıldığı, kullanılan soruların birçoğunun yüzeysel anlam kurma ve metin içi soru türünde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte en çok açık uçlu soruların bulunduğu ve içerik açısından incelendiğinde de kimlik belirleme ve listeleme soru türlerinin yoğunlukta olduğu ifade edilebilir. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgulardan ve elde edilen sonuçlarından yola çıkarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmada, ilkokul Türkçe ders kitaplarında en çok basit düzeyde düşünmeye katkı sağlayan kimlik belirleme ve listeleme sorularının olduğu belirlenmiştir. Ders kitaplarında metinlere dayalı anlama sorularının; üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olacak şekilde hazırlanması önerilmektedir.

Araştırma bulgularına göre ders kitaplarında en çok metin altı sorulara, en az ise okuma esnasında sorulan sorulara yer verildiği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre ders kitaplarında metin öncesinde ve okuma esnasında daha fazla sayıda soruya yer verilerek öğrencilerin okunan metinle ilgili daha fazla bağ kurması sağlanabilir.

Araştırmada açık uçlu sorulara çoktan seçmeli sorulara göre çok daha fazla yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin farklı soru türlerini de tanıyabilmesi bakımından ders kitaplarında okuduğunu anlamanın değerlendirilmesine yönelik çoktan seçmeli soru sayısı artırılabileceği gibi, boşluk doldurma, eşleştirme gibi farklı soru türlerine de yer verilebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, anlam kurma sorularının çoğunlukla yüzeysel düzeyde olduğu, derinlemesine sorulara daha sınırlı sayıda yer verildiği belirlenmiştir. Oysaki öğrencilere, metinden doğrudan ulaşabileceği, ezbere dayalı soruların sürekli olarak verilmesi öğrencilerin hazır bilgiye alışmasına ve böylece eleştirel düşünme becerilerinin zayıflamasına sebep olmaktadır (Sallabaş ve Yılmaz, 2020). Metin içerisinde anlatılanları sorular yoluyla ezberden tekrar ettirmenin; anlamlı öğrenme, eleştirel düşünme, sorulara yoruma dayalı cevaplar verme becerilerini geliştirmeyeceğini ifade eden Akyol (2001), çocuklara kendi düşüncelerini kullanabilecekleri türden sorular da sorulması gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle ders kitaplarında derinlemesine sorulara daha fazla yer verilmesi oldukça önem taşımaktadır.

Araştırmada son olarak, ders kitaplarında cevabın kaynağı bakımından en çok metin içi sorulara, en az ise metinlerarası sorulara yer verildiği belirlenmiştir. Öğrencilerin ön bilgilerini ve metinler aracılığıyla yeni öğrendiklerini birbiriyle ilişkilendirmeleri, bu bilgilerini farklı alanlarda kullanarak bilgi transferi yapabilmeleri ve böylece daha üst düzey öğrenme ve düşünme becerileri kazanmaları bakımından metin dışı ve metinlerarası soruların oldukça önemli katkılar sunduğu bilinmektedir. Bu nedenle ders kitaplarında bu tür soruların sayıca artırılması önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeylerinde okutulan Türkçe ders kitaplarında (1, 3 ve 4. sınıf için MEB Yayınları, 2. sınıf için Ada Yayıncılık) yer alan metinlere yönelik hazırlanan anlam kurma soruları ile sınırlıdır. İleride yapılacak araştırmalarda okullarda okutulmak üzere MEB tarafından kabul edilen diğer yayınevlerine ait Türkçe ders kitapları incelenebilir. Ayrıca benzer bir araştırma Türkçe dersi çalışma kitaplarındaki soruların incelenmesine yönelik de yapılabilir.

Çalışmada, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlere dayalı anlama soruları; soruların soruluş amacına, soruluş yerine, sorularının türüne, gerektirdiği bilişsel süreçlere, sorularının cevabın kaynağına göre sınıflandırılarak incelenmiştir. Benzer bir araştırmanın farklı bir sınıflama ya da taksonomi ile gerçekleştirilmesi 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.

Yazarların Katkı Oranı

Tüm yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sunmuştur (1. yazar %50, 2. yazar %50).

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim,* 21, 10-17. Erişim adresi: http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5938/2060

Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 26*,* 169-178. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10370/126917

Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 41-56. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17382/181527

Amanvermez-İncirkuş, F. ve Özçetin, K. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki metni anlama sorularının eleştirel düşünme becerilerine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* 22, 290-311. doi: 10.29000/rumelide.895805.

Başaran, M. (2020). Metinler ve metinlerle ilgili anlam kurma soruları. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için* (2. baskı) içinde (s. 283-310). Ankara: Pegem Akademi.

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. doi: 10.9779/pauefd.745469.

Bozkurt, B. Ü., Uzun, G. L. ve Lee, Y. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy, 3*(4), 295-313. doi: 10.18033/ijla.327

Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.

Çeliktürk-Sezgin, Z. ve Gedikoğlu-Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(2), 353–367. doi: https://doi.org/10.16916/aded.530191

Çetinkaya-Edizer, Z., Dilidüzgün, Ş., Ak-Başoğul, D., Karagöz, M. ve Yücelşen, N. (2018). Türkçe öğretiminde üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntem-tekniklerinin metin türüne göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 29, 479-511. doi: 10.14520/adyusbd.420841

Day, R. R. ve Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language, 17*(1), 60-73. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ689120.pdf

Erdoğan, T. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından görünümü. *Eğitim ve Bilim, 42*(192), 173-191. doi: http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7407

Göksün, F. ve Kocaarslan, M. (2021). *4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi*. XIV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri, Çanakkale. Erişim adresi: http://www.eab.org.tr/eab/media/kitap/EAB_Kongre_Kitap_2021.pdf

Gunning, T. G. (2014). *Creating literacy instruction for all students.* Boston: Pearson.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *TÜBAR,* 32, 127-146.

Hervey, S. (2006). Who asks the questions? *Teaching PreK-8,* 37, 68-69.

Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10*(1), 626–645. Erişim adresi: http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/60435/836238

Kaya, E., Ayabakan-İpek, M. ve Aydın, Y. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin sorularının çıkarım türlerine göre incelenmesi. *Dil Dergisi, 172*(2). 77-95. doi: https://doi.org/10.33690/dilder.906410

Kelley-Mudie, S. ve Phillips, J. (2016). To build a better question. *Knowledge Quest, 44*(5), 14-19. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099492.pdf

Kracl, C. L. (2012). Review or true? Using higher-level thinking questions in social studies instruction. *The Social Studies, 103*(2), 57-60. doi: http://dx.doi.org/10.1080/00377996.2011.586382

Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarına dayalı olarak hazırlanmış sorular üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim, 23*(111), 14-21. Erişim adresi: http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5340%20adresinden%20eri%C5%9Fildi

Sarar-Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 37*(1), 58-76. Erişim adresi: http://cujos.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/4348/59468

Miles, M, B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sallabaş, M. E. ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 586-596. doi: https://doi.org/10.15869/itobiad.952572

Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 11*(1), 430-451. Erişim adresi: http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/68190/952572

Şengül, M. (2005). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan sorular üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1- 5. Sınıflar).* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. Erişim adresi: http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2013-2014/Turkce1-5.pdf

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB). (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. Erişim adresi: http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB). (2021). *İlkokul Türkçe 1 ders kitabı.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB). (2021). *İlkokul Türkçe 2 ders kitabı.* Ankara: Ada Matbaacılık.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB). (2021). *İlkokul Türkçe ders kitabı 3.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB). (2021). *İlkokul Türkçe ders kitabı 4.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Tüm, G. (2016). 5. ve 6. sınıf ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metin önü ve sonu sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic- (Prof. Dr. Kamil Veli Nerimanoğlu Armağanı), 11*(14), 731-748. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9792

Ulum, H. ve Taşkaya, S. M. (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(1), 107-118. doi: 10.24106/kefdergi.2380

Wach, E. (2013, Ağustos). *Learning about qualitative document analysis*. (IDS Practice Paper In Brief) Erişim adresi: https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%201%093%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4

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

Extended Abstract

Introduction

Developments in learning-teaching approaches, innovations in technology, and changes in the needs of individuals and societies bring about changes in education. Along with these global changes, some revisions are made to curricula in line with the needs of the younger generation.

In the Turkish language course curricula, certain skills are intended to be acquired by students since 2005 in addition to Turkish. Among these skills are critical thinking, creative thinking, problem-solving, being able to do research, using information technologies, entrepreneurship, decision-making, and intertextual reading (Ministry of National Education [MoNE], 2009). It may be stated that importance is given to the development of thinking and comprehension skills. To develop these skills, "listening/watching" and "reading" skills are used significantly.

Textbooks are the most used sources in Turkish courses by teachers and students (Amanvermez-İncirkuş & Özçetin, 2021; Çetinkaya-Edizer, Dilidüzgün, Ak-Başoğul, Karagöz & Yücelşen, 2018). Various texts are included in the textbooks to increase students' understanding and improve their thinking (Sallabaş & Yılmaz, 2020). Questions are used to improve the reader's construction of meaning from texts (Akyol, 1997) and determine their levels of comprehension.

The amount and type of prior knowledge that readers have, the strategies they use, their attitudes towards reading, and their study habits may cause differences in their levels of comprehension (Gunning, 2014). Well-designed questions help readers to interact with texts and understand them (Day & Park, 2005), and encountering different types of questions will stimulate the students' minds (Erdoğan, 2017).

In the literature, there are many studies on the classification of comprehension and evaluation questions for the texts in Turkish textbooks (Akyol, 1997, 2001; Amanvermez-İncirkuş & Özçetin, 2021; Bozkurt, Uzun & Lee, 2015; Çeliktürk-Sezgin & Gedikoğlu-Özilhan, 2019; Göksün & Kocaarslan, 2021; Kaplan, 2021; Kaya, Ayabakan-İpek & Aydın, 2021; Kutlu, 1999; Sallabaş & Yılmaz, 2020; Sarar-Kuzu, 2013; Sur, 2022; Şengül, 2005; Tüm, 2016; Ulum & Taşkaya, 2019). However, the majority of these studies include the examination of Turkish textbooks at the secondary school level. The number of studies that examine text-based meaning-making questions at the elementary school level is quite limited and those studies are limited in scope in terms of grade level(s), classification of questions, and the like.

The purpose of the study is to examine meaning-making questions in texts in elementary school Turkish language textbooks to seek answers to the following five sub-questions:

What is the distribution of meaning-making questions in the texts in elementary school Turkish language textbooks

1. in terms of the purposes for asking them?
2. in terms of their places in the texts?
3. in terms of their types?
4. in terms of the cognitive processes required?
5. in terms of the sources of answers?

Method

Document analysis was used in the study. Document analysis requires the examination and interpretation of data to understand and make sense of a subject (Corbin & Strauss, 2008) and it is one of the qualitative research methods used to systematically analyze written documents (Wach, 2013).

The data collection tools were the Turkish language textbooks used in elementary school in the 2021-2022 academic year. A total of 936 questions in 112 texts were examined in the 16 1st grade textbooks and 32 texts in each of the 2nd, 3rd, and 4th grades, including 1 listening text and 3 reading texts in each theme of the elementary school textbooks for each grade level.

Descriptive analysis was used in data analysis. Descriptive analysis includes summarizing and interpreting the data obtained by various data collection techniques according to predetermined themes (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, meaning-making questions in Turkish language textbooks were examined using the classification expressed by Başaran (2020).

To ensure reliability, the data were evaluated separately by both researchers. The reliability formula suggested by Miles and Huberman (1994) was used to determine the agreement between the raters. The inter-rater reliability was 80%.

Results and Discussion

For the first problem of the research, the distribution of the meaning-making questions in terms of purpose was examined. It was determined that out of a total of 319 questions, identification and listing questions were the most common, while summary questions were the least common. In addition, it was observed that there were mostly questions for identification purposes in the 1st, 2nd, and 3rd grade textbooks, and questions for finding the main idea were found in the 4th grade textbook. This finding is largely in line with the findings of other studies in the literature.

For the second sub-problem, the distribution of meaning-making questions in terms of place was examined. It was determined that text-dependent questions were asked the most while questions during reading were asked the least.

For the third sub-problem, the distribution of meaning-making questions in terms of type was examined. It was determined that open-ended questions (934 questions) were much more than multiple-choice questions (2 questions).

For the fourth sub-problem, the distribution of meaning-making questions in terms of the cognitive processes used was examined. It was seen that out of the 936 questions, there were more superficial meaning-making questions (541 questions) than deep meaning-making questions (395

questions). It can be said that the number of superficial (147) and in-depth questions (146) meaning-making questions was very close to each other only at the 4th-grade level. These findings are similar to the findings of other studies in the literature.

For the last sub-problem, the distribution of meaning-making questions in terms of the source of the answer was examined. It was determined that in-text questions (665) were the most frequent and inter-textual questions (93) were the least frequent. Unlike the literature, in this study, it was revealed that a small number of intertextual question types were included in elementary school Turkish textbooks.

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

Geliş/Received: 02.08.2022 Kabul/Accepted: 29.09.2022
Araştırma Makalesi / Research Paper

Dil Öğretimi Açısından Kurucu Metin Bağlamında Nutuk Üzerine Söylem Çözümlemesi [*]

Nermin ER AYDEMİR[**]

Öz

Nutuklar, bir edebi tür ya da dilbilgisel veri olmasının öncesinde devlet geleneğinin ve onun aslî unsurlarının sosyal ve kurumsal tezahürü olarak değerlendirilebilecek dil, kültür ve bilhassa oluşum amacı itibariyle eğitim bağlamlı veri tabanı özelliğine sahiptirler. Bu veri tabanı, kadim dillerden Türkçe için tarihî kökler üzerinde kurumsal kimliğe sahip güçlü bildirge özelliğine sahiptir. Çalışmada bu yönüyle, Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün Nutuk'u, dilbilimsel bağlamda, ülkü toplum ve devlet kurgusu içerisinde Türkçe ve Türkçe eğitimi odaklı olarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Kurucu metin niteliğine sahip olan Nutuk, toplum ve devlet hayatının gelişimine dair güçlü bir birleşen olarak Türkçe eğitimi için de önemli verileri barındırmaktadır. Belirtilen veriler söylem çözümlemesine tâbi tutularak nitel araştırmaya dayalı olarak doküman analizi ile değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde Türkçe eğitiminin işlevine dair, kurucu iradenin tezahürü işlevsel açıdan değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, nutuk, dilbilim, söylem çözümlemesi

Discourse Analysis on Speech in the Context of the Founding Text in Terms of Language Teaching

Abstract

Culture and especially for the purpose of formation, which can be considered as the social and institutional manifestation of the state tradition and its essential elements before they become a literary genre or grammatical data. This database has a strong declaration feature with an institutional identity on historical roots for Turkish as one of the ancient languages. In this respect, Gazi Mustafa Kemal Atatürk's Speech was examined and evaluated in a linguistic context, with a focus on Turkish and Turkish language education within the fiction of ideal society and state. The speech, which has the feature of a founding text, also contains important data for Turkish education as a strong unification for the development of society and state life. The specified data were subjected to discourse analysis and evaluated by document analysis based on qualitative research. In this respect, the manifestation of the founding will on the function of Turkish education in the founded Republic of Turkey was evaluated from a functional point of view.

Keywords: Turkish education, the speech, linguistics, discourse analysis

Giriş

Dil verilerinin içerikleri ve içeriklerine dayalı işlevleri itibariyle disiplinler arası bir konuma sahip olan dilbilim, belirtilen niteliği ile Türkçe eğitimi çalışmalarında da önemli bir işlev alanına karşılık gelmektedir. Çağdaş dil öğretimi alanındaki dilbilgisel çalışmaların işlevi, dilbilimsel bakış açısının kazanımı ile değişerek gelişirken Türkçe eğitimi de bu gelişimin koşutunda içeriği ve işlevi bağlamında güçlenebilmektedir. "*Şu hâlde uygulama biçimi nasıl olursa olsun, ilkel veya modern nasıl bir yöntem*

[*] Makale, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bünyesinde, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda tamamlanmış doktora eğitimine dayalı "Türk Nutuklarının Dil, Kültür ve Eğitim Bağlamında Söylem Çözümlemesi" adlı tezden geliştirilerek üretilmiştir.

[**] Öğr. Gör. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Denizli, nermine@pau.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-6406-3399

uygulanırsa uygulansın, programlı veya programsız olsun muhatabın bilgi ve davranışında bir değişiklik meydana getirmek amacıyla yapılan her çalışma, gösterilen her türü gayret; eğitim öğretim faaliyeti olarak değerlendirilmelidir (Güzel, 2017: 14)." Alıntılanmış cümledeki yargısına ilaveten Güzel, dil eğitiminin bilhassa dilbilimciler açısından ailedeki iletişimsel döngü ile başlatılabileceği kabulünü belirterek informal öğretim bağlamındaki Türkçe eğitimi işleyişine tarihî süreçte dikkat çeker (Güzel, 2017). Nutuk metinlerinde ise bireysel ya da kitlesel bir eğitim ve hatta Türkçe eğitimi sürecinin öncesinde ve üzerinde dil, kültür ve eğitim bağlamı, devlet politikası ve onun millî beyannamesi niteliğindedir. Bu doğrultuda Güzel'in; Bir dilin konuşanı varsa öğreteni de vardır (Güzel, 2017) ilkesinin devamında dil öğretiminin dilbilimsel bağlamda dil eğitimi özellikleri itibariyle incelenebileceği, Güzel'in de aktardığı (2017) yöntemsel bilgi ile örtüşür özellikte, dilbilimsel bağlamda örneklendirilmiştir. Zira Türkçe eğitimi, tarihî süreçte de salt dilbilgisi öğretiminden ibaret olmamıştır. Anlama ve anlamlandırma süreçleri, dili besleyip onunla da gelişen Türk kültür evreni, Türkçe eğitiminin temelini oluşturagelmiştir ki Türk diliyle üretilmiş özgün bilim, sanat ve bilhassa tefekkür eserleri bu yöndeki yüksek medeniyet seviyesinin göstergelerindendir. Bu bağlamda Türkçe eğitimine dair çalışmaların da dilbilgisi öğretiminin ötesine içerik ve işlev odaklı olması, aynı zamanda dilbilimin evrensel gerçekliği ile de örtüşmektedir (Aksan, 1998; Aydemir, 2020; Chomsky, 2001; Karpuz, 2006). Çalışma evrenini oluşturan Nutuk, belirtilen bağlamda Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu iradesini yansıtan ve içeriği itibariyle Türkçe ve Türkçe eğitimi üzerine zengin bir veri tabanı niteliğindedir (Börekçi, 2018; Taştekin, 2001; Yıldız, 2006).

Dünya tarihi içerisinde bilhassa medeniyet tarihine katkı sunarak önemini ispat etmiş kudretli bir Türk devleti olan Osmanlı Devleti'nin güç kaybetmekle beraber emperyalist saldırılar sonucu içeride ve dışarıda ciddi sorunlarla uğraştığı bir dönemde yaşamış olan ve öncelikle bir Devlet-i Âliye subayı olan Gazi Mustafa Kemal Atatürk de belirtilen kadim köklerin eğitim ortamında bilinçle yetiştirilmiş bir ordu komutanı, bir devlet adamı olmakla beraber aynı zamanda bir münevver kimliğine de sahiptir (Cunbur, 1981; Ercilasun, 1981; Ersoylu, 1999; Kocatürk, 2005). Bu doğrultuda Devlet-i Âliye'nin bekası için üstün başarılar sarf eden Türk subayı olarak Mustafa Kemal Atatürk, bağımsızlık mücadelesini Osmanlı Devleti içerisinde farklı kademelerde, görevlerde ve coğrafyalarda başarı ile icra etmiştir. Ancak emperyalizmin devletin farklı yönetim merkezlerini doğrudan ya da dolaylı icrası neticesinde Mustafa Kemal, bu mücadelenin bağımsız bir karakterde yürütülebileceği kararını almış ve aydın kimliğine dayalı olarak bu kararının içeriğini Türk kültür ve medeniyet tasavvuru üzerine Türkçenin imkanları zenginliğinde kurgulamıştır. Bir anlamda, Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün tarih sahnesindeki yerini almasında, çöküş döneminde dahi olsa kökleri Osmanlı öncesinden gelen eğitim sisteminin etkisi bulunmaktadır.

Gazi Mustafa Kemal Atatürk; Manastır'daki askerî idadî tahsilini sonlandırmasına kadar geçen 17 yıllık süreçte hem ailesi ve çevresinden hem de idadîden özgün ve derinlikli kültür, tarih ve düşünce sistemi kodlarına vâkıf bir eğitim öğrenim hayatı sürdürmüştür. Daha sonra 1907'de Selanik'e 3. Ordu'ya tayin edildiği ve 1916'da Doğu Anadolu'daki 2. Ordu'ya bağlı 16. Kolordu Komutanlığı'na atanıncaya kadar bu bölgede (Selanik, Üsküp, Bosna, Arnavutluk, Bolayır, Sofya, Gelibolu) görev yapmış olması onun bilge karakterine doğrudan etki etmiştir (Yıldız 2006). Nitekim başta Selanik şehri olmak üzere, Türk-İslam medeniyetine ev sahipliği yapmış olan bu bölge, aynı zamanda önemli bir aydınlanma merkezi olarak insanlığa katkı sunmuş münbitliktedir. Gazi, eğitimini farklı kimlikli okullarda almış olmakla beraber yabancı dillini (özellikle idadîde okurken öğrenmeye başladığı ve bu eğitimle yetinmeyip 1888 yılında Selanik'te kurulmuş olan College des Feres de Salle'de geliştirmiş olduğu Fransızcası) onlara özenti duymaksızın bilinç ve beceri ile geliştirmiş olduğu makalenin bulgular bölümünde de desteklenmekle beraber, nihayetinde kendisinin tahsil hayatının tamamında eğitim dili, Türkçe olmuştur. Bu noktadan hareketle, köklü ve engin Türk medeniyet tasavvuruna sahip olan Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün özgürlüğüne düşkün olması ve bu özgürlüğü fikrî, manevî temeller üzerine inşa edip güçlendirme mücadelesi içerisinde olması, millî karaktere sahip bir aydın sorumluluğunun tezahürü olarak değerlendirilebilmektedir. Nitekim İttihad ve Terakki Cemiyeti içerisindeki mücadelesi sürecinde de geliştirmiş olduğu fikrî ve hissî temel, Atatürk'ün kurmuş olduğu Türkiye Cumhuriyeti'nin kurumsal yapısında belirleyici olmuştur. Bu süreçte Nâmık Kemâl ve Ziya Gökalp, Gazi'nin takdirini kazanmış ve kendisini etkilemiş öncü şahsiyetler, münevverler arasında yer almaktadır. Dolayısıyla Gazi

Mustafa Kemal Atatürk öncülüğünde, topyekûn girişilmiş olan bağımsızlık mücadelesi, kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti bünyesinde başarıyla tamamlamış ancak bu başarı salt askerî ve siyasî yönüyle sınırlandırılmamıştır.

Topyekûn bağımsızlığın bilim ve eğitim ayağında Türkçe ve onun eğitimi, Gazi Mustafa Kemal Atatürk için özel bir yere sahip olmuştur. "*1920'de açılan Türkiye Büyük Millet Meclisi, yeni Türkiye'nin kaderini değiştirmek için verdiği uğraşların en önemlisini 29 Ekim 1923'te Cumhuriyeti ilan ederek yapmıştır. Cumhuriyetin ilanı ile başlayan atılımlar, genç Türkiye Cumhuriyeti ile oluşturulan millî devletin, millî eğitim esasına dayandırılması ve böyle bir eğitim sisteminin de yine millî olacak lisan usul ve vasıtalarla beslenmesi ile iletilebilecekti* (Baş ve Yıldız 2017: 351)." Bu doğrultuda Atatürk'ün Türkçe ve dilbilim üzerine yaptığı okumalar ve çalışmalar günümüzdeki Türkiye Türkçesi ve Çağdaş Türk Lehçeleri çalışmaları için bir sıçrama tahtası özelliği arz ettiği gibi Türk devletinin Türkçe eğitiminin kurumsal kimliğine verdiği önemi de göstermektedir. Tevhid-i tedrisat, harf ve dil inkılabı, çeviri faaliyetleri, imla çalışmaları, Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin kuruluşu, anayasada devlet dilinin belirlenerek koruma altına alınması, Türk dili kurultaylarının düzenlenmesi, Türkçe kılavuz komisyonlarının kuruluşu, henüz 12 Kasım 1924'te İstanbul Üniversitesi bünyesinde açmış olduğu Türkiyat Enstitüsü, 1926 ve 1927 yıllarında Konya'da iki yıllık olarak açılmış olan Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü bünyesinde öncelikle Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nü açması; 1946'da açılacak olan Ankara Üniversitesi'nin öncesinde -Cumhuriyet'in başkentinde onun kuruluş felsefesine de ilmî zemini oluşturacak- Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi'ni 1935'te kurması ve hatta fakültenin açış dersinin dilbilim olması; başta tarih ve coğrafya olmak üzere Türkçeyi anlamlandıran ve Türkçe ile işlevi zenginleşen sosyal bilimleri Türkçe ile bütünlüklü olarak araştırma iradesinin bir bilge devlet adamındaki üstün nitelikli tezahürü olarak değerlendirilebilir.

Dil bilincini aydın kimliğinin gereği olarak değerlendirdiğimiz Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün "*…çeşitli konularla ilgili söylenmiş birçok nutuğu vardır. Bunların bir kısmı 'Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri' adıyla kitap haline de getirilmiştir. Ancak, Mustafa Kemal Paşa'nın, 15-20 Ekim 1927'de, CHP'nin kongresinde söylediği nutuğu diğerlerinden daha farklı ve etkili olmuştur. Bir kitap haline de getirilen bu nutuk, söyleyiş süresinin uzunluğu, içeriği ve yarattığı etki itibariyle Türk eğitimi ve siyasetinde özel bir yere sahiptir* (Uzun, 2005: VI)." Bu doğrultuda tarih alanındaki Nutuk üzerine yazılmış bir doktora tezinden alıntılan ifadede de yer aldığı üzere çalışmamızda Türkçe eğitimi odaklı olarak tarihsel devamlılık bağlamında incelenen metinlerden birisi Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün toplam 36 saat 33 dakika süren nutkunun yazılı metninden oluşmaktadır. Nutuk, bizzat Gazi tarafından kürsüde okunmuş olmakla birlikte basılı metnin sonunda yer alan belgeleri Atatürk, kongre kâtibi Ruşen Eşref Ünaydın'a vererek ricasıyla kendisine okutmuştur. Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ten sonra Türk Dili alanındaki öncü çalışmaları ile tanınan ve Erzurum temsilcisi olan Necip Asım Yazıksız kürsüye çıkarak Nutuk'u içeriği itibariyle delegelerin takdirine sunmuş ve sonuç olarak oy birliği ile imza altına alınarak kabul edilmiştir. Nutuk metni üzerinde son düzeltmeler Gazi Mustafa Kemal Atatürk tarafından Ankara'da (Çankaya'daki çalışma odasında) ve İstanbul'da (Dolmabahçe Sarayı'nda) yapılmıştır. 1927 tarihli Türk Ocakları Heyeti Merkeziye Matbaası'nda gerçekleştirilen ilk basımı üzerinde yayın hakkının Türk Tayyare Cemiyeti'nde olduğu belirtilmiştir. Büyük boy iki ciltlik (İlk cildi 545, ikinci cildi ise 305 sayfadır.) baskısı Türk Tarih Kurumu tarafından kutu içerisinde tıpkı basımla 2016 yılında yayımlanırken Prof. Dr. Enes Şahin'in hazırlamış olduğu 230 sayfalık 'Nutuk Genel Dizin' başlıklı üçüncü cilt de eklenmiştir. Belirtilen yayım, çalışmanın ana kaynağını oluşturmaktadır.

Yöntem

Çalışmanın içerik analizi özelliğinde dilbilimin yorumlayıcı bir alt dalı olan söylem çözümlemesine dayanması ve metinlerin de anlamlandırılma süreçlerine dayalı olarak çalışmada, nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. "*Bireylerin oluşturdukları anlamları inceleyerek alana özgü açıklama ya da teori geliştirme süreci* (Saban ve Ersoy, 2019: 5)" olarak tanımlanabilen nitel araştırmalarla pozitivist nicel araştırma paradigmasının karşısında, gerçekliği yorumlama edimi sonrasında inşa eden nitel araştırma yöntemleri ile, çağdaş söylem çözümlemesinin diyalektik ilkeleri, belirtilen nitelikleri itibariyle örtüşmektedir. Söylem çözümlemesi başlığını taşıyan ilk yazı 1952'de Zellig Harris tarafından İngiltere'de yazılmıştır (Kocaman, 2009). Harris'e kadar söyleme doğrudan değinmeyen ama söylem

üzerinde çalışan ve çalışmalarıyla söylem çözümlemesinin temelini oluşturan dilbilimcilerin çalışmaları, bir anlamda bilimsel tekâmül sürecini olgunlaştırmıştır. Söylem çalışmalarının temeli sözbilime (retorik) dayanmış olmakla birlikte başlangıçta sözbilimin etkisiyle, sadece sözlü dil çalışmalarıyla sınırlı kalmış, ilerleyen süreçte sözlü ve yazılı dilin tamamını kapsayan bir özellikte icra edilmiştir. Özellikle içeriğine dayalı toplumsal ilişkiler ağının tahlili ve felsefî arka planı itibariyle söylem çalışmaları, dilden yola çıkarak dilin ötesine geçmeyi amaçlayan çalışmalar olarak değerlendirilebilmektedir (Kocaman, 1998). Günümüz söylem çözümlemelerinin en önemli özelliği, bağlamın yani dil birimini kuşatan dil içi ve dil dışı birimlerin dikkate alınmasıdır. Zira dil kullanımı; sadece dilbilimin (daha ziyade dilbilgisinin) geleneksel birimleri ile (cümle, paragraf, metin gibi) sınırlı değildir; hayatın sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik yönleriyle de ilişkilidir. Bu bağlamda dil incelemelerinin bu çok yönlü bağlamı göz ardı etmesi, zengin işlevsel yapının göz ardı edilmesine sebep olacak sığlıklara ve kolektif bellekte anlamlandırma yetisinin kaybına neden olabilecektir ki bu vahim sonuç dilbilimin ortaya çıkış amaçlarının tam tersi özelliktedir. Bu gerekçeler doğrultusunda, söylem çözümlemesinde, başta felsefe olmak üzere farklı bilimsel disiplinlerin sunduğu verilerden yararlanılmaktadır. Böylece dil, derinlikli ve çok boyutlu anlamına dayalı olarak kazanmış olduğu işlevsel özellikleri itibariyle değerlendirilmektedir. Çalışma evrenine karşılık gelen Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün Nutuk adlı eseri ise, 1927'deki icrayı esas alarak birinci kaynak olarak Türk Tarih Kurumu Yayınları bünyesinde basılmış olan Nutuk (Gazi Mustafa Kemal, 2016, Nutuk -tıpkıbasım, Türk Tarih Kurumu Yayınları) adlı eser ile kontrol amaçlı ikinci başvuru kaynağı olarak da sadeleştirilmemiş ve aslî söylem özelliklerini muhafaza eden yeni harfli (olası okuma farklılıkları ile yöntemsel bir eleştiri almamak adına) titiz baskıya (dile müdahale edilmemiş olması, baskı hatalarının olmaması, son bölümdeki belgelerin takdimindeki aynîlik gibi nedenlerle) sahip oluşu gerekçesiyle Yapı Kredi Yayınları bünyesindeki güncel baskısı üzerinden alıntılanmıştır (Gazi Mustafa Kemal, Nutuk Gazi Mustafa Kemal Tarafından, 1927, Yapı Kredi Yayınları, 2021). Türkçe eğitiminin Türk devlet geleneği içerisindeki kurumsal kimliğini ortaya koyabilmek adına dil, kültür ve eğitim bağlamında disiplinlerarası özellikte söylem çözümlemesine yönelik incelemeye tâbi tutulan dil birlikleri tıpkı basımları üzerinden kontrol edilmek kaydıyla belirtilen kaynaklara dayanmaktadır. Michel Foucault, söylem ile toplumsal gerçeklik arasında sıkı ilişki olduğunu ve söylemi, toplumsal gerçekliğin düzenlenmiş sözceleri olarak inşa bağlamı özelliği ile değerlendirmiştir. "*Foucault'a göre söylem, yalnızca dilsel biçimlerin birlikteliği değil, belli bir bağlamda oluşmuş düşünce, davranış, tutum gibi olguların dilsel olarak çerçevelendiği bir yapıdır.* (Büyükkantarcıoğlu, 2006: 119)." Foucault, söylem ile toplumsal dokunun ayrıştırılamaz olduğunu belirterek söylemi toplumsal ve tarihsel bağlam içinde işlevsel boyutuyla ele alarak felsefî temeller üzerine bir çözümlemeye tâbi tutmaktadır.

Bilim dünyasında, yapısalcılık sonrasında, dilbilim başta olmak üzere yorumlayıcı bilimsel disiplinlerin kavşak noktasında bulunan söylem kavram alanı gelişimini de postyapısal bağlamda sergilemiştir. "*Söylem sözcüğünün bugünkü yüklemeleri genelde postmodern düşünürlerin özellikle de Michel Foucault'un tanımlaması ve kullanımıyla yeni bir boyut kazanmıştır. (…) Foucault'tan önce söylem sözcüğünü modernist anlamda kullanan belli başlı yazın eleştirmenleri arasında Mikahail Bakhtin ile Roman Jacobson'u görürüz. (…) Roman Jacobson söylem sözcüğünü, iletişim olgusunu parçası olarak gördüğü tüm anlatım ya da aktarım dizgelerini kapsayıcı bir kavram içinde kullanır. (…) Jacobson böylece söylemi iletişime özgü tüm anlatım dillerini kapsayabilen, dahası bunların dışında kalan olguları da içerebilen bir düşünce aktarım biçimi olarak ele alır. Bu tanımıyla söylem Mikhail Bakhtin'in yazısında da görüldüğü gibi en genel anlamıyla heterojen bir dil olarak ele alınır ve tarihsel ve sosyo-kültürel sorunlardan bağımsız bir biçimde incelenir. Bugün Batı düşüncesinde söylem sözcüğünü Foucault'nun getirdiği yüklemelerden bağımsız olarak ele almak mümkün değildir."* (Kocaman, 2003: 48-49). İnsandan ya da toplumdan çok insanlık kavramının aydınlanmasında ve gelişmesinde başat figür olan bilgi, kuramlarından faydalanılan Fransız düşünür Michel Foucault öncülüğünde öncelikle felsefe sahnesinde olmak üzere tüm alt bilgi evrenlerinde iktidar alanı bağlamındaki işlevi ile konumlandırılmıştır. Bu doğrultuda, çalışma evreninin tâbi tutulduğu söylem çözümlemesi; dilbilimin alt dalı bağlamında değerlendirilmiş olup söylemi, güç mücadelelerinin bağlamı olarak birey, toplum ve tarihin kesişiminde konumlandıran Michel Foucault'un çağdaş söylem çözümlemesi kuramı doğrultusunda işletilmiştir.

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

Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün Söylev'inde, devlet geleneği bütünlüğündeki kurumsal kimliğinin, Türk milletinin kurmuş olduğu farklı yönetim dairelerindeki devamlılığı ve kurucu iradenin bilgeliği ve alplığı ile öne çıkan karakteristik özelliği, nihayetinde de adalet üzerine inşa edilmek istenen medeniyet tasavvurunun, Türkçe ile inşa edilecek olan değerler eğitiminin de temelini oluşturduğu açıklıkla görülebilmektedir. Yabancı unsurların telkin ve teklifi karşısında millîlik temelli tefekkür, strateji ve gayret (amel, icra) ilkesi Gazi'nin Söylev'inde de sıklıkla ifade edilmiş ve hatta, tartışmalarda dahi üzerinde uzlaşılan temel ilke olarak sunulmuştur. "*Kongrenin hitamından iki üç gün evvel diğer bir münakaşa da mevzu-ı bahis olmaya başlamıştı. Bazı samimi arkadaşlarım, benim Heyet-i Temsiliye'ye dahil olarak aleni faaliyetlerimi mahzurlu görüyorlardı. Mütâaları şu noktada hülasa edilebilir: 'Millî teşebbüsat ve faaliyetlerin bütün manasıyla milletten doğduğunu, hakikaten millî olduğunu göstermek lazımdır. (…) Bu mütâlaata ne dereceye kadar isabet olup olmadığını araştıracak değilim. Yalnız benim de bu müâlaata muhalif olan mütâlaarımı istinad ettirdiğim noktalardan bazısını tadad edeyim: Evvela ben, behemahal kongreye dahil olmalı ve onu idâre etmeli idim. Çünkü, zaman geçirmeksizin, irâde-i millîyenin faaliyete geçirilmesini ve milletin bizzat fiilen ve müsellehan ittihâz-ı tedâbire başlamasını temin zaruretine kani idim* (Gazi Mustafa Kemal, 2021: 62-63)." Alıntılanan Söylev metninde açıklıkla analşıldığı üzere fikirlerin tartışmaya açık oluşu, hür iradenin tefekkürünün millî temellere bağlı oluşu vurgulanmıştır. Belirlenen bu kadim kurguda güç ilişkilerinin "bilgi" ile inşası da değişmeyen bir söylem özelliği olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla iktidar özgür toplumsal öznenin kadim değerlerine dayalı bilgi evrenine tâbiyetle bir iktidar alanını, söylem aracılığı ile inşa etmektedir.

Türkçeden tavizin kimlikten, Türklükten ve onun değerlerini koruyan bağımsız ve millî devletten yoksunluk tehlikesine kapı aralanması anlamına geldiği savı, Atatürk'ün Söylev'inde kurucu dil politikası bağlamında işletilmiştir. Devletin en üst düzey yöneticisinin sahip olduğu bu yüksek bilinç düzeyine dayalı olarak, millî değerlerin savunularak devlet yapısının güçlü kılınacağı ilkesi Türkiye Cumhuriyeti'nin bânisi Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün Nutuk adlı eserinde de üst söylem (metadiscourse) olarak tespit edilmiştir. Söylemin kapsayıcı anlam odağına karşılık gelen üst söylem (metadiscourse) bir anlamda nutuk sahibi ile hitap ettiği milletinin iletişim önceliğini ve söylevlerin işlevsel çatısını oluşturmaktadır. Çalışmanın bu (bulgular) bölümünde tanıklanan alt işlevlerin kesişim kümesi ve çatısı, böylelikle belirlenmiştir.

Bilge Kağan ve Köl Tigin'in söylev metinlerinde Tanrısal kökenli kut göstergesi bir üstünlük aracı olarak sunulurken Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün söyleminde, epistemik bir erdem olarak üstünlük kurma amacından çok tartışmaya açık bir ikna aracı olarak tarihî bilgi formu sunulmuştur. Atatürk'ün söylemi, bu yönüyle bireysel mütevazılık vurgusuna (Belirtilen 'bireysel mütevazılık' sadece Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün şahsı için geçerli iken nutukta Türk milletinin özelliklerine dair söylemde tevazu unsuruna yer verilmemiştir.) yer veren ayırt edici özelliğe sahiptir. Gazi'nin, Söylev'in sonunda kullanmış olduğu; "*Muhterem efendiler, sizi günlerce işgal eden, uzun ve teferruatlı beyânatım, en nihayet mâzi olmuş bir devrin hikâyesidir. Bunda, milletim için ve müstakbel evlâdlarımız için dikkat ve teyakkuzu davet edebilecek bazı noktalar tebâruz ettirebilmiş isem, kendimi bahtiyar addedeceğim* (Gazi Mustafa Kemal, 2021: 754)." ifadesi savımızın dayanaklarındandır. Dolayısıyla tarihî bilgi ve değerler sistemine sahip olarak bir anlamda kökleri üzerine tutunabilmenin muhatabı olan Türk gençlerinin ve gelecekteki "evlatlarının" varoluşuna imkân sağlaması, belirtilen doğrultudaki eğitim niteliğinin hayatî işlevi olarak değerlendirilmelidir. Böylelikle tarihin, bilgi ve değer bağlamından birlikteliğine dayalı olarak sağlanan eğitim kazanımı, devletin kurucu iradesinin yaşatılması anlamına da gelmektedir. Bu bağlamda; Türkçenin, milletin ve onun inşa ettiği devletinin ontolojik varlığının koşullayıcısından öte ve önce temeli olduğu vurgulanmaktadır. Bu temel, bilinç ile tabii bir kabule sahiptir. Gazi; "*Türkiye Devleti'nin resmî dili Türkçedir dediğimiz zaman bunu herkes anlar. Hükümetle*

muâmelât-ı resmiyede Türk dilinin câri olması lüzumunu herkes tabii bulur (Gazi Mustafa Kemal, 2021: 613).” ifadeleri ile, bu konuda bir tereddüde yer olmadığını açıklıkla belirtmiştir. Böylelikle hem nutuklara konu oluşu hem de nutuklardaki edimsel dil birliktelikleri itibariyle, ancak Türkçe ile Türk milletinin ve devletinin işleyişinin sağlanabileceği kurucu metinde vurgulanmıştır.

İçeriği ve işlevi itibariyle de Nutuk’un söylem bağlamını oluşturan Türkçe ve tabii ki Türkçe eğitimi, millî lisan özelliği olarak içeriğin ve hedef kitle ile onların kazanımlarının bağlamını da millî kılma aracıdır. Dilin şuurlu ve etkin kullanımında, bilhassa Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde farklı tartışmalara, eğilimlere ve emperyal saldırılara açık hâle gelmiş Türkçeye verilen önem rahatlıkla algılanabilmektedir. Gazi Mustafa Kemal Atatürk’ün Nutuk’ta kullanmış olduğu dil, bir anlamda Cumhuriyet’in Türkçe algısını ve Türkçeye yüklemiş olduğu işlevi tanıklamaktadır. Bu bağlamda Osmanlı Devleti’nin son yıllarında, bilhassa başkent ve medeniyet merkezi olan İstanbul’da olmak üzere, dili istila ederek yaygın kullanıma başlamış olan Fransızca kelimelere Nutuk’un söyleminde yer verilmemiştir. Bir anlamda güç mücadelesi savaş alanları ile sınırlandırılmamış, dil cephelerinde de devam etmiştir. Ancak dildeki cephe tespitinde, Türkçenin medeniyet tasavvuru ve birikimi de göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda, günümüzde anlaşılma düzeyinin düşük olduğu kelimeler ve kelime grupları (özellikle Farsça olmak üzere nadiren de Arapça terkipler), Türkçe dışındaki dillerden kod kopyalaması yoluyla oluşturulmaya devam ettirilmiştir. Nutuk’un söyleminde temsil ve tercih edilen dil kullanımında, dilin yaşayan/canlı bir yapıya sahip oluşu ilkesi etkindir. Çalışmada tespit edilen bu özelliği daha belirgin olarak tanıklayabilmek adına Nutuk’taki hiçbir alıntıya müdahale edilmemiştir. Böylelikle içerik ve işlev farklılıklarıyla birlikte, tüm alıntılar eserin diline ve Gazi’nin Türkçe ilkesine dair belirlenmiş tespiti doğrulamaktadır. Gazi Mustafa Kemal Atatürk’ün fikirlerinde önemli bir etkiye sahip olan Ziya Gökalp’ın ifadesiyle; “*Yerlerine yeni kelimeler kaim olduğu (konulduğu) için, müstehase (fosil) haline gelen eski Türkçe kelimeleri diriltmeğe çalışmamak* (Gökalp, 2014: 150).” ilkesine uygun bir anlayışın tezahürü olarak dönemini millî ilkeler dahilinde yansıtan Türkçenin bilinçli kullanımı, Nutuk’ta örneklendirilmiştir. Böylelikle, kimliğin inşa birleşenleri olarak dil ve kültür bütünlükle, işlevsel bir kullanım özelliği arz ederken söylem ile eylem tutarlılığı da sağlanmıştır.

Ziya Gökalp tarafından 2. Meşrutiyet’te ileri sürülmesine karşın ancak Cumhuriyet döneminde hayata geçirilme politikaları üretilen kültür ve eğitim bütünlüğünde, bu iki kavramın kesişimi millîlik idi. Hatta bu doğrultuda “Millî Eğitim” adlandırmasının ve kurumunun temeli de yine Ziya Gökalp tarafından atılmıştır. Türk millî kültürünün yaygınlaşması için eğitimin de millî değerler üzerine inşa edilmesi gerektiği, böylelikle birbiri ile çatışmayan kültür ve eğitim atmosferi içerisinde millî şahsiyet sahibi bireylerin toplumsal kalkınmayı, ülkenin ve milletin kalkınmasına dönüştürebileceği hedeflenmiştir. Bireyin, şahsiyeti ile millî kültür ve millî eğitim ile gelişmesi bir anlamda Türkiye Cumhuriyeti’nin karakteristik varlık amacını karşılamaktadır. Belirtilen karakteristik özellik Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk’ün söyleminde, çalışma evrenine karşılık gelen Nutuk’ta, sıklıkla somutlanmıştır. Bunun yanı sıra Nutuk’ta aktarılan millî ülküye hizmet eden sorgulayıcı tartışmalar dahi belirtilen kültür ve eğitim ekosisteminin uygulaması bağlamında değerlendirilebilmektedir. Bilhassa Rauf Bey ile Yunus Nadi Bey arasındaki Cumhuriyet kavram alanına dair tartışmalar, belirtmiş olduğumuz nitelikteki söylem birimler işlevine sahiptir. Konuşmalar içerisinde özellikle Maarif Vekili Vasıf Bey’in (Vasıf Çınar), öğretmenleri münevver (aydın) şahsiyetler olduğu kadar, geleceğin münevverlerini yetiştirebilecek kudrette görmesine ilaveten, kendisinin de bir aydın sorumluluğu ile ülkenin tarihî ve haricî konularında dahi millî menfaatleri savunması, tespitimizin Millî Eğitim düşüncesinin ve bakanlığının her aşamasında tezahür ettiğini tanıklamaktadır. Belirtilen millî karakterin temeli olan devlet adının dahi Atatürk tarafından sıklıkla “*Türk Cumhuriyeti* (Gazi Mustafa Kemal, 2021: 754)” olarak ifade edilmesi yanında, farklı medeniyet dairelerine dair dışlayıcı taassuptan kaçınılması salık verilmektedir. Bu durum, bir gayr-ı millîliğe uç vermeyecek bağlamda Nutuk’un söyleminde yer bulmuştur. Gazi’nin; “*Binâenaleyh biz her vasıtadan, yalnız ve ancak bir nokta-i nazardan istifade ederiz. O nokta-i nazar şudur: Türk milletini medenî cihanda, lâyık olduğu mevkie is‘âd etmek ve Türk Cumhuriyeti’ni sarsılmaz temelleri üzerinde her gün, daha ziyade takviye etmek… ve bunun için de istibdad fikrini öldürmek* (Gazi Mustafa Kemal,2021:754).” ifadesi, millî temeli de gelişim sürecindeki kaynakların niteliğini de açıklıkla betimlemektedir.

Türk nutuklarının ilk örnekleri olan Köl Tigin ve Bilge Kağan abidelerinde kağan olarak konumlanma 'Tanrı'dan oluş' edilgen formu ile başlatırken Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün söylevi "1335 (M. 1919) senesi Mayıs'ının on dokuzuncu günü Samsun'a çıktım." etken cümlesi ile başlamaktadır. Tam bu noktada ontolojik bir farklılık değerler sistemindeki köklü bir değişimi ya da farklılığı koşullamaktadır. Orhon nutuklarından farklı olarak Atatürk'ün nutkunda, kut gerekçesi olarak değerlendirilebilecek olan olumlulanmış varlık bağlamı artık İlahî değil iradî bir güçlü eyleme dayalı olarak insanîdir. Belirlenmiş insanî varlık koşulu da milleti ve devleti için inisiyatif alıp mücadeleye girişmiş/başlamış olmaktır. Bu önemli paradigma değişimine rağmen, değerler eğitiminin temelinde yer alan etken bireyin mücadelesinin itici gücünün bireysel ya da kitlesel kazanımlar değil de millî menfaatler oluşu ise her üç söylevin de bin yılı aşkın süredir savunulagelmiş ortak niteliğini karşılamaktadır. Millî mücadeleye, millet iradesine dayalı olarak başlama zorunluluğunun ana gerekçesi, Gazi'nin ifadesinde "milliyeti imha siyasetine karşı şuurlu bir mukavemet zarureti" söyleminde somutlanmıştır. Bu doğrultuda olumlulanan ferdî var oluş, millî iradeye hizmet eden tavrın gelişimi ile gerçekleşebilmektedir. Nitekim Gazi Mustafa Kemal Atatürk, öz hükmündeki amacını "*Esas, Türk milletinin haysiyetli ve şerefli bir millet olarak yaşamasıdır. Bu esas ancak istiklâl-i tamma malikiyetle temin olunabilir* (Gazi Mustafa Kemal,2021: 16)." söylemi ile vurgulamış ve bu amacın Türkçe ile ayağa kaldırıp alışkın olduğu hürriyetine yeniden sahip olacak millî bir eğitim/kalkınma hamlesi ile gerçekleşebileceğini belirtmiştir.

Nutuk'ta Gazi Mustafa Kemal Atatürk, mücadeleci tavrını millî mücadele bağlamında işletmiştir. Bir anlamda, içeriği itibariyle dinleyenlere ve okurlara bağımsızlık yolundaki en önemli güçlerinden biri olan mücadele azminin devam ettirilmesi gerektiği ve ferdî amaçlar için değil millî ülkü uğruna kararlılıkla mücadele edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu söylem özelliği, bireysel hayattaki kaderciliği reddiye bağlamında değil de milletin ve devletin istiklali ve istikbali için adanmış olma karakter yapısı bağlamında değerlendirilebilir. Zira eserde 73 kez kullanılmış "mukadderat" sözcüğü devlet ve millet geleceği söz konusu olduğunda çaba, gayret, mücadele ve hatta uğruna varlığını adama sonrasında oluşabilmektedir. Aynı zamanda toplumsal dayanışma bağlamının millet kavram alanı içerisinde belirlendiği ifade edilebilir. Bu karakter yapısına dayalı eğitim formunun; bireyin kendisini maddeye, bir topluluğa ya da kitleye adamasını değil de milletine ve devletine adama ilkesi ile gelişimin bitip tükenmez bir mücadele azmi sonrasında gerçekleşebileceğinin ancak bu kazanımın da "mukadderat" çizgisinde Allah'ın takdiri ile vuku bulacağı -benlik değil kibir karşıtı- ilkeyi inşa etmekte olduğunu belirtebiliriz. Belirtilen tespitimiz; günümüz eğitim sistemi içerisindeki yarışlarda, hedefleri bireysel kazanıma odaklayan ve millet ve devlet faydasını atlayarak küresel fayda ile bireysel çıkar ilkesini cazip kılan modernist anlayışın karşısında, millî ve tarihî eğitim paradigmasının varlığını açıklıkla ortaya koymaktadır.

Alplık, bilgelik, adaletlilik sac ayağı üzerine konumlanan ülkü insan, Gazi Mustafa Kemal'in Söylev'inde; atılganlığa temel olan cesareti, münevverliği ve adaleti inşa iradesine sahip oluşu ile betimlenmiştir. Metinde, sorgulayıp anlamlandırma özgünlüğü, bir anlamda ulaşılıp korunması telkin edilen özgürlüğün öncülü ve hatta temeli olarak sunulmuştur. Bu doğrultuda Gazi, emperyalizm uzantısı cemiyetlerden bahsederken (örneğin İngiliz Muhipleri Cemiyeti) bunların (İngiliz Muhipleri Cemiyeti örneğinde asıl reisinin Rahip Frew olduğu da Nutuk'ta belirtmiştir.) asıl amacının yine kullanmış oldukları dilden hareketle anlaşılabileceğini, o yüzden tam bağımsızlık için şuurlu bir millete, millî şuur için de tarih ve kültür köklerinin bilincinde Türkçeyi iyi kullanıp tefekkür edebilen bir nesle ihtiyaç duyulduğu ifade etmektedir. Bir anlamda, sadece dil verisinin oluşum aşamasında değil iletişimsel dizgedeki alıcı görevinde de yüksek Türkçe bilincine ve yeterliliğine önem atfedilirken konuşma ve yazma temel becerileri karşısında, bütünleyici özellikte dinleme ve okuma becerilerinin de önemi vurgulanmıştır. Bu yönüyle bilgiye dayalı sorgulama üzerine, "anlama" odaklı olarak dilin dört temel becerisini etkin kullandırmayı amaçlayan bir eğitim olmadan hür tefekkürün ve akabinde hür devletin elde edilemeyeceği belirtilmiştir. Böylelikle Nutuk'ta, belirtilen özellikte anlamlandıran millet, bağımsızlığa giden yolun zorunlu aşamasıdır ki, millî eğitimle inşa olan bu aşamanın sağlamlığı, bir anlamda milletin ve devletin hürriyetinin temelini oluşturmaktadır.

Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün Nutuk'taki bildiriminde 16 kez kullanmış olduğu "bence" sözcüğü (Uzun, 2005) sunulan bilginin öznelliğini belirtmenin ötesinde farklı bir öğretisel söylem

işlevine de sahiptir. Bir anlamda, muhataplarının da kişisel değerlendirmede bulunup kanaat edinmeleri yönündeki bu örnek; ferdî yetkinliklere dayalı sorgulayıcı tavırlarla millî birlik, bütünlük ve kalkınmanın şahsiyeti yok saymayıp bilakis üzerine inşa edilmesi gerekliliğini sembolize etmektedir. Dolayısıyla Nutuk'un söyleminde, tarihî ve millî köklere dayalı bağımsızlık mücadelesinin stratejik öğretisi; bireyi yok saymadan, öğrenim ve kazanım farklılıklarını makul gören bir millî kalkınma anlayışı ile inşa etme amacı somutlanmıştır. Askeriye gibi katı disiplin ve kurallar sisteminin binlerce yıldır yaşatıldığı ortamda dahi, şahsiyetin gereği inisiyatif kullanma becerisi, Nutuk'un söyleminde zarurî ve asgarî bir erdem olarak değerlendirilmiştir. Örneğin Elâzığ Alay Komutanı İlyas Bey'i tereddüte düşürüp 13. Kolordu Komutanlığı'ndan -içerisinde bulunulan durumun aciliyetine rağmen- direktif beklenmesi üzerine Gazi'nin öncelikle Kolordu Komutanı'na olmak üzere gönderdiği cevaplar belirtilen bağlamda işlevselidir (Bakınız; Gazi Mustafa Kemal 2021: 108). Bu cevapların içeriği; toplumda, liyakat üzerine bir konuma ulaşmış kişilerin niteliklerinin gereği olarak öncülük yapmalarının ve inisiyatif almalarının, şahsiyet gelişiminin ve millî sorumluluğun olumlu bir göstergesi oluşu bağlamında alımlanabilecek söylem niteliğindedir. Dolayısıyla, belirtilen çözümle bir anlamda nutuk ile tebliği gerçekleştirilen millî kalkınma ve özgürlüğün tekamülü hamlesinin, özgür bireyler üzerine var olabileceği, kişisel özgürlüğün göz ardı edilmesiyle millî ve kurumsal özgürlüğün sağlanamayacağı kurucu eğitim ilkesi Nutuk'un söyleminde somutlanmıştır. Bir anlamda eğitim, eserin genelindeki söylem tutarlılığının buradaki yansıması olarak kitleleştirmeyi reddeden, ferdiyetçilik ve şahsiyetçiliği öne çıkaran ve nihayetinde, millî bağımsızlığın bireyin özgürlüğünü ortadan kaldırmak şöyle dursun, bizzat onun üzerine inşa edildiği bir kurumsal devlet felsefesini yansıtmaktadır.

Nutuk'ta hürriyetini millî kimliği üzerine inşa etmiş bireylerin varlığını amaçlayan söylem, oluşturucusuyla somutlanmaktadır. İletişimsel etkinlik, öğreti ile öğretici bütünlüğü ve uyumu bağlamında, eleştirel okuma ve sorgulama ilkeleri özelinde de görülebilmektedir. Eserin başında, bir anlamda bağımsızlık mücadelesine girme kararının ve usulünün belirlenmesi gibi ana kararların alınmasında eleştirel okuma ve sorgulama ilkelerinin kullanımı; bu yöntemlerin işletiminden öte, hayatî konularda dahi kullanılması, terk edilmemesi gereken bir ilke olarak konumlandığı yönünde yorumlanabilir. Gazi'nin Nutuk'taki; "*Şimdi, Efendiler, müsaade buyurursanız, size bir sual sorayım. Bu vaziyet ve şerâit karşısında halâs için nasıl bir karar vârid-i hâtır olabilirdi? (…) Efendiler, ben bu kararların hiçbirinde isabet görmedim. Çünkü bu kararların istinâd ettiği bütün deliller ve mantıklar çürüktü, esassız idi* (Gazi Mustafa Kemal,2021:15)." beyanı, savımızın başlıca dayanaklarındandır. Böylelikle, ülkü bireyin hür iradesiyle analitik düşünme, eleştirel okuma ve sorgulama yoluyla bilgi ve değer kazanımı Nutuk'ta bir kez daha metnin oluşturucunda da somutlanmış kazanım hedefi olarak tespit edilmiştir. Nitekim bireysel özgünlükler olmadan bireysel özgürlüğün olamayacağı, belirtilen bireysel özgürlüklerin de varlığını, gelişime dayalı millî özgürlüğün kalıcı sistemi ile devam ettirebileceğine dair vurgu; Nutuk'ta 128 kez işletilen cumhuriyet sözcüğü ile de karşılanmıştır. Cumhuriyet bir devletin yönetim sistemi olarak sunulurken, bu sistemin toplumun her kesiminde ve hatta toplumları oluşturan değil de inşa eden nitelikteki bireylerin düşünce sisteminde de var olmak durumundadır. Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün, millet iradesinin tecelligâhı addettiği millî meclisin boyunduruk altına alınamaz oluşuna da vurgu yaptığı; "*Hükümetin meclise hâkim olması emr-i murakabeyi işgal edeceğinden, böyle bir hâlin hudûsu halinde, ihlâs-ı vatan namına mukarrerât-ı sâlime ittihâz edilemeyeceği ve bi'n-netice âmâl-i milliyenin husûl bulamayacağı âşikârdır* (Gazi Mustafa Kemal,2021:342)." söylemi, belirlemiş olduğumuz özgürlüğün bütüncül formu ve iradesine dair özellikleri somutlamaktadır. Bu tespitimizin koşutunda, Türkçe odaklı kültür ve eğitim ilkesinin Nutuk'ta -tarihî seyri içerisinde- belirlenen yönü ile önemli bir paradigmatik değişim gösterdiğini ileri sürebiliriz. Bireyin özgür ve özgün gelişiminin millî temsilin temel nitelikleri arasında sunulması, gelişimin ana bağlamı olan eğitim ekosisteminin de sorugulatıcı, özgünlüklerin önünü açıp geliştiren ve bu özgünlükleri birliktelik içerisinde kalkınma dinamiği kılan yapısına uç vermektedir. Hatta erk sahibi olarak Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün farklı görüşleri sindirmesi, baskılaması, yok sayması bir tarafa onlara muhalefet ettiğini belirterek gerekçelerini sunması, belirtmiş olduğumuz özgürlükçü ve akılcı bilgi paylaşım bağlamını somutlamaktadır. Dolayısıyla salt bir yönetim sisteminin izahı ve onaylatılması sığlığı Nutuk'ta söz konusu değildir. Aksine özgür özne, iradesine dayalı olarak bilgi formuna binaen bu tercihi cesaret ve kararlılıkla gösterebilmektedir. Cesaret kavram alanı, Nutuk'un söyleminde,

özgürlüğün önemli bir tamamlayıcısı olarak yer almaktadır. Özgürlüğün kazanılması için gerekli olan cesaret, geliştirilmesi ve korunması süreçlerinde de içerisinde bulunulan durumda asla terk edilmemesi gereken bir "değer" olarak işlenmiştir. Belirtilen değere yönelik kazanımın elde edilmesinde, yöntem olarak değillemesi de kullanılmış, böylelikle korku iklimine dair reddiye de Nutuk'un söyleminde yer bulmuştur. Cesur olunması gerektiğinin idealize edilmiş örnekleri, Nutuk'ta kurgusal (fictional) özellik arz etmez. Başta bizzat söylem oluşturucusu olan Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün şahsında olmak üzere gerçek hayattan özneler ve onların edimleri ile tanıklanıp temsilî özellik kazanmış değerler, Nutuk'un hedef kitlesine etkinlikle sunulmuştur. Bir anlamda Orhon Abideleri'nde alplık kavram alanı içerisindeki değer, Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün söyleminde cesaret bağlamında korunmuş ve alp karakterinin gerçek hayattaki temsili, Nutuk'ta da oluşturucusu olan Atatürk ile vücut bularak bir anlamda örnek ve hatta rol model/ülkü özne olarak söylemde somutlanmıştır.

Analitik düşünme, eleştirel okuma ve sorgulama üzerine bireyin ulaşacağı bilgi ve değer kazanımlarının tarihî, coğrafî ve fikrî bağlamı Nutuk'ta işletilmiştir. Belirtilen bağlamın kapsamı ve alt birleşenlerin işlevi günümüz eğitim modellerinden yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları ile örtüşen bir özellik arz etmektedir. Nitekim "*Yapılandırıcı dil yaklaşımı, davranış değiştirmeye değil beceri geliştirmeye ağırlık vermektedir. Davranış, bir uyarıcıya verilen tepkidir. Oysa beceri, bilgilerin bilinçli olarak uygulamaya aktarılmasıdır* (Güneş,2009:8)." ve Gazi'nin Nutuk'unda da beceri gelişimi olmaksızın bir davranış kazanımı amaçlanmamaktadır. Bunun yanında, becerilere dayalı olarak amaçlanan bilişsel gelişimde temel unsur -yapılandırmacı yaklaşım bağlamında- dil gelişimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Nutuk'ta, tüm dilsel becerilerin temelinde sunulan anlama ve ifade edebilme (anlatma) becerilerinin konumlanması ile de somutlandığı üzere dil gelişimi, bilişsel gelişim göstergesi işlevinde olup anlama becerisinin gelişimi öncelikli kazanım olarak yer almaktadır. Zira Nutuk'un söyleminde dil salt dinleme, konuşma, yazma, okuma aracı olarak değil, daha ziyade -öncelikle- eleştirel düşünme, sorgulama, muhakeme etme, karşılaştırma, ilişkilendirme, analiz ve sentez aracı olarak konumlanmıştır ki, bu öncelikli işlevler günümüz dil öğretim yöntemlerinden yapılandırmacı yaklaşımın da dilsel konumlandırması ile örtüşmektedir. Nihayetinde de belirtilen yöntemsel altyapıya sahip kazanımlara ulaştırılması hedeflenen sınırlı bir eğitim hedef kitlesi söz konusu değildir. Nutuk bu yönüyle, seçkinci ya da herhangi bir zümre eğitimi hedeflemeyip topyekûn Türk milletini, hedeflenen kazanımlara yönlendirme amacını taşımaktadır. Alışılageldik, kanıksanmış ve hatta dogmalaşarak milletin istiklâli önünde engel olmuş yaygın kabullerin eleştirildiği bölümde Gazi; "*Hâlife ve pâdişahsız halâsın manasını anlamak istidadında değil (…) Diğer bir mühim noktayı da ifade etmek lâzımdır. Çare-i halâs ararken İngiltere, Fransa, İtalya gibi düvel-i muazzamayı gücendirmemek esas gibi telâkki olunmakta idi (…) Bu zihniyette olan yalnız avam değildi. Bilhassa havâs denilen insanlar böyle düşünüyordu* (Gazi Mustafa Kemal,2021:14-15)." söylemi ile tespitimizi açıklıkla dayanaklandırmaktadır. Ayrıca alıntılanan son ifadesi; bireysel hürriyetten bağımsız millî hürriyetin var olamayacağına ve millî temelden bağımsız devletin düşünülemeyeceğine koşut olarak avam-havas ayrılığına "havas denilen insanlar" dışlayıcı tanımlamasıyla eleştiri getirerek milletten kopuk, ayrı bir aydın konumlamasının da kabul edilemeyeceği bir sosyo-kültürel ekosistemi ifade etmektedir.

Nutuk'un söyleminde, dil verilerinin yaygınlık ya da kurumsallaşma süreçleri kazanmış olmalarının yanında, anlam ve işlev odaklı sorgulanma gerekliliği de yaşam boyu eğitimin koşullayıcısı olarak sunulmuştur. Bu ilke ile, aşırı şüpheciliği değil, gerçek anlamdaki kalkınmanın adlandırma ve eylem bütünlüğüne dayanmasını sağlayan sorgulama ve eleştirel düşünme becerisinin önemi vurgulanmaktadır. Özellikle hayatın her alanında varlık gösteren güç ilişkileri ve iktidar alanlarına dair adlandırma ve eylem bütünlüğünün sorgulayıcı konumlamaları, Nutuk'un söyleminde stratejik öneme sahiptir. "*Cumhuriyet kelimesini telaffuzdan dahi içtinap edenlerin, Cumhuriyet'i, doğduğu gün, boğmak isteyenlerin, teşkil ettikleri fırkaya 'Cumhuriyet' ve hem de 'Terakkiperver Cumhuriyet' unvanını vermeleri, nasıl ciddî ve ne dereceye kadar samimî telâkki olunabilir* (Gazi Mustafa Kemal, 2021: 748)?" ifadesiyle, Gazi Mustafa Kemal Atatürk tarafından açıklıkla belirtilen adlandırmanın eylem bütünlüğü üzerine ikame edilmesi gerekliliği sorgulayıcı tavrına ilaveten, müteakiben bir algılama tehlikesine de dikkat çekilmektedir. Halkın özellikle hayatın her alanında var olan iktidar alanlarını ve onların kurumsal/siyasal temsilcilerini, salt duygu merkezli değerlendirmeleri idrakin yanlılığına toplumun zararına yol açacak, tehlikeli bir yöntem olarak sunulmuştur. Ancak eğitim merkezli gelişimin duygusal

desteği olumsuzlanmamaktadır. Sadece duygularla anlamlandırma tehlikesi karşısında, kitlelerin ve dahi Türk milletinin yönlendirmelere açık oluşunun tehlikeli sonuçları ifade edilerek anlamlandırmada, eleştiri odaklı bilişsel sürecin de duygularla birlikte işletilmesi gerekliliği Nutuk'un söyleminde tarihsel somut dayanakları ile birlikte yer almıştır. "*Cumhuriyetçi ve terakkiperver olduklarını zannettirmek isteyenlerin, aynı bayrakla ortaya atılmaları, dinî taassubu gâleyâna getirerek milleti, Cumhuriyet'in, terakki ve teceddüdün tamamen aleyhine teşvik etmek değil miydi?* (Gazi Mustafa Kemal,2021: 749)." Alıntılanan söylemde somutlandığı üzere, gelişim hedeflerine salt duygu merkezli katılımın alımlayıcılığı ve gelişimi engellemesi yanında, hedeflenen gelişimin tam tersine sürüklemesi dahi kaçınılmaz bir tehlike olarak sunulmaktadır. Bu doğrultuda bilhassa değerler eğitimi odaklı gelişim hedeflerinin de bilişsel bir süreçle, sorgulayıcı tavır sonrasında idrak ve alımlama hedeflerinin olması ve hatta bunun alışkanlık hâline getirilmesinin, sağlam bir zemin üzerinde, hedefler doğrultusunda gelişim ve yenileşmeyi (terakki ve teceddüd) doğuracağı, bir eğitim ilkesi olarak sunulmuştur.

Eserde, adalet üzerine, hür ve müreffeh geleceğin gerçekleşme öncülü olarak sunulan eğitim faaliyetlerinin Türkçe ile birlik içerisinde kılınan milletin kurumsal dayanağı ve çatısı olan devlet kurumu altında geçerlilik kazanabileceği, bu çatının alt etnik ya da dinî unsurlara ayrıcalık tanınmasının millî felakete yol açacağı örnekler üzerinden anlatılmıştır. Uyarı işlevli bilgi formunun değerler sistemi bütünlüğünde özümsenerek davranış formuna yansıtma iradesi göstermesi beklenen muhatap, Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün söyleminde Türk milletidir. Nutuk'ta, uyarıya gerekçe olan ayrıştırma ve kışkırtma faaliyetlerinin yabancı güçlerce gerçekleştirildiği örnekler, bir anlamda bu mihrakları dışarıda tutmayı zorunlu kılan millî kenetlenmenin hayatî önemine yapılan vurgu işlevindedir. Ancak kenetlenenlerin de bilişsel gelişimi, milletin niteliğinin gelişmiş olması, yine hazırcılıktan uzak öğrenme formunun tatbiki ile mümkün olmakta ve hazır bilgilerin kabulünün millî kimliği zaafiyete uğratacak bir tehlike kaynağı olduğu belirtilmektedir. Örneğin; "*Mister Noel isminde bir İngiliz binbaşısı Bedirhânilerden Kamrân, Celâdet ve Cemil Beylerle beraber maiyetinde on beş kadar Kürt atlısı olduğu halde Malatya'ya kadar gelmiş ve Mutasarrıf Bedirhani Halil Bey tarafından istikbal edilmişlerdir. Harput Valisi de zâhiren bir posta hırsızını takip bahanesiyle otomobille Malatya'ya gelmiştir. Bu maksatla bunlara Hısnımansur'daki müfreze de verilmiştir. Maksatlarının Kürtleri, Kürdistan teşkili vaatiyle aleyhimize ve bize karşı su-i kast icrasına sevk etmek olduğu anlaşılmış ve mukabil tedâbire de tevessül edilmiştir. Mesela valiyi ve diğerlerini tevkif ettirmek istiyoruz. Malatya mutasarrıfı da Kürt aşâirini Malatya'ya davet etmiştir. Bu vaziyet üzerine 13. Kolordu mıntıkasında faaliyete girdik. İcap eden tedâbir ittihâz edilmiştir. Yarın akşam sevk edilen bir müfreze-i askeriye erbâb-ı fesâdı tenkil edecektir* (Gazi Mustafa Kemal, 2021: 105)." ifadesi, salt askerî ya da idarî bir tahkikatın paylaşımı olarak değerlendirilemez. Alıntılanan söylemle somutlandığı üzere, sorgulayıp iz sürerek ilişkilendirme ve nihayetinde çözümleme eylem örneği üzerinden bir anlamda hayatî bilgiye ulaşabilme yöntemi olarak da sunulmuştur. Buna benzer vakaları, bir vukuatı aktarmak ya da gerekçelendirmek amacıyla değil de farklı zihniyet paradigmalarını ortaya koyup eylemin ardındaki asıl güç merkezi olan düşünce sistemini deşifre etmek amacıyla paylaşan Atatürk, bu hususu açıklıkla; "*Bu küçük ve ehemmiyetsiz gibi görünen noktaları, o zamanki vaziyeti görüşte şâyân-ı dikkat telâkki ve zihniyet farkları gösterdiği için kayıt ve işaret ediyorum* (Gazi Mustafa Kemal, 2021: 107)." ifadesiyle de beyan etmiştir. Böylelikle, bir başka bilgi edinme ilkesi olarak olaylara değil, onları ortaya çıkarak düşünce sistemlerine odaklanılmasının gerekliliği Nutuk'un söyleminde somutlanmıştır. Bu kurucu temel üzerine; Türkçenin eğitiminde de biçimsel özelliklere değil onları ortaya çıkaran düşünce sistemine, Türk edebiyatının ve kültürünün eserlerini de yine biçimsel özellikleri ile değil, onları açığa çıkaran medeniyet dairesi ve irfan kodlarına dayalı olarak inceleyip öğretmenin gerekliliği temellendirilebilmektedir.

Günlük hayattaki kullanımdan farklı olarak dilbilimsel bağlamda yapı terimi; bütünü oluşturan parçaların birbirleri ile bütünlükle kurmuş oldukları ilişkiler evreni olarak tanımlanmaktadır. Ferdinand de Saussure'nin inşa ettiği yapısal bütünlük, günlük dildeki biçime karşılık gelen anlamlandırmanın aksine, dilbilim bağlamında, içeriğin bütünlüğünü, bütünü oluşturan parçaların birbiriyle ve bütünlükle kurmuş oldukları ilişkiler evrenini değerlendirmeyi zorunlu kılmaktadır (Akalın, 1993; Aksan, 1998; Aydemir, 2020). Nutuk hem bütüncül işlevi hem de içeriğini oluşturan birimlerin bütünlüğü ile çelişkisiz bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu özellik, oluşturucusunun metnin içeriğine ve kullanmış olduğu dile hâkimiyeti bağlamında değerlendirilebilir. Bir anlamda, muhatabına telkin edilen özelliklere hatip

de sahiptir. Söylem ve eylem tutarlılığı bütünlüğü arz eden bu husus, öğretici odaklı ideal eğitim bağlamının özelliklerinden bir diğeri olarak Nutuk'un söylem yapısında somutlanmıştır.

Nutuk'un söyleminde Türkçe eğitiminin Türk devlet geleneğindeki kurumsal kimliği bünyesinde dil, kültür ve eğitim odaklı gelişim hedefleri millî temeller üzerinde var olup gelişim hedefleri de millî özellik doğrultusundadır. 1039 işletim değerine sahip "millî" kelimesi, devletin olduğu kadar, toplumsal hayatın da temel ilkesi özelliğine sahiptir. Eserdeki millîliğin dayanağı; açıklıkla ifade edilip 56'sı belgelerde olmak toplam 127 kez kullanılmış "Türk" sözcüğünden hareketle, gayet tabiidir ki; Türklüktür. Türk sözcüğü devletin, milletle bütünlük arz eden ordunun ve vatanın olduğu kadar yine eserde 128 kez işletilmiş cumhuriyet sözcüğünün ve cumhuriyet rejimi bünyesindeki toplumsal yapının da vasfı olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda, Nutuk'ta, kaynağı da millî olan bilgilere dayalı hedeflenen gelecek kurgusunun ve bu kurguyu gerçekleştirecek toplum yapısının Türklük millî değeri üzerine inşa edildiği âşikârdır. Belirtilen söylem tespiti; tarihi, kültürü, formel ve informel eğitim sistemi, değerleri bağlamında Türkçe ile bir bütünlük arz etmektedir.

Bireylerin unvan özelliği taşıyan vasıfları artık bireysel bir sıfat özelliğinde değil toplumsal yapı içerisindeki konumlandırma ve değer ölçütü işlevine sahiptir. Kişi adıyla toplumsal bağlamı itibariyle unvanlaşmış bir adın kalıplaşan birlikteliği, söz diziminde unvan grubu başlığı altında değerlendirilmektedir. Bu bağlamda Nutuk'un söyleminde yer alan kişilerin unvan grupları içerisindeki unvan bildiren ifadeler, özneler dünyasındaki toplumsal yapı bağlamında önemli birer veri özelliğine sahiptir. Bu doğrultuda Nutuk'ta unvan grubu kullanımı içerisinde 'hanım' unvan adı ile oluşturulmuş kullanım (Halide Edip Hanım, Şevket Hanım) tespit edilmiştir. Bir kez de Sultan Vahdettin'in büyük kızı "Ulviye Sultan" unvan grubu kullanılmıştır. Erkeklerin unvan gurubu bağlamındaki işletimde en sık kullanılan on unvan adının, azalan sıklık değerlerine dayalı sıralı dizilimi aşağıda sunulmuştur:

1. … Bey, 2. … Paşa, 3. … Efendi, 4. … Ağa, 6. … Han, 7. … Çavuş, 8. … Efe, 9. … Kaptan, 10. … Hazretleri.

İlk iki unvan adının (bey, paşa) kullanımı, Nutuk'taki toplam unvan adlarının %96'sına karşılık gelecek baskınlıktadır. İkincisi askerî bağlamda üst rütbe tanımlaması bildirirken bey unvan adı da paşada olduğu üzere şahsiyet vurgusunu barındırmaktadır. Salt belirtilen kullanım dahi askerî ya da sivil (ki sivil kullanımı karşılayan bey ifadesinin işletim oranı -yaklaşık %70- daha yüksektir) öznenin özgür, inisiyatif alan bir karakterde sunulmuş olması işlevinde önemli bir söylem özelliğini taşımaktadır. Tarihî kültür köklerine dayalı kullanılan 'han' unvan adının "Cengiz Han, İkinci Sultan Mehmet Han, Mehmet Han-ı Hamîs, Sultan Beşinci Mehmet Reşat Han, Sultan İkinci Abdülhamit Han" bağlamındaki kullanımları, güç mücadelesine dayalı kadim kültür evreninin devamlılığı ve değişimi bağlamında önemli bir gösterge özelliği taşımaktadır. Nihayetinde erkek ya da kadın, asker ya da sivil; Nutuk'taki tüm unvan adları, kendi bireysel karakterine dayalı olarak özgür birey olarak konumlandırıldığı bir toplum yapısını yansıtmaktadır.

Nutuk'ta söylemin etkinlik merkezi duygusal odaklı değil bilişsel odaklıdır. Bilginin söylem kavram alanı üzerindeki etkin işlevine -özellikle dilbilim ve felsefe disiplinleri içerisinde- yönelik kuramsal bilgiler, bu yönüyle Nutuk'ta somutlanmıştır. Bilginin rasyonel ya da geçerli kılınma işlevi, Nutuk'un içeriğinde en sık olarak somut belgelere dayandırılması ve hatta icra bağlamında bizzat bu belgelerin üçüncü şahıs tarafından okunması yöntemleri ile sağlanmıştır. Bir yazılı metin olarak Nutuk'ta ise vesikalar bölümü, çalışmada yararlandığımız ana kaynak olan tıpkıbasımında olduğu üzere ikinci cilt bünyesinde yayımlanmıştır. Dolayısıyla vesika, belge, tutanak altına alınmış geçerli ve kurumsal bilgi kaynağı olarak Nutuk'un söyleminde bir iktidar dayanağı işlevine sahiptir. İslamiyet öncesinde, İslamiyet dairesi bünyesindeki Türk medeniyeti süresince olduğu üzere Türkiye Cumhuriyeti bünyesindeki devlet iradesinin kurucu söyleminde de bilgi forumu bir insanın dünyadaki konumlanma bağlamında yönlendirici bir unsur olarak kullanılırken, ana işlevin eğitim bağlamındaki önemi tartışmasız çok değerlidir. Zira bilgi formunun Nutuk'taki kullanımına paralel olarak, buyurucu karakteristik yapısı bulunmayıp, hür düşünce ve irade ile aktarılmaktan öte, benimsetilen bir düşünce sistemi işlevi olumlulanmaktadır. Bu bağlamda alımlama, muhatabın ulaşması amaçlanan nihai bilişsel aşamasına karşılık gelmektedir. Felsefe Sözlüğü'nde; "*İletişim sürecinde bir bireyin kendisine iletilmek istenen mesajı alması, onu etkin bir biçimde yorumlayarak yeniden üretmesi eylemi* (Cevizci, 2005: 72)." ifadesi ile birinci karşılığı tanımlanmış olan alımlama bağlamı, Nutuk'un temel bilgi temelli kazanım

oluşturma yöntemini karşılamaktadır. Çalışmada uygulanan söylem çözümlemesi yönteminin münşisi Michel Foucault'un yaklaşımı doğrultusunda da kurgulanan bilginin, kuramsal içeriği uygulamaya çevirebilme noktasında kendisini özneye kabul ettirmesi gerekmektedir. Bu nedenle iktidarca kurgulanan ikna sürecinde bilgi, söylemle ve söylemde bu görevi yerine getirebilmektedir. Bu aşamada bilginin erkini güçlü kılabilmek için gerçeklik ölçütleri de yine söylemle birlikte hâkimiyetini kurmaktadır. Bilgi ister modern episteme özelliği taşısın ister doksa özelliği taşısın gönüllü kabule dayalı yayılımıyla Foucault için iktidarın gücünü önce var edebilmesinin, sonrasında da uygulayabilmesinin önemli söylemsel aracıdır (Aydemir, 2020). Söylem kavram alanının Nutuk'ta etkinlikle somutlanan bu niteliği bağlamında bilgi, güçte içkindir. Alımlama sürecine dayalı olarak uygulamalara karşılık gelen eylemler ise, Michel Foucault'un kuramında birer strateji ve taktik özelliğine sahiptir. Bu doğrultuda, Türkçe bağlamlı kurucu iradenin başarısı sonucu süreç içerisinde güçlendirilmiş Türkiye Cumhuriyeti, bir anlamda Nutuk'un söyleminde tespit edilen ana gelişim yönteminin, usulünün de ispatlanmış başarısı bağlamında değerlendirilebilir. Nihayetinde güç mücadeleleri üzerinden varlık alanını oluşturan iktidar kavramı, fiziksel ya da maddî kuvvet üzerine değil bilgide içkin epistemik güç üzerine var olabilmektedir.

Nutuk'ta olumsuzlanan özne, bilinç görünümü olarak değerlendirilen irâdî davranışlarının niteliği üzerine konumlanmaktadır. Burada, biz merkezli toplumsal özne konumlamasının aslî belirleyicisi, duygu ve düşünce bütünlüğü içerisindeki bilinç tezahürüdür. Öznenin bilinç sahibi konumlaması üzerine ülkü birliğine dayalı olarak biz dairesinde değerlendirilecek niteliği olan millî his ve düşünce birlikteliği için, baştan dışlayıcı bir tavır geliştirilmeyip sorgulayıcılığa dayalı olarak şuur kazandıran süreç; henüz ailede başlayan ancak hiç bitmeyen eğitim, öğretim bağlamıdır. Bu doğrultuda millîlik üzerine inşa edilen biz merkezli özne konumlaması öteki karşısında yer almamakta, konumu tarihî geçmişinden şuur üzerine belirlemekteyken, olumsuzlanan konumlamalar ise biz merkezli millî özne kimliğine yönelik özelliklerine göre belirlenmektedir. Bir anlamda Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün söylemindeki özne, merkezin fikrî ve hissî bütünlüklü merkezidir. Gerek merkezî konumlama gerekse özneye dayalı diğer toplumsal ve siyasal konumlamaların hür iradeyle tespitindeki belirleyici olan bilgi formu, ön kabuller üzerine inşa edilmemiştir. Nitekim "*Nutuk'ta 820 kişinin ismi yer alırken, bunun sadece 71'inin gayrimüslim ve yabancı olması ve yine kendileriyle ilgili olumsuz yargıda bulunulan 192 kişiden sadece 19'unun gayrimüslim ve yabancı olması* (Uzun, 2005: 155)" belirlenmiş kümülatif ön kabullerle konumlanan edilgen özneye reddiye özelliği arz etmektedir. Özgür öznenin olumlulanması ile örtüşen bu erdem ekosisteminde din ve köken farklılıkları ya da aidiyeti temel belirleyici olmazken, bu durumun olumlulanan idraki de hür tefekkür ikliminde gelişebilmektedir. Bu doğrultuda olumlulanmaktan öte idealize edilen öznenin karakteristik özelliği, sorgulayıcı tavrına dayalı olarak mukaddesat atfedilen özelliklere dayalı olarak değil de duygu ve düşünce birlikteliğine dayalı insanî edimlere dayalı bir ülkü evren ve millî haslet paradigmasıdır. Atatürk'ün Nutuk'ta yer alan; "*Birtakım şeyhlerin, seyitlerin, çelebilerin, babaların, emirlerin arkasından sürüklenen ve falcılara, büyücülere, üfürükçülere, nüshacılara talih ve hayatlarını emniyet eden insanlardan mürekkep bir kütleye, medenî bir millet nazarıyla bakılabilir mi? Milletimizin hakikî mahiyetini, yanlış manada gösterebilen ve asırlarca göstermiş olan bu gibi anasır müessessat, yeni Türkiye Devleti'nde, Türkiye Cumhuriyeti'nde idâme edilmeli mi idi?"* (Gazi Mustafa Kemal, 2021: 754) söylemi de terakkinin önünde gördüğü dogmalaşmaların, sorgulamaksızın kabul etme alışkanlığının ve nihayetinde özgürlükten, öznelikten feragatin yolunu açacak edilgen kitle yapısına karşı mücadele azminin gösterenidir. Bu doğrultuda terakki, gelişim atmosferinin eğitim bağlamını da tabii olarak kapsayan öncelikli kazanımlarından birisinin eleştirel düşünme yetisi ve alışkanlığı olduğunu, bu niteliklere haiz olmanın kurulan "Devlet"in de temelini oluşturduğu, aksinin ise günümüz terimiyle yığın (kitle -mass-) terimine karşılık gelen (Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün ifadesiyle) kütle oluşumunu koşullayacağını belirtebiliriz.

Nutuk'taki iktidar alanını oluşturan anlamlandırma bağlamının adalet üzerine inşa edilen millî niteliği, bu ekosistemin evrensel tezahürü olan etik yönünü karşılamaktadır. Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün söyleminin etkin birleşenlerinden biri de etik kavram alanıdır. Fransızca kökenli etik kelimesiyle karşılanan kavram alanı Arapça kökenli ahlak ve Yunanca kökenli deontoloji ile de ilişkilendirilebilmektedir. Daha çok tıp etiğini karşılamak için kullanılan Yunanca deontoloji (δεοντολογία) kelimesi "ahlak" ifadesi ile karşılanmaktadır. Ahlak kelimesi ise, Türk Dil Kurumu'nun

Türkçe Sözlük adlı temel eserinde "*1. Bir toplumun içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları, aktöre, sağtöre 2. Huylar*." (Komisyon 2010: 54) ifadeleri ile tanımlanmaktadır. Aynı eserde etik kelimesi ise "*1. Töre bilimi. 2. Çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması ve kaçınması gereken davranışlar bütünü. 3. Etik bilimi. 4. Ahlakî, ahlakla ilgili* (Komisyon, 2010: 829)." ifadeleriyle tanımlanmıştır. Arapçada yaratmak anlamına gelen halaka fiilinden türetilmiş "hulk"un (iyi veya kötü huy) çokluk biçimi olan ahlak kelimesinin kullanımına, Türklerin İslamiyet'i kabul ettikleri dönemden sonra rastlanabilmektedir. Hatta İslamî dönem Türk edebiyatının ilk eserlerinden sayılan ve bir ahlakî nasihat türü olarak değerlendirilen siyasetname türünün de ilk örneği, Kutadgu Bilig'de dahi ahlak kelimesi henüz geçmemektedir. Bu durum, bir anlamda ahlak kavram alanının Türk kültür evreninde güçlü bir karşılığı olması ve bunu karşılayan kelimenin ahlak kelimesi karşısında yerini koruması ile açıklanabilir. Türklerde, sosyal hayatta ve devlet geleneğinde çok güçlü bir yere sahip olan karşı ahlak kavram alanını millî kökler üzerine karşılayan öncül kelime, Eski Türkçe döneminden beri kullanılagelen törü (töre) kelimesidir. Örf, kanun, nizam anlamlarına gelen töre kelimesinin belirtilen eskicil formu, bu haliyle İslâmî dönem Türk medeniyet tasavvurunun önemli kaynaklarından Dîvânu Lügati't-Türk ve Kutadgu Bilig'de dahi kullanılmaya devam etmiştir. İslamiyet öncesinde ve İslamiyet'in kabul edildiği ilk dönem eserlerinde tanıklanamayan ahlak kelimesinin sonraki yüzyıllardaki kullanımını kelimenin daha çok İslam kültür evrenli temelli bir kavram alanına sahip oluşuyla açıklanabilir. Bu gerekçeyle, ahlak kelimesinin Türklerin İslâmî değerler sistemini özgün yorum alanı olarak konumlanabilecek olan tasavvuf dairesindeki karşılığının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Tasavvuf dairesinde ahlak kelimesi "*Hukuk, nefsin bir melekesi olup o sayede fiiller, düşünüp taşınmaya ihtiyaç göstermeden kolaylıkla meydana gelir. Biri güzel biri çirkin olmak üzere ahlak iki kısımdır. İlkine ahlak-ı hamide (örn. şükür, cömertlik, ihlas, tevazu), ikincisine ahlak-ı zemîme (örn. nankörlük, cimrilik, riya, kibir) denir. Tasavvuf kötü huylardan arınmak (tahalli), iyi huylarla bezenmektir (tehalli). Tasavvuf ahlaktır; ahlakça önde olan, tasavvufça da önde olur. İnsanın nitelikleri fiiller, huylar (ahlak), hallerdir. İnsan iradesiyle eylemde bulunur; huylar doğuştan gelir, ama çaba göstererek değişir; haller ise esas olarak insanın çabası dışında ona gelir*." (Uludağ, 2001: 30) ifadeleri ile tanımlanmaktadır. İradeyi gösteren çabanın yönlendiricisi, benimsenmiş ve "değer" atfedilmiş bilgi formudur.

Foucault'un söylem kurgusundaki bilgi kavram alanın işlevi ile uyumlu olarak, gücün işletim aracı olan bilgiyle varlık alanlarını inşa eden felsefî anlamdaki iktidar alanı için etik kavramı uzlaşılmış bir tanımına türe (töre) kelimesi ile ulaşmış, ahlak ve etik ile olan gelişimini hukukî bağlamda kurumsallaştırmıştır. Nutuk'un söyleminde, bireyin ve toplumun millî gelişiminin hukuk bağlamında muhafaza altına alınması gerektiği ifade edilirken hukuk kavram alanın modernizmden yararlanmakla beraber belirtilen tarihî gelişim bütünlüğünü de dışlamamış olduğunu belirtebiliriz. Nutuk'un söylemi, bu özelliği ile Hilmi Ziya Ülken'in; "*Ahlakî hedef olan cemiyeti olduğu kadar ahlakî fail olan insanı da aynı diyalektik tekâmül içerisinde mütalâa edebiliriz* (Ülken, 2016: 11)." görüşünün Türk devletinin kurumsal bildirgesindeki somut dayanağını oluşturmaktadır. Belirtilen dayanağın Nutuk'un söylemindeki varlığı, işgal girişimini adanmışlıkla savmış Türk milletinin değerler sisteminin bâkîliği ve gelişim çizgisinin tebliği adına önemli bir motivasyon kaynağı da karşılamaktadır. "*İster Arapça 'ahlâk', ister Batı dillerinden 'ethik' ve 'moral' kelimelerini alalım, ortada insan bilincine kendisini dayatmakta olan bir gerçekliğin olduğunu fark ederiz. Ahlâk farklı dillerde kendini sürekli bilince dayatan bir tezahürü seslendirir* (Türer, 2017: 89)." Türkçede belirtilen seslendirmenin kadim kökleri, Nutuk'ta modernizmi de kapsayan bir söylem özelliği kazanırken bilim ve kültür kökleri üzerindeki kalkınma güzergâhı önünde Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün ifadesiyle en önemli engel; "cehil, gaflet ve taassub" olarak sunulmuştur. Dolayısıyla kültür kökleri olarak sunulan bilgi formunun taassup ile dogmalaştırılması olumsuzlanarak cehalet ve gaflet ile mücadelenin eğitim üzerinden gerçekleşme bağlamı sıklıkla Nutuk'ta vurgulanmıştır. Üstelik bu söylemim farklı güç alanlarına devşirilmemesi, yönlendirilmemesi adına millî vasfa sahip olan eğitim sistemi, sadece çağdaş bilimsel gelişimin değil işlevsel töre üzerine inşa edilerek ahlâkî ve etik değerlerin eğitimini de gerçekleştirecek yegâne kurum olarak sunulmuştur. Buradan hareketle Cumhuriyet'in hayatî damarlarından millî eğitimin niteliğine koşut olarak Türkçe eğitiminin de töre, ahlâk ve etik bağlamlı bir kültür ve düşünce evreni içerisinde konumlanması tartışmasız bir niteliği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Nutuk, kurucu devlet iradesinin karakteristik özelliklerini barındırırken bu özellikleri, inşa edilmek ve muhafaza edilerek geliştirilmek istenen toplum yapısından soyutlamamıştır. Bu yönüyle bir anlamda yenilenen ya da silkinen bir toplum yapısı ülkü olarak belirlenmiş bu ülküye ulaşılmasının da dil, kültür ve eğitim bağlamlı önceliği farklı alt başlıklarda gerekçeli olarak belirtilmiştir. Türk düşünce sisteminin öncü kanonlarından olan Köl Tigin ve Bilge Kağan Abideleri'nde (Akar, 2021) olduğu gibi Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün Nutuk adlı eserinde de bir ulus kimliğinin yeniden inşası ve muhafazası zorunlu görülmüş, bunun dil ve kültür birliği ile Türkçe eğitimi öncülüğünde mümkün kılınmasında eğitimin hayatî işlevi vurgulanmıştır. Nitekim Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün düşünce sisteminde köklü etkisi bulunan sosyolog, mütefekkir Ziya Gökalp da toplumda aile, aşiret vb. geleneksel kurumların da resmî kurumların da eğitsel işlevleri olduğunu belirterek (Biçer, 2019) bu yöndeki birliğin millî temeller üzerinde inşa edilmesiyle millî bekanın sağlanabileceğini ifade etmiştir. Bir anlamda, millî kimliğin özgürlüğe kavuşmasının da yegâne yolu olarak sunulan ve yenilenerek birliği tesis edilen eğitim, bu özelliği ile Nutuk'un kanon özelliğini güçlendirmektedir. Nutuk, bu yönüyle; dil, kültür ve eğitim kanonu olarak kabul edilebilecek olup, kendisinden önceki nutuk örnekleri ile art zamanlı incelmelere olanak sağlayacak zengin bir türdeşliğe sahiptir. Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün kurucu metni niteliğine sahip olan söylemindeki bu nitelik, bir anlamda eğitimin millî vasfının özellikten öte nitelik olarak görülüp millî eğitim tamlaması -bütünlüğü- ile adlandırılmasının doğasını da açıklamaktadır. Nihayetinde eğitim kurgusunun önemli bir unsuru olarak Türkçe eğitiminin de öncelikle millî bağlam içerisinde teori geliştirilmesi ve teorilerin uygulamalara dayalı olarak muhafazasının öğrenim paydaşları ile birlikte gerçekleştirilebilmesi ile iktidar alanını ortaya koyabileceğini, Nutuk'un söylemi bağlamında ileri sürebiliriz.

Türkçe eğitimi başta olmak üzere, eğitim ile özgün ve özgür şahsiyet kazandırılması salık verilip örneklenen Nutuk'un söyleminde anlama yetisinden ziyade alımlama yetisinin kazandırılması gerektiği açıklıkla ve hayatın farklı yönlerindeki örnekleri ile açıkça ifade edilmiştir. Özgürleşerek kalkınmanın tek yolu olan eğitim kavram alanı içerisinde Türkçenin hayatî niteliği açıklıkla belirtilmiştir. Nutuk, bulgular başlığı altında tespit edilen ve değerlendirilmeye tâbi tutulan özellikleri itibariyle tarihten getirilen birikim üzerine geliştirilmiş kurucu metin özelliğini, Türkçe eğitimi alanında da taşımaktadır. Belirlenen özellikler; Türkçe eğitiminin, millet ve devlet bütünlüğündeki kurucu işlevine yönelik olarak gelecekteki eğitim politikaları ve uygulamaları için kurumsal bir veri kaynağı olabilecek zenginliktedir.

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

Çalışma, yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada, çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Akalın, M. (1983). *Modern lengüistiğe giriş iletişim ve dil lengüistik yapılıkçılık*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Akar, A. (2021). Bir Türk kanonu olarak Tonyukuk metni. Ö. K. Aydemir, vd. (Ed.). *Prof. Dr. H. Ömer Karpuz'a armağan: Türkçeye saygı* içinde (ss. 15-24). Konya: Palet Yayınları.

Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Atatürk, M. K. (2016). *Nutuk (1927 Tıpkıbasım).* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Atatürk, M. K. (2021). *Nutuk: Gazi Mustafa Kemal tarafından 1927*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Aydemir, Ö. K. (2020). *Öz dilbilim, kültür ve düşünce sistemi paradigması.* Denizli: Boy Yayınları.

Baş, B. & İnan Yıldız, F. (2017). 1923-1937 döneminde Türkçenin eğitimi ve öğretimi ile ilgili çalışmalar. Güzel, A. (Ed.). *Başlangıçtan günümüze Türkçenin eğitim öğretim tarihi araştırmaları* içinde. Ankara: Akçağ Yayınları.

Biçer, B. (2019). Milli kültürden milli eğitime Ziya Gökalp'ın eğitim felsefesi. Arıcı Ali Fuat-Başaran Mustafa (Ed.), *İdeal Türk eğitimde ideal insan ve millîlik arayışları* içinde (ss. 263-278). İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.

Börekçi, M. (2008). Atatürk'ün Nutuk'unda söz dizimi ve üslûp özellikleri. *Journal of International Social Research*, *1*(5), 104-125.

Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal gerçeklik ve dil*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Cevizci, A. (2005). *Felsefe sözlüğü.* İstanbul: Paradigma Yayınları.

Chomsky N. (2001). *Dil ve zihin* (A. Kocaman, Çev.). Ankara: Ayraç Yayınları.

Chomsky, N. (2005). *İnsanın doğası, iktidara karşı adalet*. (T. Birkan, Çev.). İstanbul: Bgst Yayınları.

Cunbur, M. (1981). *Atatürk ve millî kültür*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

De Saussure, F. (2014). *Genel dilbilim yazıları* (S. Kılıç, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.

Direkci, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2020). Türkçe eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi tezlerinin incelenmesi. *Journal of World of Turks, 12*(2), 117-140.

Er Aydemir, N. (2022). *Türkçe eğitiminin Türk devlet geleneğindeki kurumsal kimliği*, Konya: Palet Yayınları.

Ercilasun, A. B. (1981). Atatürk ve dil. *Türk Kültürü*, 6, 223-234.

Ersoylu, H. (1999). *Nutuk üzerine incelemeler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Foucault M. (1998). *Politics philosophy culture interviews and other writings*. (A. Sheridan, Çev.). New York-London: Routledge Press.

Foucault, M. (1999). *Bilginin arkeolojisi*. (V. Urhan, Çev.). İstanbul: Birey Yayınları.

Foucault, M. (2003). *İktidarın gözü*. (I. Ergüden, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2005a). *Büyük kapatılma*. (I. Ergüden ve F. Keskin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2005b). *Doğruyu söylemek*. (K. Eksen, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2005c). *Entelektüelin siyasi işlevi*. (I. Ergüden, O. Akınhay ve F. Keskin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2006a). *Kelimeler ve şeyler insan bilimlerinin bir arkeolojisi*. (M. A. Kılıçbay, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

Foucault, M. (2006b). *Sonsuza giden dil seçme yazılar* 6. (I. Ergüden, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gökalp, Z. (2014). *Türk töresi*. H. İ. Şahin (Haz.). İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Güneş, F. (2009). *Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 1-21.

Güzel, A. (Ed.). (2017). *Başlangıçtan günümüze Türkçenin eğitim öğretim tarihi araştırmaları.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Karpuz H.Ö. (2006). Anadili bilinci sorunu. G. Gülsevin ve E. Boz (Ed.) *Türkçenin çağdaş sorunları* içinde (ss. 175- 188). İstanbul: Divan Yayınları.

Kocaman, A. (Haz.). (2009). *Söylem üzerine*. Ankara: ODTÜ Yayınları.

Kocatürk, U. (2005). *Atatürk'ün fikir ve düşünceleri*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Komisyon. (2010). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözen, E. (1999). *Söylem belirsizlik, mübadele, bilgi/güç ve refleksivite*. İstanbul Paradigma Yayınları.

Şen, Ü. (Ed.). (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Pegem Akademi.

Taştekin, A. (2001). *Atatürk'ün söylev ve demeçlerinde söz dizimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Türer, C. (2017). *Ahlâktan felsefeye felsefeden ahlaka*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Uludağ, S. (2001). *Tasavvuf terimleri sözlüğü,* İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Uzun, H. (2005). *Atatürk 'ün Nutuk'unun içerik analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.

Ülken, H. Z. (2016). *Bilgi ve değer.* G. Ülken (Haz.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Yıldız, B. (2006). *Nutuk'un fikrî ve edebî açıdan incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

In the texts of the speeches, before and above an individual or mass education and even a process of Turkish education, the context of language, culture and education is the state policy and its national declaration. Turkish language education has not been just grammar teaching in the historical process. The processes of understanding and making sense, the Turkish cultural universe that nurtured the language and developed with it, formed the basis of Turkish language education. In this context, the reason why the studies related to Turkish education focused beyond grammar teaching is due to the necessity of the universal reality of linguistics. Nutuk (the Speech), which constitutes the focus of this study, is a rich database on Turkish and Turkish education in terms of its content, reflecting the founding will of the Republic of Turkey in the specified context.

Although Atatürk received his education in schools with different identities, he developed his foreign language (French, which he started to learn especially while studying in high school and was not satisfied with this education but developed in the College des Feres de Salle established in Thessaloniki in 1888) with consciousness and skills without any emulation for them, and finally the language of education became Turkish throughout his education life. From this point of view, the fact that Gazi Mustafa Kemal Atatürk, who had a deep-rooted and profound Turkish civilization vision, was fond of his freedom and that he was in the struggle to build and strengthen this freedom on intellectual and spiritual foundations should be considered as a manifestation of a very natural intellectual responsibility.

One of the texts examined in the context of historical continuity with a focus on Turkish education in the study consists of the written text of Gazi Mustafa Kemal Atatürk's Speech, which lasts a total of 36 hours and 33 minutes. Although the Speech was read by Gazi himself at the rostrum, Atatürk gave the documents at the end of the printed text to the congress clerk Ruşen Eşref Ünaydın and had them read at his request. Necip Asım Yazıksız, who is known for his pioneering works in the field of Turkish Language after Gazi Mustafa Kemal Atatürk and who was the representative of Erzurum, went up to the rostrum and presented the Speech to the appreciation of the delegates in terms of its content and as a result it was unanimously signed and accepted. The final corrections to the text of the Speech were made by Gazi Mustafa Kemal Atatürk in Ankara (in his study room in Çankaya) and in Istanbul (in Dolmabahçe Palace). On the first edition dated 1927 at the Turkish Hearths (Türk Ocakları) Central Delegation Printing House, it was stated that the publishing rights were in the Turkish Aeronautical Society. The large-sized two-volume edition (the first volume is 545 pages, the second volume is 305 pages) was published in a box by the Turkish Historical Society in 2016. Dr. The third volume titled 'Nutuk Genel Dizin' (Speech General Index) of 230 pages prepared by Prof. Dr. Enes Şahin was also added. The specified publication constitutes the main source of the study.

Method

In the content analysis of the study, discourse analysis, which is an interpretive sub-branch of linguistics was used in addition to qualitative research methods used in the processes of making sense of the texts. The features of qualitative research which can be described as "The process of developing field-specific explanations or theories by examining the meanings created by individuals (Saban&Ersoy 2019: 5)" overlap with the dialectical principles of contemporary discourse analysis against the positivist paradigm of quantitative research since the qualitative research methods construct reality after the act of interpretation. Gazi Mustafa Kemal Atatürk's Nutuk (the Speech) corresponds to the research universe of this study and the one published in 1927 as the first source within the Turkish Historical Society Publications based on the execution (Gazi Mustafa Kemal, 2016, Nutuk -verbatim, Ankara) and its current edition within Yapı Kredi Publications were utilized on the grounds that the latter as a second reference source for control purposes and it preserves its main discourse features which was not simplified and printed in new letters (in order not to receive a methodical criticism with

possible reading differences) (Gazi Mustafa Kemal, Nutuk Gazi Mustafa Kemal Published 1927, Istanbul: Yapı Kredi Publications, 2021). In order to reveal the institutional identity of Turkish education within the Turkish state tradition, the language associations that are subjected to examination for discourse analysis in an interdisciplinary nature in the context of language, culture and education are based on the above-specified sources. Discourse analysis in which the research universe was analyzed was evaluated in the context of a sub-branch of linguistics and was operated in line with Michel Foucault's theory of contemporary discourse analysis, which positioned discourse at the intersection of the individual, society and history as the context of power struggles.

Result and Discussion

In Gazi Mustafa Kemal Atatürk's Speech, it is clearly seen that the characteristic feature of his institutional identity in the integrity of the state tradition, which stands out with its continuity in the different administrative departments established by the Turkish nation and the wisdom and supremacy of the founding will, and finally the vision of civilization to be built on justice also forms the basis of the values education to be built in Turkish. The principle of contemplation, strategy and effort based on nationality against the suggestion and offers of foreign elements was often expressed in Gazi's Speech and even presented as the basic principle that was agreed upon in discussions.

While the Speech contained the characteristic features of the founding state will, it did not abstract these features from the social structure that was intended to be built and developed by preserving. In this respect, the renewed or reformed social structure was determined as the ideal, and the priority of reaching this ideal based on language, culture and education was specified under different subheadings in a well-reasoned way. As in Köl Tigin and Bilge Kagan Monuments (Akar 2021), which are among the pioneering canons of the Turkish thought system, the reconstruction and preservation of a national identity were considered necessary in Gazi Mustafa Kemal Atatürk's Nutuk (the Speech), and the vital function of education was emphasized in making this possible under the leadership of language and culture unity and Turkish education. As a matter of fact, the sociologist, thinker Ziya Gökalp, who had a deep-rooted influence on the thought system of Gazi Mustafa Kemal Atatürk stated that traditional institutions such as family, tribe, etc. and official institutions had educational functions in the society (Biçer 2019), by also adding that national survival could be achieved by building this unity on national foundations. In a sense, education, which was presented as the only way for the national identity to achieve freedom and which is renewed and established unity, strengthens the canon feature of the Nutuk (the Speech). In addition to being considered a language, culture and education canon, Nutuk, in this aspect, has a rich homogeneity that allows for diachronic analyses with previous canons. This quality in his discourse, which has the feature of the founding text of Gazi Mustafa Kemal Atatürk, also explains the nature of the national quality of education being seen as a quality beyond the feature and being named with the phrase -unity- of national education. Ultimately, we can argue in the context of Nutuk's discourse that Turkish education, as an important element of education fiction, can reveal the power domain primarily by developing theories within the national context and preserving theories based on practices together with education stakeholders.

In the discourse of Nutuk, which is recommended and exemplified to gain a unique and free personality through education, especially through Turkish education, it is clearly stated that the ability to receive rather than the ability to understand should be gained and was obviously expressed with examples in different aspects of life. Within the concept of education, which is the only way to develop by becoming free, the vital quality of Turkish is clearly stated. The Nutuk also carries the feature of a founding text to the field of Turkish education developed on the accumulation brought from history in terms of the characteristics identified and evaluated under the title of findings. Determined features; It is rich enough to be an institutional data source for future education policies and practices for the founding function of Turkish education in the integrity of the nation and the state.

Özkaya, P. G. (2022). The effect of creative drama on attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills: A meta-analysis study. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(4), 792-809.

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

Geliş/Received: 03.08.2022 Kabul/Accepted: 12.09.2022
Araştırma Makalesi / Research Paper

The Effect of Creative Drama on Attitudes towards Turkish Lessons and Turkish Language Skills: A Meta-Analysis Study

Perihan Gülce ÖZKAYA[*]

Abstract
The purpose of the current study is to determine the effect of creative drama on the attitudes of students from different levels of education in Turkey towards Turkish lessons and Turkish language skills. To this end, a meta-analysis of the studies examining the effect of creative drama on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills was conducted. Within the context of the study, it was also tried to determine whether the effect values vary depending on the type of publication, the education level of the participants, and the domain of attitude moderator variables. A total of 17 studies were included in the meta-analysis study. The sample size of the studies included in the meta-analysis was 733 people, including 424 participants in the experimental group and 309 participants in the control group. The studies included in the meta-analysis are heterogeneous. In addition to the publication bias result of the funnel plot, Orwin's Safe N analysis, Duval and Tweedie's Trim and Fill and Egger's regression analysis revealed no publication bias. Effect values were calculated according to the random effects model. Cohen's d coefficient was used in the effect value calculations. The Q test and p significance coefficient were used to determine the moderator variable effect. In the study, it was determined that creative drama has a positive and high level effect on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills. When the results of the moderator variable analysis were examined, it was seen that the variance between studies for the moderator variable of publication type was not significant in terms of the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills while it was significant in favor of high school level for the moderator variable of education level and in favor of speaking skill for the moderator variable of domain of attitude.
Keywords: Turkish teaching, Turkish language skills, attitude, creative drama, meta-analysis

Yaratıcı Dramanın Türkçe Dersine ve Türkçe Dil Becerilerine Yönelik Tutuma Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması

Öz
Bu çalışmanın amacı, yaratıcı dramanın Türkiye'de farklı öğrenim düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersine ve Türkçe dil becerilerine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yaratıcı dramanın Türkçe dersine ve Türkçe dil becerilerine yönelik tutuma etkisini inceleyen araştırmaların meta analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında; etki değerlerinin yayın türü, katılımcıların öğrenim düzeyi, tutum alanı moderatör değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği de belirlenmeye çalışılmıştır. Meta analiz çalışmasına 17 araştırma dâhil edilmiştir. Meta analize dâhil edilen çalışmaların örneklem büyüklüğü deney grubunda 424 katılımcı, kontrol grubunda 309 katılımcı olmak üzere toplam 733 kişidir. Meta analize dâhil edilen çalışmalar heterojen yapıdadır. Huni saçılım grafiğinin yayın yanlılığına ilişkin sonucuna ek olarak Orwin'in Güvenli N analizi, Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurması ve Egger'in regresyon analizi ile yayın yanlılığının olmadığı tespit edilmiştir. Etki değerleri rastgele etkiler modeline göre hesaplanmıştır. Etki değeri hesaplamalarında Cohen'in d katsayısı kullanılmıştır. Moderatör

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Muğla, gozkaya@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9630-9739.

değişken etkisinin belirlenmesinde Q testi ve p anlamlılık katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada yaratıcı dramanın Türkçe dersine ve Türkçe dil becerilerine yönelik tutum üzerinde pozitif yönde ve yüksek düzeyde olduğunu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Moderatör değişken analizi sonucu incelendiğinde yayın türü moderatör değişkeni için çalışmalar arası varyansın Türkçe dersine ve Türkçe dil becerilerine yönelik tutum açısından anlamlı olmadığı; öğrenim düzeyi moderatör değişkeni için lise düzeyi lehine, tutum alanı moderatör değişkeni için ise konuşma becerisi lehine anlamlı olduğu görülmüştür.
Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Türkçe dil becerileri, tutum, yaratıcı drama, meta analiz

Introduction

Turkish teaching is a life-long process that develops as intertwined with life. In this respect, it is important that the teaching methods to be preferred in Turkish lessons should be able to improve the language skills of students, provide them with the opportunity to learn by doing and experiencing, enable students to relate what they have learned to life, and increase their interest in and motivation towards the lesson. In the Turkish Curriculum, it is stated that "the curriculum is structured in an integrated manner to include knowledge, skills and values that will enable students to acquire language skills and cognitive skills related to listening/watching, speaking, reading and writing that they can use throughout their lives, develop themselves individually and socially by using these skills, communicate effectively and acquire reading and writing skills willingly with a love of Turkish" (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). In this context, besides developing the basic language skills of students, the main objective of Turkish lessons is to develop a love of language in students. Given that Turkish lessons should focus on developing skills rather than knowledge in students, it is important to make use of practical approaches, methods and techniques (Keşaplı, 2019). In addition to being an active teaching method that allows learning by doing and experiencing, creative drama can be accepted as a suitable method for the accomplishment of the main objectives of the Turkish lessons by increasing students' interest and motivation through gamification processes.

Creative drama can be defined as "a group's enacting using role-playing and improvisation techniques based on their own experiences with a focus on a certain subject and in a certain place under the guidance of an instructor" (Adıgüzel, 2019, p. 73). Creative drama has a multi-stage and systematic process that includes "warm-up/preparation", "enactment" and "evaluation" stages. These stages can be explained as follows:

"Warm-up/Preparation: It is the stage where the body is activated, the senses are used intensively at the same time, introspective activities are performed, and group dynamics are established with activities to foster confidence and adaptation. The purpose of this stage is to prepare for the next stage by providing some insights into the subject as well as establishing group dynamics.

Enactment: It is the stage in which the subject is addressed, shaped and all the activities for formation are carried out. It is the stage where improvisation, role playing, and other techniques are predominantly used, and which is a starting point within the framework of the subject to be enacted.

Evaluation/Discussion: It is the stage where discussions and evaluations are made on educational gains or emerging formations" (Adıgüzel, 2019, p. 136-140).

While performing creative drama practices in education, students are warmed up to the subject physically, mentally and emotionally during the warm-up/preparation stage, they are made to feel the concepts related to the subject and their prior knowledge about the subject is determined. In the enactment phase, play-like processes are used, and situations related to the subject are enacted by using drama techniques (improvisation, role playing, etc.). Interim evaluations are made to deepen the understanding of the subject. In the evaluation/discussion stage, a discussion is held on the subject, experiences are evaluated, and the level of achievement is determined by making use of different measurement tools. In this way, learning by doing and experiencing has been accomplished.

Creative drama in education as a method focuses on the development of affective and cognitive abilities such as personality and identity, social cohesion, teamwork, cooperation, social sensitivity, life experience, empathy, critical thinking, awareness, communication, interaction, learning by experiencing, self-knowledge, discovery of talents, democratic attitudes, aesthetic behaviours,

linguistic and expressive power. At the same time, it does this in a process-oriented and student-centred manner (Keşaplı, 2019). The reasons for the use of creative drama as a method in education can be listed as follows; being student-centred, based on the process, making the student active and providing the student with the opportunity to express himself/herself (Özbey & Sarıkaya, 2019). Through student-centred drama activities, many abstract, complex and different subjects can be made concrete in the mind of the student through enactment (Kurudayıoğlu & Özdem, 2015). Given the delineations above, it can be said that creative drama is a method that increases students' interest in and desire for the lesson and helps them develop positive attitudes towards the lesson. Smith (1968, as cited in Kağıtçıbaşı, 2003) defines attitude as the tendencies that are attributed to individuals and that regularly form their thoughts, feelings and behaviours about a psychological object. Accordingly, attitudes are not just a behavioural or emotional tendency, but an integration of intellectual, emotional and behavioural tendencies (Kağıtçıbaşı, 2003). The emotional component of the attitude includes the individual's excitement towards the events and objects that are the subject of the attitude (Tavşancıl, 2014). The emotional aspect of the attitude far outweighs the other aspects because if a person is eager towards a particular object or situation, he/she will be provided with the opportunity to go in that direction and make an effort in that direction (Toraman & Ulubey, 2016). In other words, increasing the interest in and desire for lessons brings success. In this connection, while educational activities are carried out, it is important to choose the methods that will increase students' interest in and desire for the lesson so that the success of students can be increased, and they can develop positive attitudes towards the lesson.

When the literature is reviewed, it is seen that there are many meta-analysis studies as well as individual studies examining the effects of creative drama on students' academic achievement (Akdemir & Karakuş, 2016; Alacapınar & Uysal, 2020; Cantürk-Günhan, 2016; Özbey & Sarıkaya, 2019; Özdemir-Şimşek & Karataş, 2020; Ulubey, 2018; Ulubey & Toraman, 2015) and attitudes towards lessons (Alacapınar & Uysal, 2020; Özbey & Sarıkaya, 2019; Toraman & Ulubey, 2016). In these studies, it was concluded that creative drama positively affects academic achievement and attitude towards the lesson. Within the context of language teaching, it has been concluded that creative drama is an effective method in developing students' language skills (Aykaç & İlhan, 2014; Galente & Thomson, 2017; Jie, 2021; Susar-Kırmızı, 2015; Öztürk-Pat & Yılmaz, 2021; Terzioğlu-Ünveren, 2018; Türkel & Öz, 2020), vocabulary (Arpağ, 2018; Kır-Cullen, 2021; Koçpınar, 2018; Metinnam & Erdoğan, 2016, Şahin, 2018; Şenol, 2011) and in the teaching of grammar (Kodaz, 2007; Özkaya and Altuntaş, 2021; Şimşek et al., 2010; Teke & Gedizli, 2016; Türkel & İnnalı, 2020; Yeşilyurt, 2011) and that it increases students' interest in the lesson (Aytaş & Özcan, 2019; Keşaplı, 2019; Kurudayıoğlu & Özdem, 2015; Özcan, 2020). There are also experimental studies examining the effects of creative drama on students' attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills (Çam-Türkan, 2020; Erden, 2016; Erdoğan, 2013; Erdoğan, Erdoğan & Uzuner, 2018; Ergüder, 2019; Erkan & Aykaç, 2014; İsbir-Abrekoğlu, 2019; Kara, 2010; Kardaş, 2018; Kılıç, 2018; Öz, 2018; Özber, 2019; Susar-Kırmızı, 2008; Tanrıkulu & Yoğurtçu, 2018; Türkel, 2011). Each of these studies in the literature has concluded in itself that creative drama has a positive effect on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills. However, given that the effects of creative drama on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills differ in these studies, a meta-analysis study is needed in order to evaluate and generalize the results of the studies as a whole. When the relevant literature was reviewed, it was seen that there is no meta-analysis study on the effect of creative drama on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills. In this regard, the purpose of the current study is to determine the effect of creative drama on the attitudes of students studying at different education levels in Turkey towards Turkish lessons and Turkish language skills. To this end, a meta-analysis of the studies examining the effect of creative drama on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills was conducted. Within the context of the current study, it was also tried to determine whether the effect values vary depending on the type of publication, the education level of the participants, and domain of attitude moderator variables.

Method

Research Model

The current study aimed to determine the overall effect sizes related to the effect of creative drama on students' attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills by using the meta-analysis method. Meta-analysis refers to the process of combining and reinterpreting similar studies on a particular subject using various methods and reaching new results (Bakioğlu & Göktaş, 2018). In meta-analysis, similar studies on a subject, theme or field of study are grouped within certain criteria, and the quantitative findings of these studies are combined and interpreted (Dinçer, 2021). Meta-analysis, also called the synthesis of quantitative research, is a powerful approach to summarize and compare results from the experimental literature (Card, 2011). Based on these definitions, it can be said that meta-analysis is a research method that provides an overall effect size by combining the quantitative results obtained from more than one primary study on a subject. When the literature is examined, it is seen that there are different studies examining the effect of creative drama on students' attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills. However, it has been determined that the sizes of the effect of creative drama on students' attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills differ in the studies found in the literature. This revealed the necessity of expressing the research results holistically. This holistic expression is possible by combining the results obtained from the studies by subjecting them to meta-analysis and reaching an overall effect size. In this connection, within the context of the current study, the studies designed to determine the effect of creative drama on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills were examined and an overall effect size was tried to be reached with the meta-analysis method. In addition to reaching an overall effect size by combining the results of different studies, the differences in the effect sizes calculated between the studies by using meta-analysis can be examined in terms of variables such as the type of publication and age, gender and education level of the participants. In this context, the differences in the effect sizes calculated according to the studies on the effect of creative drama on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills were examined through the moderator variables (education level, publication type, domain of attitude).

Collection and Coding of the Data

The data of the study were collected in March 2022. In order to reach the studies used in the current study, a search was conducted by using the keywords "Türkçe eğitimi, Türkçe dil becerileri, tutum, yaratıcı drama" and their English translations "Turkish teaching, Turkish language skills, attitude, creative drama" in the following databases: Google Academic, YÖK National Thesis Centre, ULAKBİM TR Index, ProQuest, indexes in ISI database (SCI, SCI Expanded, SSCI, AHCI and ESCI), ERIC and Education Full Text (H. W. Wilson, EBSCOhost) databases. It was seen that the studies reached were conducted between the years 2004 and 2020. Then, the criteria of the inclusion of the reached studies in the meta-analysis were determined. These criteria are: (1) It should be a graduate thesis completed between 2004 and 2020 or an article published in peer-reviewed journals, (2) It should be on the determination of the effect of creative drama on the attitudes towards Turkish lessons and/or Turkish language skills (listening/watching, speaking, reading and writing), (3) It should be a single group pretest-posttest or experimental-control group (quasi) experimental research, (4) It should include creative drama activities undertaken by the participants in the experimental group while including traditional teaching methods administered to the participants in the control group, (5) It should use data collection tool(s) to determine the effect of creative drama on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills, (6) The numbers of the participants in the experimental and control groups should be given, (7) It should present arithmetic means, standard deviations, p values or other statistics required to calculate the effect size. These criteria were also used as the exclusion criteria. If the articles produced from graduate theses were reached while collecting the data, not the articles but the graduate theses were included in the meta-analysis with the assumption that they contain more data, and the probability of publication bias is relatively low. The review was reported according to PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses)

guidelines (Moher, Liberati, Tetzlaff & Altman, 2009). The PRISMA flow diagram of the search to identify and screen the analytical resources is presented in Figure 1.

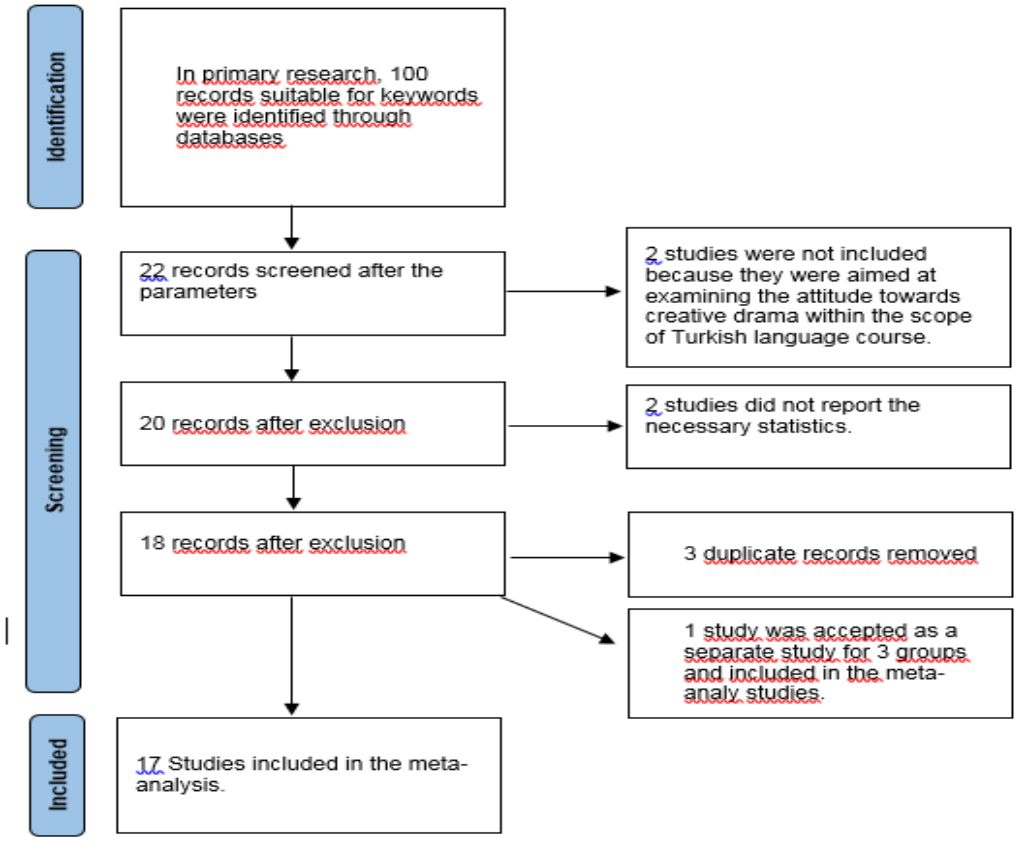


Figure 1. PRISMA flow diagram

As can be seen in Figure 1, as a result of the search conducted by using the keywords "Türkçe eğitimi, Türkçe dil becerileri, tutum, yaratıcı drama" and their English translations "Turkish teaching, Turkish language skills, attitude, creative drama", a total of 100 studies were reached. When these studies were examined, it was seen that twenty-two of them dealt with the relationship between creative drama and attitude within the scope of Turkish lessons and/or Turkish language skills. When the studies were evaluated in line with the inclusion criteria of the meta-analysis study, two studies were not included in the meta-analysis because they were aimed at examining the attitude towards creative drama within the scope of Turkish lessons, two studies were excluded as they did not report the values required for the necessary calculations, and three were excluded as they were articles produced from theses. In one study (Kara, 2010), since the experimental procedure was applied by forming a control-experimental group within three separate groups, the experimental procedure for each group was accepted as one study and thus this study was included in the meta-analysis as three different studies. As a result, a meta-analysis was conducted on 17 studies that met the inclusion criteria. The total sample size of the studies included in the meta-analysis is 733 participants, 424 participants in the experimental group and 309 participants in the control group.

In line with the determined criteria for inclusion in the meta-analysis, a form was created for the studies to be included in the current study and the studies were coded in this form. In the coding form, information about the name of the study, author(s), publication year, education level, publication type, domain of attitude, number of participants in the experimental and control group, post-test arithmetic mean, standard deviation, p values were included. Apart from the researcher, two

field experts also coded the research data, and as a result of the consensus meetings, it was seen that a full consensus was achieved on the coding. In this way, reliability in the coding was established.

Publication Bias

Publication bias can be expressed as the studies included in the meta-analysis are not strong enough to represent all the studies on that subject. This is because the use of a nonrepresentative proportion of significant studies or studies differentially giving results in, say, a positive direction will lead to a nonrepresentative set of studies in the meta-analysis data set. A standard meta-analysis model will then result in a conclusion biased toward significance or positivity (Duval & Tweedie, 2000). Since publication bias is an important factor that threatens the validity of the research (Dwan, Gamble, Williamson & Kirkham, 2013; Sutton, 2009), in the current study, first, the status of publication bias was determined in the studies included in the meta-analysis. In the study, the status of publication bias was examined by using the funnel plot, Orwin's Safe N analysis, Duval and Tweedie's Trim and Fill analysis, and Egger's regression test. In this connection, the funnel plot showing the possibility of publication bias in the meta-analysis study is given in Figure 2.

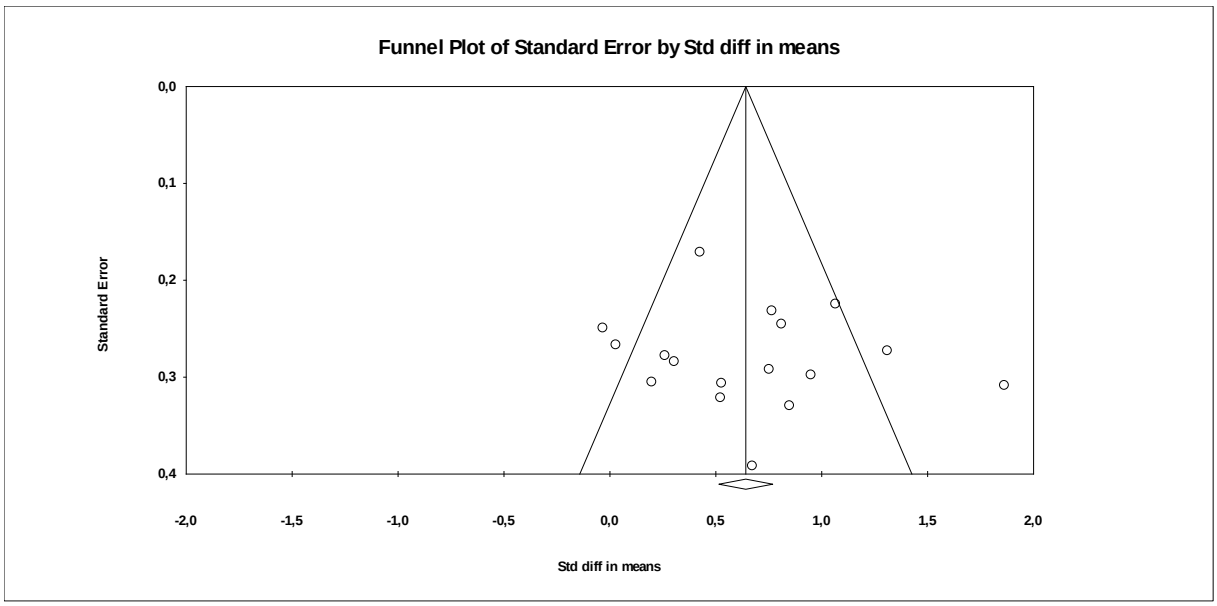


Figure 2. Related to the Effect of Creative Drama on the Attitudes towards Turkish Lessons and Turkish Language Skills

When the funnel plot in Figure 2 is examined, it is seen that the studies included in the meta-analysis are generally gathered in the middle section and distributed symmetrically on both sides of the vertical line showing the combined effect size. The symmetric distribution of the studies around the effect size axis and their collection in the middle of the standard error axis indicate the low probability of publication bias. However, the funnel plot alone is not sufficient to determine the probability of publication bias (Card, 2011; Pigott, 2012). For this reason, in addition to the publication bias result of the funnel plot, by using Orwin's Safe N analysis, Duval and Tweedie's Trim and Fill and Egger's regression analysis, publication bias was also examined. The obtained findings are presented in Table 1.

Table 1.
Reliability tests on the probability of publication bias

Orwin's Safe N	Duval and Tweedie		Egger Test
(-/+ .01 S.O.F) Required Studies*	Trimmed	Observed/Filled	(p)
1074	0	.659(.659)	.055

*The number of studies required for Cohen's d coefficient to reach a value outside the range of +/-.01

According to Table 1, the high number of studies to be reached as a result of Orwin's Safe N analysis indicates low publication bias. This shows that there is no need to add new studies to the meta-analysis to bring Cohen's d coefficient to a value outside the +/-.01 range, which is considered "insignificant". The result of the Duval and Tweedie test shows that the effect values formed as a result of removing the studies that negatively affect the publication bias from the meta-analysis or adding their symmetrical counterparts to the meta-analysis do not differ from the observed values. In addition, the fact that the result of the Egger test is insignificant (p>.05) confirms that there is no publication bias in the study.

Model Selection

In order to calculate effect sizes in meta-analysis studies, first, it is necessary to determine the model through which the effect sizes will be calculated. These models are divided into two as fixed effects model and random effects model (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2009). The fixed effects model basically assumes that all the studies included in the meta-analysis have exactly the same effect size value, that is, the standard deviation between them is zero. The random effects model assumes that the effect sizes are different in the studies and tries to calculate this difference (Bakioğlu & Göktaş, 2018). When calculating the overall effect size, the fixed effects model is used for homogeneous distributions of effect sizes, and the random effects model is used for heterogeneous distributions (Cooper, 2016; Deeks, Higgins & Altman, 2008). The fact that the sample characteristics are affected by different variables indicates that the use of the random effects model is more appropriate (Yorulmaz, Iliman-Püsküllüoğlu, Çolak & Altınkurt, 2021). In this context, it is recommended to use the random effects model in studies in the field of social sciences (Field & Gillett, 2010). Due to the differentiation of the elements such as participant characteristics and scope of the studies included in the current study; it was deemed appropriate to use the random effects model in this meta-analysis study.

Heterogeneity

In the study, heterogeneity tests were performed to determine whether the effect sizes showed a heterogeneous distribution. Heterogeneity is about the extent to which effect sizes vary in a meta-analysis (Şen & Yıldırım, 2020). The Q value is used to determine the heterogeneity of the effect sizes of the studies included in the meta-analysis (Dinçer, 2021). However, the Q test only gives information about whether there is heterogeneity or not, it cannot determine the degree of heterogeneity. The I^2 value is used to measure the degree of heterogeneity (Huedo-Medina, Sánchez-Meca, Marín-Martínez & Botella, 2006). I^2 is the percentage of variance arising from the heterogeneity between effect sizes. An I^2 value of 25% or less is considered a low, 50% is considered a medium, and 75% and above is considered a high level of heterogeneity (Higgins & Thomson, 2002; Pigott, 2012). In this meta-analysis study, the Q value was used to determine the state of heterogeneity, and the I^2 value was used to determine the magnitude of heterogeneity. Accordingly, the Q value was calculated as 47.214 ($sd_{(Q)}$= 16; p=.000). These values indicate that the studies included in the meta-analysis are heterogeneous. The I^2 value was determined to be 66.111. This value confirms that the studies included in the meta-analysis have medium (near high) heterogeneity. The heterogeneity of the studies included in the meta-analysis forms the basis for examining the reasons for the difference between effect sizes. In this connection, the differences in the effect size calculated according to the studies on the effect of creative drama on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills were examined through the moderator variables (education level, publication type, domain of attitude).

Calculation of Effect Sizes

In the meta-analysis study, Cohen's d coefficient was used in the effect value calculations and the confidence level was accepted to be 95% in all the calculations regarding the effect value. Cohen's d coefficient of d<.20 indicates a low level of effect, .20≤d<.50 indicates a medium level of effect, and

.50≤d indicates a high level of effect (Cohen, 1988). Effect sizes were interpreted by taking these values as reference values.

In the current study, the moderator variable effect of the variables of education level, publication type and domain of attitude on the effect values calculated according to the effect of creative drama on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills was also examined. The Q test and p significance coefficient were used to determine the moderator variable effect.

Research and Publication Ethics

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

Findings

Findings Regarding the Characteristics of the Studies Included in the Meta-Analysis

The findings regarding the characteristics of the studies included in the meta-analysis are presented in Table 2.

Table 2.

Descriptive information about the studies included in the meta-analysis

Author name/ Publication year	Attitude	Education level	Type of publication	$\overline{X}_{Experimental}$	$S_{Experimental}$	$N_{Experimental}$	$\overline{X}_{Control}$	$S_{Control}$	$N_{Control}$	P	Cohen's d	S_{error}
Çam-Türkan (2020)	Turkish lesson	Middle school	Doctoral thesis	128.230	5.280	30	102.230	18.980	30	-	1.886	.309
Erden (2016)	Reading	Middle school	Master's thesis	90.070	20.260	27	89.440	18.930	29	-	.032	.267
Erdoğan (2013)	Writing	Undergraduate	Article	-	-	24	-	-	-	.001	.769	.232
Erdoğan et al. (2018)	Reading	Primary school	Article	-	-	16	-	-	-	.909	-.029	.250
Ergüder (2019)	Writing	Primary school	Master's thesis	3.800	.530	26	3.610	.700	24	-	.308	.285
Erkan and Aykaç (2014)	Writing	Primary school	Article	148.700	20.910	23	135.780	27.670	21	-	.531	.307
İsbir-Abrekoğlu (2019)	Writing	Middle school	Master's thesis	125.300	30.760	20	101.350	25.210	20	-	.852	.330
Kara (2010a)	Turkish lesson	Middle school	Doctoral thesis	4.421	.869	21	3.832	1.343	19	-	.526	.332
Kara (2010b)	Turkish lesson	Middle school	Doctoral thesis	4.157	.950	22	3.943	1.165	21	-	.202	.306

Kara (2010c)	Turkish lesson	Middle school	Doctoral thesis	4.138	1.019	26	3.857	1.111	26	-	.264	.279
Kardaş (2018)	Turkish lesson	Middle school	Master's thesis	36.917	3.232	12	34.125	4.674	16	-	.677	.392
Kılıç (2018)	Writing	High school	Master's thesis	3.730	.620	33	2.710	.910	32	-	1.314	.274
Öz (2018)	Speaking	Undergraduate	Master's thesis	131.288	15.005	45	114.882	15.671	45	-	1.069	.225
Özber (2019)	Writing	Primary school	Master's thesis	-	-	22	-	-	-	.001	.814	.246
Susar-Kırmızı (2008)	Reading	Primary school	Article	-	-	37	-	-	-	.013	.430	.172
Tanrıkulu and Yoğurtçu (2018)	Turkish lesson	Middle school	Article	-	-	15	-	-	-	.011	.756	.293
Türkel (2011)	Writing	Middle school	Doctoral thesis	116.680	21.700	25	95.280	23.165	25	-	.953	.298

$\overline{X}$: Arithmetic mean; n: Sample size; S: Standard deviation; p< .05; Cohen's *d*: Effect size; S_{error}: Standard error

As can be seen in Table 2, a total of 17 studies, including 5 doctoral theses (29%), 7 master's theses (42%) and 5 articles (29%) were included in the meta-analysis. Five of these studies (29%) were conducted on primary school students as participants, 9 of them (53%) on middle school students as participants (53%), 1 of them (6%) on high school students as participants and 2 of them (12%) on undergraduate students as participants. When the studies included in the meta-analysis are examined according to domain of attitude in which the effect of creative drama is measured, it is seen that 6 studies (35%) focused on the attitudes towards Turkish lessons, 1 study focused on attitudes towards speaking skill (6%), 3 studies focused on the attitudes towards reading skill (18%) and 7 studies focused on the attitudes towards writing skill (42%). In one study (Kara, 2010), since the experimental procedure was applied by forming a control-experimental group within three separate groups, the experimental procedure for each group was accepted as one study and thus this study was included in the meta-analysis as three different studies.

Findings Related to the Effect of Creative Drama on the Attitudes towards Turkish Lessons and Turkish Language Skills

The purpose of the current study is to determine the effect of creative drama on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills. In this connection, the forest graph on the effect of creative drama on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills is presented in Figure 3, and the statistics on the effect size are presented in Table 3.

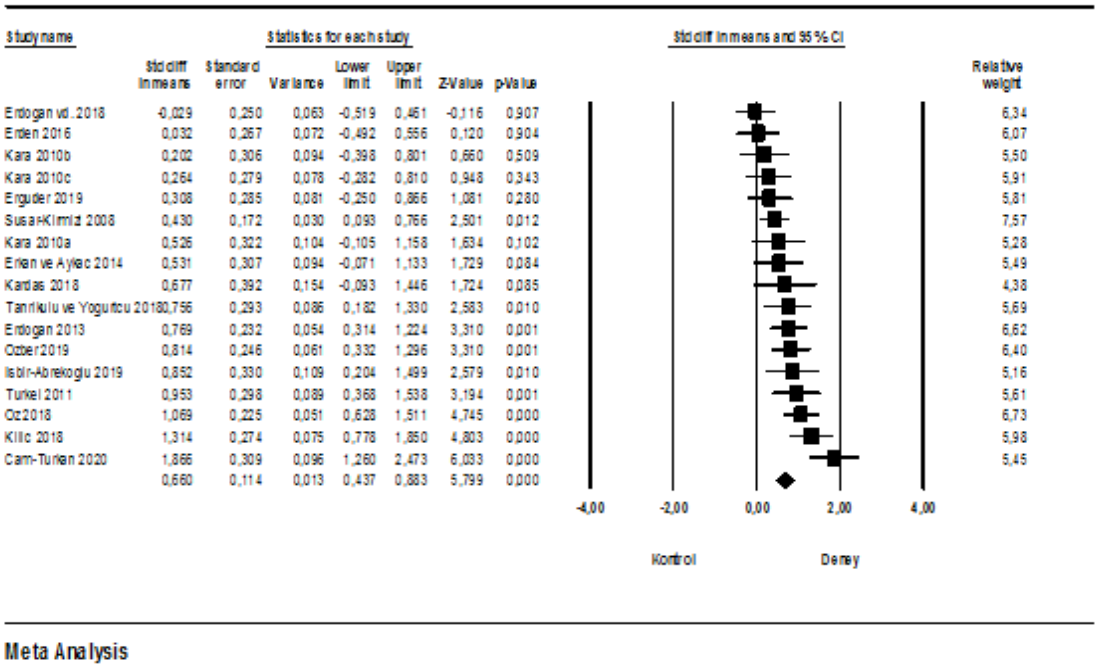


Figure 3. Forest Graph on the Effect of Creative Drama on the Attitudes towards Turkish Lessons and Turkish Language Skills

Table 3.

The result of the analysis on the effect of creative drama on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills

k	n	EB_{mean}	*p*	z	S_{error}	EB_{lower}	EB_{upper}
17	733	.660	.000	5.799	.114	.437	.883

k: The number of studies included in the meta analysis; n: Sample size; EB_{mean}: Mean effect size; S_{error}: Standard error; EB_{lower} – EB_{upper}: Lower and upper limits of effect size

According to Figure 3, except for one of the studies included in the meta-analysis (Erdoğan et al., 2018), positive effects are observed in favour of the experimental group. In addition, the weights of the studies included in the analysis are close to each other. This closeness in terms of the weights of the studies shows that the contribution of the combined studies to the overall effect size is similar. When the effect sizes of the studies included in the meta-analysis are examined, it is seen that the study with the highest effect size belongs to Çam-Türkan (2020), and the study with the lowest effect size belongs to Erdoğan et al. (2018).

When Figure 3 and Table 3 are evaluated together, according to the results of the meta-analysis conducted with 17 studies, it is seen that the effect value of creative drama on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills is .660 ($p<.05$) and the standard error of the effect size is .114. These values show that the overall effect size is positive and high. The findings of the meta-analysis study revealed that the attitudes of the experimental group students instructed with the creative drama method towards Turkish lessons and Turkish language skills are higher than the attitudes of the control group students instructed with traditional methods towards Turkish lessons and Turkish language skills.

Findings Related to the Effect of Creative Drama on the Attitudes towards Turkish Lessons and Turkish Language Skills depending on the Moderator Variables

In line with the general purpose of the current study, it was examined whether the effect of creative drama on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills varies depending on the education level, publication type and domain of attitude. The obtained results are presented in Table 4.

Table 4.
The results of the analysis on the effect of creative drama on the attitudes towards the Turkish lessons and Turkish language skills depending on the moderator variables

Moderator variable	Levels of the moderator variable	k	EB_{mean}	EB_{lower}	EB_{upper}	sd	Q	P
Education level	Primary school	5	.412	.148	.676	3	11.555	.009
	Middle school	9	.672	.306	1.039			
	High school	1	1.314	.778	1.850			
	Undergraduate	2	.924	.607	1.241			
Type of publication	Doctoral thesis	5	.759	.163	1.355	2	1.578	.454
	Master's thesis	7	.731	.390	1.072			
	Article	5	.479	.204	.755			
Domain of attitude	Turkish lessons	6	.713	.215	1.210	3	13.304	.004
	Speaking	1	1.069	.628	1.511			
	Reading	3	.196	-.113	.506			
	Writing	7	.797	.565	1.028			

When the results of the moderator variable analysis in Table 4 are examined, it is seen that the variance between the studies for the moderator variable of publication type is not significant in terms of the variable of attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills (p>.05). This shows that creative drama has a positive effect on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills, regardless of the types of publications (doctoral thesis, master's thesis, article) included in the meta-analysis. However, the variance between the studies for the moderator variables of education level (Qeducation level=11.555 sd=3; p<.05) and domain of attitude (Qdomain of attitude=13.304 sd=3; p<.05) is significant in terms of the variable of attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills. Accordingly, the fact that the studies were conducted at different education levels and domains of attitude changes the effect size calculated for the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills. When the means of the effect sizes are examined, it is seen that the effect of creative drama on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills is higher in the study conducted at high school level in terms of education level, and in the study on speaking skill in terms of domain of attitude. It can be stated that these results are in favour of the experimental group students who were instructed with the creative drama method.

Discussion and Results

In the current study, a meta-analysis of the studies examining the effect of creative drama on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills was made. Within the context of the study, it was also determined whether the effect values vary depending on the moderator variables of publication type, education level of the participants and domain of attitude.

According to the results of the meta-analysis conducted with 17 studies, creative drama has a high level of effect on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills. When the effect values and the forest graph are evaluated together, it is seen that the experimental group students who were instructed with creative drama as a method developed more positive attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills compared to the control group students who were instructed with traditional methods. This result shows that creative drama is an effective method for students to develop positive attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills. In many

studies in the literature (Çam-Türkan, 2020; Erden, 2016; Erdoğan, 2013; Erdoğan, et al., 2018; Ergüder, 2019; Erkan & Aykaç, 2014; İsbir-Abrekoğlu, 2019; Kara, 2010; Kardaş, 2018; Kılıç , 2018; Öz, 2018; Özber, 2019; Susar-Kırmızı, 2008; Tanrıkulu & Yoğurtçu, 2018; Türkel, 2011), it is emphasized that creative drama is an effective method for developing positive attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills and that it can be used in mother tongue teaching. All these studies support the result obtained in the current study.

In line with the general purpose of the current study, it was examined whether the effect of creative drama on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills varies depending on the moderator variables of education level, publication type and domain of attitude. When the results of the moderator variable analysis are examined, it is seen that the variance between the studies for the moderator variable of publication type is not significant for the variable of attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills. This shows that creative drama has a positive effect on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills, regardless of the types of publications (doctoral thesis, master's thesis, article) included in the meta-analysis. The fact that there is no significant difference between the variances in terms of publication type indicates that the studies included in the study are representative of the general population. Before starting the meta-analysis during the data collection stage, if the articles produced from the graduate theses were reached, not the articles but the graduate theses were included in the meta-analysis with the assumption that they contain more data, and the probability of publication bias is relatively low. As a result of the publication bias analyses conducted in this direction, it was determined that there was no publication bias. In the literature, it is stated that printed publications such as articles and books are considered suitable for publication if they have a strong effect or statistical significance, and this may be a problem in terms of publication bias in meta-analysis studies (Rust, Lehmann & Farley, 1990). For this reason, in order to avoid publication bias, in case of accessing the articles produced from the graduate theses, the graduate theses were included in the meta-analysis and thus more reliable results were tried to be obtained.

When the moderator variable of education level (primary school, middle school, high school, undergraduate) is examined, it is seen that the variance between studies is significant in terms of the variable of attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills. Accordingly, the fact that the studies were conducted at different education levels changes the effect size calculated for the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills. When the means of the effect sizes are examined, it is seen that the effect of creative drama on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills is higher in the study conducted at the high school level in terms of education level. Within the scope of the meta-analysis, there is only one study representing the high school education level (Kılıç, 2018). For this reason, since it would not be correct to generalize this effect size to high school groups, it would be more appropriate to say that it only gives information about the current situation. When the study, which represents the high school level in the education level variable, was removed and the analysis was repeated, it was determined that the variance between the studies was not significant ($Q_{education\ level}$= 5.976 sd=2; p>.05). This situation supports the conclusion that the effect size representing the high school education level is high due to the high effect size of the study in question. When the findings regarding the moderator variable of education level (primary school, middle school, high school, undergraduate) are examined, it is seen that the effect sizes belonging to all the education levels are positive. This reveals that creative drama is an effective method on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills at all the education levels. In many studies in the literature conducted at different education levels and in different disciplines, it has been concluded that creative drama is effective on students' attitudes (Akdemir, 2020; Altıkulaç & Akhan, 2010; Erdoğan, 2016; Kadan, 2013; Kars, 2018; Özçelik & Aydeniz, 2012; Öztürk & Korkmaz, 2020; Soylu-Makas, 2017). Accordingly, it can be said that creative drama is effective in different education levels and different disciplines.

When the moderator variable of domain of attitude (Turkish lessons, speaking, reading, writing) is examined, it is seen that the variance between studies is significant in terms of the variable of attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills. Accordingly, the fact that the studies

were conducted in different domains of attitude changes the effect size calculated for the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills. When the means of the effect sizes are examined, it is seen that it is higher in the study on speaking skill in terms of domain of attitude. There is only one study representing attitudes towards speaking within the scope of the meta-analysis (Öz, 2018). In order to determine whether this effect size only gives information about the current situation for the study conducted by Öz (2018), the study representing the attitudes towards speaking was removed and the analysis was repeated; however, it was again determined that the variance between the studies was significant (Qdomain of attitude= 9.503 sd=2; $p<.05$). In this connection, it can be concluded that although it is represented by a single study, creative drama is more effective on the attitudes towards speaking than the attitudes towards the other language skills and Turkish lessons. It is thought that this situation is due to the fact that speaking skill is the basic element of verbal communication. It has been pointed out in many studies that creative drama is an effective method that strengthens individuals' communication skills, increases social skills and improves cooperation (Arslan, Erbay & Sargın, 2010; Aykaç & Keski, 2014; Batdı & Elaldı, 2020; Dereli, 2018; Orta, 2009; Karacil-Kılıçaslan & Yayla, 2018; Yeler, 2018). Considering the communication-enhancing aspect of creative drama, it is acceptable that it improves the attitude towards speaking skill, which is the basic element of communication, compared to the other skills, which concurs with the result of the current study. Moreover, when the findings related to the moderator variable of domain of attitude (Turkish lesson, speaking, reading, writing) are examined, it is seen that the effect sizes belonging to all the domains of attitude are positive. This shows that creative drama is an effective method on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills.

As a result of the meta-analysis study, it was concluded that creative drama is an effective method for students to develop positive attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills. Thus, creative drama can be used to foster students' positive attitudes towards mother tongue education. It has been observed that the experimental studies examining the effect of the use of creative drama as a teaching method on the attitudes towards Turkish lessons and Turkish language skills are quite limited especially at high school and undergraduate education levels. Similarly, although it was determined in this study that creative drama had a high effect size on the attitude towards speaking skill, the number of experimental studies examining the effect of creative drama on the attitudes towards speaking skills is very few in the literature. In this context, the number of experimental studies investigating the effect of creative drama on the attitudes towards Turkish lessons and all the Turkish language skills, especially speaking skill, can be increased. Increasing the number of such experimental studies at all levels of education from pre-school to higher education and in all the Turkish language skills, especially speaking skill, will enable to obtain healthier results for examining the effect of creative drama on the attitudes in terms of education level and Turkish language skills.

Research and Publication Ethics

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

Authors Contribution Rate

The study is single-authored and the research belongs to the responsible author.

Conflict of Interest

There is no situation that may constitute a conflict of interest in this research.

References

*(*The researches marked with an asterisk indicate the studies included in the meta-analysis)*

Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama (4th ed.)*. Ankara: Yapı Kredi.

Akdemir, H. (2020). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygı düzeylerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *15*(1), 113-130.

Akdemir, H., & Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning*, *1*(2), 55-67.

Alacapınar, F. G., & Uysal, H. (2020). A meta-analysis of the effectiveness of the method of creative drama in math courses in regard to student scores in achievement, attitude and retention. *Research in Pedagogy*, *10*(2), 265-284.

Altıkulaç, A., & Akhan, N. E. (2010). 8. Sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı drama yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 225-247.

Arpağ, M. (2018). *Yaratıcı drama yöntemi ile kelime hazinesini geliştirme* (Unpublished master's thesis). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.

Arslan, E., Erbay, F., & Saygın, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-8.

Aykaç, M., & İlhan, A. Ç. (2014). The effect of creative drama activities set up with child literature texts on speaking skills. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 47*(1), 209-234.

Aykaç, M., & Keski, Y. (2014). İletişim engellerinin aile içi iletişime etkisini incelemede yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin katılımcı görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *183*(183), 121-144.

Aytaş, G., & Özcan, Ş. (2019). Türkçe eğitimi konularını temel alan drama çalışmalarına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(1), s. 235-255.

Bakioğlu, A., & Göktaş, E. (2018). Bir eğitim politikası belirleme yöntemi: Meta analiz. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 35-54.

Batdi, V., & Elaldi, S. (2020). Effects of drama method on social communication skills: A comparative analysis. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 6*(3), 435-457.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. UK: John Wiley & Sons.

Cantürk-Günhan, B. (2016). The effect of drama based learning applied in Turkey on success of mathematics: A meta-analysis study. *International Online Journal of Educational Sciences*, *8*(2), 145-162.

Card, N. A. (2011). *Applied meta-analysis for social science research: Methodology in the social sciences*. New York: Guilford.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (*2nd ed*.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cooper, H. M. (2016). Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach. Retrieved from https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/research-synthesis-and-metaanalysis/book241775

*Çam-Türkan, Ç. (2020). *6. sınıf Türkçe dersinde drama yöntemini kullanmanın öğrencilerin sosyal beceri ve derse karşı tutumuna etkisi* (Unpublished doctoral dissertation). Atatürk University, Institute of Educational Sciences, Erzurum.

Deeks, J. J., Higgins, J. P. T., & Altman, D. G. (2008). Analysing data and undertaking meta-analyses. J. P. T. Higgins ve S. Green (Eds.), *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* in (pp. 243-296). Sussex: John Wiley & Sons.

Dereli, E. (2018). Yaratıcı drama eğitimi ve yaratıcı drama temelli kişilerarası ilişkiler eğitim programının öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*(3), 95-119.

Dinçer, S. (2021). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz* (*3rd ed*.). Ankara: Pegem Akademi.

Duval, S., & Tweedie, R. (2000). Trim and fill: A simple funnel-plot-based method of testing and adjusting for publication bias in meta-analysis. *Biometrics, 56*(2), 455-463.

Dwan, K., Gamble, C., Williamson, P. R., Kirkham, J. J., & Reporting Bias Group. (2013). Systematic review of the empirical evidence of study publication bias and outcome reporting bias—an updated review. *PloS one*, *8*(7), e66844.

*Erden, G. (2016). *Drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine*, *tutuma ve kalıcılığa etkileri* (Unpublished master's thesis). Abant İzzet Baysal University, Institute of Educational Sciences, Bolu.

Erdoğan, Ş. (2016). *Yaratıcı drama ve Oroff Schulwerk uygulamalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri* (Unpublished master's thesis). Akdeniz University, Institute of Educational Sciences, Antalya.

*Erdoğan, T. (2013). The effect of creative drama method on pre-service classroom teachers' writing skills and attitudes towards writing. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(1), 45-61.

*Erdoğan, T., Erdoğan Ö., & Uzuner, F. G. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(2), 297-313.

*Ergüder, S. (2019). *Yaratıcı drama yönteminin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazmaya yönelik tutumlarına etkisi* (Unpublished master's thesis). Yıldız Teknik University, Institute of Social Sciences, İstanbul.

*Erkan, G., & Aykaç, M. (2014). Samet Behrengi'nin kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisi ve tutumlarına etkisi. *Journal of International Social Research*, *7*(31), 600-610.

Field, A. P., & Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 63(3), 665-694.

Galante, A., & Thomson, R. I. (2017). The effectiveness of drama as an instructional approach for the development of second language oral fluency, comprehensibility, and accentedness. *Tesol Quarterly, 51*(1), 115-142.

Higgins, J. P., & Thompson, S. G. (2002). Quantifying heterogeneity in a meta-analysis. *Statistics in Medicine*, *21*(11), 1539-1558.

Huedo-Medina, T. B., Sanchez-Meca, J., Marin-Martinez, F., & Botella, J. (2006). Assessing heterogeneity in meta-anlaysis: Q statistic or I^2 index? *Psychological Methods, 11*(2), 193-206. https://doi.org/10.1037/1082-989X.11.2.193

*İsbir-Abrekoğlu, B. (2019). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi* (Unpublished master's thesis). Düzce University, Institute of Social Sciences, Düzce.

Jie, M. A. O. (2021). The application of creative drama in primary oral English teaching: A case study of a Mainland Chinese Primary School. *US-China Education Review, 11*(1), 19-36.

Kadan, Ö. F. (2013). *Yaratıcı drama yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi* (Unpublished master's thesis). Mustafa Kemal University, Institute of Social Sciences, Hatay.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2003). *Yeni insan ve insanlar (10th ed.).* İstanbul: Evrim.

*Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi* (Unpublished doctoral dissertation). Selçuk University, Institute of Educational Sciences, Konya.

Karacil-Kılıçaslan, M., & Yayla, A. (2018). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, *2*(2), 1-13.

*Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin* Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: Karma yöntem araştırması (Unpublished master's thesis). Siirt University, Institute of Social Sciences, Siirt.

Kars, F. (2018). *Yaratıcı dramanın felsefe öğretiminde kullanımı üzerinde bir araştırma* (Unpublished master's thesis). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.

Keşaplı, G. (2019). Yaratıcı dramayla planlanmış Türkçe eğitimi ve öğretimi alanındaki lisansüstü çalışmalara genel bir bakış. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 77-94.

*Kılıç, Ü. (2018). *9. sınıf öğrencilerine uygulanan drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazma tutumuna etkisinin incelenmesi* (Unpublished master's thesis). Marmara University, Institute of Educational Sciences, İstanbul.

Kır-Cullen, E. (2021). Yaratıcı drama yöntemi ile deyimlerin öğretilmesi; yabancı dil olarak Türkçe dersleri için model sunumu. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 4*(2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Special Issue), 81-90.

Koçpınar, M. Y. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin kelime öğrenimine etkisi* (Unpublished master's thesis). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.

Kodaz, A. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıflarda dil öğretiminde drama yönteminin etkililiği* (Unpublished master's thesis). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.

Kurudayıoğlu, M., & Özdem, A. (2015). Türkçe öğretiminde drama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(4), 26-40.

MEB (2019). *Türkçe dersi (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı.* Ankara: MEB.

Metinnam, Ö., & Erdoğan, T. (2016). İlkokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmede yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 11*(2), 65-82.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine, 151*(4), 264-269.

Orta, A. Z. (2009). *Etkili iletişim sürecinde kişilerarası iletişim becerileri ve yaratıcı drama uygulama örneği* (Unpublished master's thesis). İstanbul Kültür University, Institute of Social Sciences, İstanbul.

*Öz, K. (2018). *Drama ile yapılandırılmış sözlü anlatım derslerinin konuşmaya yönelik tutuma ve özyeterlik algısına etkisi* (Unpublished master's thesis). Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences, İzmir.

*Özber, M. (2019). *Yaratıcı drama yöntemleriyle oluşturulmuş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygısı, yazmaya yönelik tutumu ve yazma öz yeterliğine etkisi* (Unpublished master's thesis). Uşak University, Institute of Social Sciences, Uşak.

Özbey, Ö. F., & Sarıkaya, R. (2019). Türkiye'de drama yöntemi ile yapılan çalışmaların etkililiğinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(Special Issue), 231- 253.

Özcan, M. F. (2020). Türkçe eğitiminde drama. In S. Yılmaz & B. Ürün-Karahan (Eds.), *Dil bilgisi öğretimi* (pp.171-186). İstanbul: Kriter.

Özçelik, N., & Aydeniz, H. (2012). Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve Fransızca konuşmaya yönelik tutumlarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *16*(2), 231-248.

Özdemir-Şimşek, P., & Karataş, F. Z. (2020). Fen eğitiminde yaratıcı drama yönteminin başarıya etkisi: Meta-analiz çalışması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *15*(1), 63-84.

Özkaya, P. G., & Altuntaş, M. (2021). Kök ve eklerin öğretiminde masallardan yararlanma: Bir yaratıcı drama uygulaması örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 9*(4), 219-231.

Öztürk, Ç., & Korkmaz, Ö. (2020). Teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine dönük tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *15*(1), 1-18.

Öztürk-Pat, Ö., & Yılmaz, M. (2021). Impact of creative drama method on students' speaking skills. *Journal of Theoretical Educational Science, 14*(2), 223-245.

Pigott, T. (2012). *Advances in meta-analysis.* Chicago: Springer.

Rust, R. T., Lehmann, D. R., & Farley, J. U. (1990). Estimating publication bias in meta-analysis. *Journal of Marketing Research*, *27*(2), 220-226.

Soylu-Makas, F. (2017). *Yaratıcı drama yönteminin dördüncü sınıf matematik dersinde başarı, tutum ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Unpublished master's thesis). Uludag University, Institute of Educational Sciences, Bursa.

*Susar-Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(23), 95-109.

Susar-Kırmızı, F. (2015). The effect of creative drama and creative writing activities on creative writing achievement. *Eğitim ve Bilim, 40*(181), 93-115.

Sutton, A. J. (2009). Publication bias. In H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Ed.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (pp. 435-452). New York: Russell Sage Foundation.

Şahin, T. G. (2018). *Hikâyesi olan deyimlerin drama yöntemiyle öğretilmesi* (Unpublished master's thesis). Fırat University, Institute of Educational Sciences, Elâzığ.

Şen, S., & Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta-analiz uygulamaları.* Ankara: Anı.

Şenol, Z. (2011). *Deyimlerin yaratıcı drama yöntemiyle öğretimi* (Unpublished master's thesis). Atatürk University, Institute of Educational Sciences, Erzurum.

Şimşek, T., Topal, Y., Maden, S., & Şahin, A. (2010). İlköğretim II. kademe Türkçe dersinde zarf (belirteç) konusunun drama yöntemi kullanılarak öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi, 40*(186), 106-120.

*Tanrıkulu, F., & Yoğurtçu, M. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde masalları drama yöntemiyle işlemenin Türkçe dersine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *7*(4), 2571-2590.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (*5th ed.*). Ankara: Nobel.

Teke, S., & Gedizli, M. (2016). Drama technique in teaching pronouns in Turkish. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE), 12*(5), 1056-1066.

Terzioğlu-Ünveren, I. (2018). Yazma becerisi etkinliklerinde algısal öğrenme ve drama ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *6*(3), 652-669.

Toraman, Ç., & Ulubey, Ö. (2016). The effect of creative drama method on the attitude towards course: A meta-analysis study. *Journal of Educational Sciences Research*, *6*(1), 87-115.

*Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (İlköğretim 8. Sınıf)* (Unpublished doctoral dissertation). Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences, İzmir.

Türkel, A., & İnnalı, H. Ö. (2020). Dil bilgisi öğretimi ve oyun. In A. Pehlivan & İ. S. Aydın (Eds.), *Dil bilgisi öğretimi* (pp. 215-186). Ankara: Pegem Akademi.

Türkel, A., & Öz, K. (2020). The effect of creative drama on some variables related with speaking. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE), 9*(1), 45-62.

Ulubey, Ö. (2018). The effect of creative drama as a method on skills: A meta-analysis study. *Journal of Education and Training Studies*, *6*(4), 63-78.

Ulubey, Ö., & Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(32), 195-220.

Yeler, M. (2018). İnsan ilişkileri ve iletişim dersinde yaratıcı drama uygulamalarının etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *13*(2), 213-236.

Yeşilyurt, E. (2011). *6. sınıflarda yapım eklerinin öğretimine yaratıcı drama yönteminin etkisi* (Unpublished master's thesis). Abant İzzet Baysal University, Institute of Social Sciences, Bolu.

Yorulmaz, Y. İlıman-Püsküllüoğlu, E., Colak, I., & Altınkurt, Y. (2021). The relationship of organisational trust with organisational justice, organisational commitment, and organisational citizenship behaviours in educational organisations: A meta-analysis. *Eğitim ve Bilim*, *46*(208), 237-277.

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

Geliş/Received: 15.08.2022 Kabul/Accepted: 11.10.2022
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Gönderimsel İşlemleme Becerisi Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Hakan ÜLPER[*]
Abdul Samet DEMİRKAYA[**]

Öz

Öğrencilerin okuma, anlama ve anlatmada büyük önemi olan gönderimsel işlemleme becerisini yerine getirebilme düzeyini belirlemeye yönelik bir ölçme aracının olmaması alanyazında önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Bu bağlamda araştırmada, öğrencilerin gönderimsel işlemleme becerisinin belirlenmesini sağlayacak bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi Burdur ilinde yer alan 3 ortaokulda 5-8. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 315 öğrenciden oluşmaktadır. Taslak ölçme aracı 28 maddeden oluşmaktadır. Deneme uygulaması sonrası geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Madde ayırt edicilik indeksleri 0,20'nin altında olan 6 madde ölçme aracından çıkarılarak 22 maddelik Gönderimsel İşlemleme Becerisi Ölçme Aracı geliştirilmiştir. Ölçme aracının madde güçlük ortalamasının 0,593, ayırt edicilik ortalamasının ise 0,570 olduğu ve bu doğrultuda orta güçlüğe ve ayırt ediciliğe iye olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracının güvenirliği için KR-20 değeri 0,845 olarak hesaplanmış ve ölçme aracının güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gönderim, işlemleme, gönderimsel işlemleme becerisi, okuma anlama, dinleme anlama

Development of the Turkish Referential Processing Skill Measurement Tool

Abstract

The absence of a measurement tool to determine students' referential processing skill levels, which is of great importance in reading understanding and narration stands out as an important shortcoming. In this context, it is aimed to develop a measurement tool that will serve to determine the referential processing skills of students in this research. Survey design was used in the research. The sample of the research is a total of 315 5-8th grade students studying in 3 secondary schools in Burdur. A draft measurement tool consisting of 28 items was developed. After the pilot implementation, validity and reliability studies were carried out. 6 items which has item discrimination indexes lower than 0.20 were removed from the tool, and the Referential Processing Skill Measurement Tool was developed consisting of 22-items. It was determined that the item difficulty average was 0.593, and the discrimination average was 0.570, and accordingly, it had medium difficulty and distinctiveness. For the reliability, the KR-20 value was calculated as 0.845 and it was determined that the mesasurement tool is reliable.

Keywords: Reference, processing, referential processing skill, reading understanding, listening understanding

[*] Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi AD, Burdur, hakanulper@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-7067-599x

[**] Arş. Gör. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Burdur, sdemirkaya@mehmetakif.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-6704-3898

Giriş

Kısaca "Bir göstergeyi bir göndergeye bağlama" (Vardar, 2002) olarak tanımlanan gönderim kavramının işlevlerine odaklanınca daha geniş tanımlarını yapmak olanaklıdır. Bu bağlamda metin olgusu üzerinden konuyu ele alarak Uzun (2019) şöyle bir tanım yapar: "Gönderim, ardışık metin tümcelerindeki sözcükler arasında kurulan ve bu tümceler boyunca aynı metin varlığının farklı dil öğeleriyle doğrudan ya da dolaylı olarak yinelenmesini sağlayan bağıntıdır." Bu tanımın da imlediği gibi, gönderim kavramı ile yineleme işlevi yakın ilişkili görünmektedir. Metin üretim süreçlerinde gönderimlerle yinelemeler yapılırken bir yandan dilbilgisi odaklı yineleme olarak ele alınabilecek olan sözdizimsel yinelemelerden, diğer yandan ise içerik sözcükleri arasında anlam odaklı olarak gerçekleştirilebilen anlamsal yinelemelerden yararlanılır. Bu bağlamda gönderim için "metne katılan bir sözcük ya da sözcük öbeğinin dilsel birimlerden yararlanılarak metnin devamında anlambilimsel ve sözdizimsel olarak yinelenmesi" (Çıkrıkçı, 2007) biçiminde bir tanımlama yapmak da yerinde olacaktır. Dolayısıyla gönderim bir olgunun metinde daha önce geçip geçmediğini yani konuşur tarafından yinelenip yinelenmediğini belirtmek gibi bir işleve iye olan dilbilgisel kaynaklar kümesidir (Thompson, 2004).

Bu tanımlarla sınırları çizilen gönderim ilişkileri, metinleştirme süreçlerinde metin içi ve metin dışı olmak üzere iki ayrı biçimde gerçekleştirilir (Dilidüzgün, 2017; İşeri, 2017; Halliday ve Hasan, 1976). Metin içi biçiminde kurulan gönderim ilişkileri yazarların yeğleyişlerine ve metnin niteliğine bağlı olarak örtük ya da açık bir biçimde gerçekleştirilebilir (Çıkrıkçı, 2007). Örtük gönderim metni işlemleme sırasında okurun tümceler arasında anlamsal ilişkiler kurmasını gerektiren bir ilişkilendirme biçimidir. Açık bir biçimde kurulan gönderim ilişkilerinde ise dilsel bir birim olarak adıllar, ekler, sıfatlar, belirteçler vb. kendisinden önce ya da sonra gelen bir diğer tümcedeki kavrama sözdizimsel olarak gönderimde bulunur. Bir metinde geçen "Yolların kalabalıklığı ve otobüsün eskiliği yolculuğun çekilmez olmasına neden oluyordu. Bunun yarattığı rahatsızlık bütün yolcuların davranışlarından anlaşılabiliyordu." gibi iki tümce arasında "bu" adılının "yoların kalabalıklığı ve otobüsün eskiliği" kavramlarıyla ilişkilendirilmesi buna bir örnek olarak verilebilir.

Türkçe alanyazında (Uzun, 2019; Dilidüzgün, 2017; Korkut, 2016; Uzun, 2004; Halliday ve Hasan, 1976) metin içi gönderim ilişkileri; adıllar, (boş adıllar, kişi adılları, dönüşlülük adılları, gösterme adılları), gösterme sıfatları (bu kadın, o adam vb.), belirteçler (yer, zaman), ekler (kişi, belirtme durumu, iyelik, ilgi), değiştirim yapan ögeler (böyle, öyle, şöyle, şey vb.) gibi sözcüklerle artgönderim, öngönderim, uzak gönderim yakın gönderim biçimlerinde kurulur. Yukarıdaki örnek hem açık gönderim ilişkisine hem de art gönderim ilişkisine örnektir. Çünkü metnin ilerleyiş yönüne göre gönderimde bulunulan kavram, gönderimde bulunan dilsel birimin ardında kalmıştır. Bu örnek "Bunun yarattığı rahatsızlık bütün yolcuların davranışlarından anlaşılabiliyordu. Yolların kalabalıklığı ve otobüsün eskiliği yolculuğun çekilmez olmasına neden oluyordu." biçiminde değiştirilince tersi bir görünüm ortaya çıkmaktadır. Yani gönderimde bulunulan kavram, gönderimde bulunan dilsel birimin önünde yer almaktadır. Dolayısıyla burada öngönderimden söz edilir. Bu her iki örnek de aynı zamanda yakın gönderime birer örnek oluşturmaktadır. Çünkü gönderim ilişkileri ardıl tümceler arasında gerçekleşmektedir. Buna karşın gönderim ilişkilerinin ardıl tümceler yerine birbirine uzak olan tümceler arasında gerçekleşmesi durumunda uzak gönderimden söz etmek gerekecektir.

Üretilen metinler yazarların anlaklarındaki (zihin) soyut düşüncelerin iletişimsel bir amaç bağlamında olası alıcılara ulaştırılması için somutlaştırılarak belirli bir düzen içinde yazıya dökülmesinin bir sonucudur. Bu süreçteki en öncelikli konulardan biri metnin içeriğindeki düşüncelerin birbirleriyle bağlantılı olması ve metnin tutarlı ve bütüncül bir yapı olarak alıcıların karşısına gelmesidir. Bunun için de metinlerde ele alınan konuların tüm metin boyunca süreklilik göstermesi ve bu sürekliliğin olası yitimlerini önlemek için de yer yer uygun aralıklarla okurun anlağında yeniden canlandırılması gerekir. Korkut (2016) bunu sağlamak için yinelemelerin yapılması gerektiğini belirtir. Ona göre metin boyunca yinelemelerin yapılmaması durumunda metnin izleğinin sürekliliğinden söz etmek olanaksızlaşır. Çünkü metinde aktarılanların birbiriyle bağlantısı kurulamaz duruma gelir. Bu duruma düşmemek için metinlerde art ve öngönderim ilişkileri kurularak konu sürekliliği sağlanır.

Diğer bir deyişle gönderim araçları yoluyla metinde yer alan kişi, yer, durum nesne vb. içerikler metnin akışı içinde metin alıcısının dikkat odağında canlı tutulur ve böylelikle konu sürekliliği sağlanır.

Bu nedenle, söz konusu süreklilik, metnin alıcısı için metin konusunu belirginleştiren ve bağlaşıklığını sağlayan temel yollardan biridir (Uzun, 2019).

Buna karşın Dilidüzgün'ün (2017) de belirttiği gibi, sözdizimsel gönderim ögelerinin tek başlarına anlamları yoktur. Bu nedenle metin içinde gönderimde bulunduğu kavramla ilişkilenerek anlam kazanır. Bu bakımdan alıcıların da metni işlemlerken gönderim ilişkilerini doğru kurabilmeleri metni anlama açısından son derece öncelikli ve önemlidir. Bu durum aynı zamanda yazarlara da metin üretme sürecinde sorumluluk yüklemektedir. Öyle ki yazarların gönderim ilişkileri açıkça kurulamayan ya da sorunlu olan metinler üretmeleri de o metinlerin okurlarca kolaylıkla işlemlenip anlaşılabilmesi açısından engeller çıkaracaktır.

Keçik (1992) tarafından yapılan araştırma gönderim sorunları nedeniyle bir metnin anlamının nasıl belirsizleştiğini göstererek bu durumu doğrulamaktadır. Yine okuma sürecinde göz devinimleri izlendiği zaman okuyucuların genel olarak tutarsız gönderimlere tutarlı gönderimlerden daha uzun süre baktıkları görülmüştür. Bu da tutarsız gönderimlerin işlemlenmesinin daha zor olduğunu gösterir. Tutarsız gönderimlerle karşılaşınca uzayan okuma süreleri, anlama süreçlerinde tipik olarak tutarsızlığın hemen saptandığını gösterir (Rayner ve Slattery, 2009). Gönderim ögelerinin tutarsızlığı yanında uzak ve yakın oluşu da bu ilişkiyi kurmada belirleyici olabilmektedir. Okuyucular genellikle uzak gönderim ilişkilerini kurmakta zorlanmaktadırlar (Rayner, 1998; Ehrlich, Remond ve Tardieu, 1999).

Doğası gereği okuyucu ve yazar arasında ortak bağlam çok az olduğundan ya da hiç olmadığından gönderim gibi bağlaşıklık ilişkilerinin anlaşılması metni anlamak için özellikle önemlidir. Ancak çocuklarda gönderim ilişkilerinin anlaşılma durumunu araştıran çalışmaların sonuçları, olumsuz bir görünüm sunmaktadır (Yuill ve Oakhlll, 1988). Bu görünüm özellikle yetkin olmayan okurlar açısından daha da belirgindir. Ayrı yaş kümelerinden yetkin olmayan okuyucuların gönderim ilişkilerini çözmede, uygun gönderim ilişkileri kurmada ve tutarsız gönderim ilişkilerini saptamada yetersiz kaldıkları göze çarpmaktadır. Bu da okuyucunun anlağında metnin tutarlı ve bütünleşik bir gösterimini oluşturmasını engellemektedir. Bu nedenle de metin anlama sorunları ortaya çıkmaktadır (Cain, & Oakhill 2004). Diğer yandan Yazıcı'nın (2017) kurmacaya dayalı anlatılardaki iletiye ilişkin yönlendirmelerde gönderim ve eksiltmenin önemini gösteren çalışması da yazınsal metinleri çözümleme ve yorumlamada dolayısıyla da okuma anlamada gönderim ilişkilerini kurmanın değerini vurgulamaktadır.

Bunun başlıca nedeni okuma sürecinde okurların bilişsel işlemleme biçimleriyle ilgilidir. Türkkan (2005) tarafından aktarıldığına göre, okurlar okuma sürecinde bir adılla karşılaştığında o belirsiz adılın eşleşeceği bir ad ya da ad öbeği ararlar. Bu arama işleminin %50'si adıldan önceki ad öbeklerine yöneliktir. Bu da okurun bir adılı hemen anlamlandırmak istediğinin bir göstergesidir. Bu açıklamayı destekler biçimde (Garnham ve Oakhill, 1985) yaptıkları deneysel çalışmada deneklerin, metindeki bir adılı çözmek için bir çıkarım gerektiğinde daha uzun zaman harcadıklarını bulgulamışlardır.

Bu bağlamda yanlış ilişkilendirmeler yapmaya yol açmayacak biçimde gönderim ilişkilerini kurmak ve metni anlamak için bu gönderimleri işlemlemek hem anlama hem de anlatma becerileri açısından son derece önemli görünmektedir. Metin üretim süreçlerinde yazarların izleklerini okurların anlaklarında canlı tutabilmeleri ve metnin konu birliğini yapılandırabilmeleri için gönderim araçlarından yararlanmaları aynı zamanda dilin en az çaba yasasıyla da ilişkilendirilebilir. Tersi bir durumda bu yolla yapılan yinelemeler yerine kavramların ya da açıklamaların yine yine kullanılması gerekeceği için hem yazar hem de okurlar açısından gereksiz bir kullanım durumu ortaya çıkacaktır.

Alanyazındaki kimi araştırmalara (Acar, 2012; Bozkurt, 2016; İşeri, 2019) bakıldığı zaman gönderim ilişkilerine özgü işlemlemeler yapmayı gerektiren temel dil becerileri bakımından öğrencilerin yetkinliklerinin istenen düzeyden uzak olduğu göze çarpar. Özellikle gerek daha önceki yıllarda yapılmış olan gerekse son dönemdeki PISA sınavlarında Türkiye'nin okuma alanındaki sonuçları ve sıralamaları özellikle okuma anlama becerileri bakımından öğrencilerin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Bu durum biraz da okuma anlama sürecinin çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olmasıyla ilişkilidir. Okuma sürecinde yerine getirilmesi gereken çeşitli bilişsel işlemlemeler bulunmaktadır. Bunlardan biri de gönderim işleviyle kullanılan anlamsız işlev sözcükleriyle gönderimde bulunulan

kavramları ve açıklamaları doğru bir biçimde işlemleyerek metnin bütüncül anlamına ulaşmaktır. Cain ve Oakhill (2009) tarafından aktarıldığına göre yetkin olmayan okuyucular ile yetkin okuyucuların ayrıldığı noktalardan biri de budur. Yapılan araştırmalar yetkin olmayan okurların gönderimleri anlama ve üretme konusunda sorunlar yaşadıklarını aynı zamanda okuma sürecinde iki tümceyi birleştirirken gönderimlerce sağlanan bilgileri daha az kullandıklarını göstermektedir.

Bu açıklamaların da gösterdiği gibi, anlatma ve kavrama sürecinde etkili olan etmenlerden biri olarak alıcı ve göndericilerin gönderim ilişkilerini kurmayı anlayıp anlamadıkları ve dil becerilerini sergilerken bu ilişkileri kurup kuramadıkları son derece önemlidir. Bu bakımdan öğrencilerin okuma ve dinleme odaklı anlama; konuşma ve yazma odaklı anlatma becerilerine ilişkin sorunlarını belirleyebilmek ve giderebilmek ayrıca dil becerilerine ilişkin daha nitelikli ve bilimsel bir eğitim süreci tasarlayabilmek için gönderimleri ne derece anlayabildiklerinin ve gönderim ilişkilerini ne denli kurabildiklerinin belirlenmesini sağlayacak araçlara gereksinim vardır.

Alanyazında gönderimle ilişkilendirilebilen çok sayıda çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalar hem anadili hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki bir çalışmada Mısırlı A2, B1, B2 ve C1 düzeylerindeki 100 öğrencinin yazılı anlatımlarında gönderimin de içinde yer aldığı bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri değerlendirilmiştir. Bu çalışmada veriler öğrencilere yazdırılan metinlerin çözümlenmesi yoluyla toplanmıştır (Dolunay ve Mantı, 2018). Aynı alanda yapılan bir diğer çalışmada (Aramak, 2016) da yine öğrencilerden toplanan yazılı metinler çözümlenmiştir. Bu çözümlemede öğrencilerin adıllara dayanan gönderim ilişkilerine ne sayıda başvurduklarına yönelik saptamalar yapılmıştır. Benzer yöntemin kullanıldığı diğer bir çalışma ise Öztürk ve Dağıstanlıoğlu, (2018) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada da öğrencilerce üretilen yazılı metinler çözümlenerek öğrencilerin bağdaşıklıkla ilgili görünümlerine bakılmıştır. Bu süreçte odaklanılan bağdaşıklık araçlarından biri de gönderimdir.

Anadili olarak Türkçe öğretimi alanıyla ilgili de benzer çalışmalar alanyazında yer almaktadır. Örneğin öğrencilere yazdırılan öyküleyici metinlerin çözümlenmesiyle bağlaşıklık durumuna ilişkin saptama yapmayı amaçlayan çalışmalarında Çoban ve Karadüz (2015) öğrencilerin metin üretim süreçlerinde gönderim ilişkilerini kurma durumlarına da bakmışlardır. Ülper (2011) ise tutarlılık görünümünü belirlemek için yazdırdığı deneme türü metinleri çözümlerken gönderim ilişkilerine de bakmıştır. Bu çalışmaların yanında kimi diğer çalışmalar da yazarlarca üretilmiş öykü ve roman türü metinlerin çözümlenmesine odaklanmakta ve aynı anlayışla o metinlerdeki bağdaşıklık ve dolayısıyla da gönderim ilişkilerini ortaya koymaktadır (Bkz. Özkan, 2004; Aktaş, 2019; Alemin, 2021). Açıklayıcı metinlerin çözümlenmesine dayanan ancak bu çözümlemeyi retorik yapı çözümlemesi yöntemine göre yapan Oktar ve Yağcıoğlu (1997) da çalışmalarında artgönderimin kullanım dağılımını ve artgönderimsel örüntülemenin dilsel düzenekleme üzerindeki etkisini saptamışlardır.

Bu çalışmalar her ne denli bir yönüyle gönderim ilişkilerini kullanma durumlarını belirlemeye dönük olsa da genel olarak öğrencilerin gönderim yapabilme becerilerini ölçmeye yönelik ölçünleştirilmiş bir ölçme aracı görünümünden çok uzaktır. Bu çalışmalardan çıkan sonuçlara göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında herhangi bir tür gönderim ilişkisine başvurmamış olması salt bir gerçeklik olarak gönderimi bilmedikleri biçiminde yorumlanamaz. Çünkü bu durum metin üretim süreçleri ve biçemsel kaygılar gibi birçok değişkenle ilişkili olabilir. Yine öğrencilerin gönderim ilişkilerini yanlış kurmuş olmaları da aynı biçimde yalnız bilmemekle ilişkili olmak yerine yazma sürecindeki birçok ayrı değişkenle de ilişkili olabilir. Bu konuda daha sağlıklı bir karar verebilmek için salt gönderim türlerini içeren bir ölçünlü ölçme aracına duyulan gereksinim açıktır. Henüz Türkçe alanyazında böyle bir ölçme aracının olmaması önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

Aynı zamanda bu tür bir ölçeğin geliştirilerek Türkçe öğretim ortamlarında bir araç olarak kullanılması, öğrencilerin gönderimsel işlemleme becerisine ilişkin görünümleri ve hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesine olanak tanıyarak öğrencilerin farklılaşan eğitsel gereksinimlerinin karşılanması için de yol gösterici olacaktır. Öğrenciyi tanıma, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun öğretimi düzenlemede önkoşul niteliğindedir (Thousand, Villa ve Nevin, 2015). Bu nedenle öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlaması bakımından büyük öneme iye olan gönderimsel işlemleme beceri düzeylerinin belirlenmesi öncelenmelidir. Bu bağlamda geliştirilen bir ölçme aracı, öğrenme eksikliklerinin belirlenmesine ve bireysel öğrenme gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik öğretim

fırsatlarının oluşturulmasına da olanak tanıyabilir (Smutny ve Fremd, 2004). Sonuç olarak, geliştirilen ölçme aracının genelde Türkçe eğitimi alanına daha özelinde ise okuma ve yazma becerileri alanına önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

Bu araştırmada hem anlama hem de anlatma sürecinde anlaksal olarak gerçekleştirilen işlemleme türlerinden biri olan gönderim yapma işlemlemelerine yönelik bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinde kullanılan desenlerden biri olan tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni, bir konuya ilişkin bireylerin beceri, ilgi, görüş gibi niteliklerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2006).

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmaya 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Burdur il merkezinde yer alan ortaokul öğrencileri katılmıştır. Katılımcıların bulunduğu okullar, Burdur ilinde yer alan ortaokullar arasından seçkisiz olarak belirlenmiştir. Bu okulların 5-8. sınıflarında yer alan toplam 315 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre görünümü, 5. sınıf düzeyinde 126 öğrenci (%40), 6. sınıf düzeyinde 92 öğrenci (%29,2), 7. sınıf düzeyinde 71 öğrenci (%22,5), 8. sınıf düzeyinde 26 (%8,3) biçimindedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla bir ölçme aracının hazırlanması amaçlanmıştır. Bu nedenle veri toplama aracının hazırlanmasında söz konusu süreçte izlenmesi önerilen adımlar dikkate alınarak aşağıda verilen süreç izlenmiştir (Bolat ve Karamustafaoğlu, 2019; Çetin, 2019; Tan, 2005).

1. Amacının belirlenmesi
2. Kapsamın belirlenmesi
3. Maddelerin yazılması ve madde havuzunun oluşturulması
4. Maddelerin gözden geçirilmesi ve yazım denetimi
5. Uzman görüşü alınması
6. Ön deneme uygulamasının yapılması
7. Deneme uygulamasının yapılması
8. Madde analizi yapılarak maddelerin seçilmesi veya düzeltilmesi
9. Güvenirlik analizinin yapılması
10. Denenen maddelerin daha sonra uygulanmak üzere saklanması

Bu doğrultuda öncelikle amaç belirlenmiş ve bu amaç güdümünde alanyazın taraması yapılmıştır. Türkçe alanyazına göre gönderim işlemlemeleri öncelikle metin içi ve metin dışı olarak iki temel ulama ayrılır (Dilidüzgün, 2017; İşeri, 2017; Halliday ve Hasan, 1976). Diğer yandan ise gönderim kavramı gönderim ögelerinin açık bir biçimde dilsel imleyicilerle ilişkilendirilip ilişkilendirilmediğine bağlı olarak açık ve örtük gönderim olarak da kendi içinde ikiye ayrılır (Çıkrıkçı, 2007). Bu çalışmada metinde geçen içerik sözcüklerini anlamsal açıdan ilişkilendirme yoluyla sözcüksel bağdaşıklık ilişkisi kuran anlamsal gönderim değil; yalnız açık, metin içi ve sözdizimsel gönderimler temel alınmıştır.

Metin dışı gönderimlerin özelliği gereği bir ölçme aracına dönüştürülebilmesi olanaklı değildir. Metin içi gönderimler ise alanyazında (Uzun, 2019; Dilidüzgün, 2017; Korkut, 2016; Uzun, 2004; Halliday ve Hasan, 1976) artgönderim, öngönderim, uzak gönderim yakın gönderim gibi ayrı ayrı türlerde karşımıza çıkar. Bunlar biraz daha ayrıntılı bakınca adıllar [boş adıllar, kişi adılları (ben, sen, o, biz, siz, onlar), dönüşlülük adılları (kendi, kendisi), gösterme adılları (bu, şu, o)], gösterme sıfatları (bu kadın, o adam vb.), belirteçler (yer, zaman), ekler (kişi, belirtme durumu, iyelik, ilgi), değiştirim yapan böyle, öyle, şöyle, şey vb. gibi sözcüklerle kurulan gönderim ilişkileri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu sınırlar içinde kapsam geçerliği sağlamak amacıyla tüm ayrı ulamlardaki ve türlerdeki gönderimleri yansıtan eşit sayıda madde ölçme aracına alınmıştır. Her ulamı ve türü yansıtan ve öğrencilerin ön ya da art gönderim yapılan kavramı bulmalarını gerektiren toplam 28 maddeyle

oluşturulan bir ölçme aracı taslağı hazırlanmıştır. Ölçme aracındaki tüm maddeler çoktan seçmeli olarak tasarlanmıştır. Öğrencilerden beklenen çeldiricilere takılmadan dört seçenek arasından doğru yanıtı bulmalarıdır.

Ölçme aracının kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda Türkçe eğitimi alanında çalışmakta olan 5 öğretim üyesi ölçme aracını incelemiş, maddelerin anlaşılırlığı, maddelerin konuya uygunluğu, bilişsel uygunluğu, çeldiricilerin uygunluğu gibi konulara ilişkin görüş ve önerilerini sunmuşlardır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış, maddelerin son haline ilişkin uzmanlar ile uzlaşmaya varılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçme aracı son halini almıştır.

Maddelerin gözden geçirilmesi amacıyla ölçme aracı taslağının son biçimi, 5-8. sınıfta yer alan 10'ar öğrenci katılımıyla oluşturulan 40 kişilik bir küme ile ön deneme uygulamasına sokulmuştur. Bu uygulama sonucunda anlaşılmayan ya da yanlış anlaşılan herhangi bir soru olup olmadığı ve ne denli sürenin gerekli olduğu üzerinde durulmuştur. Süreç sonunda yapılan değerlendirme sonucunda yanlış anlaşılan bir madde olmadığı ve uygulama için bir ders saatinin yeterli olduğu görülmüştür. Bunun yanında açıklamalar kısmında bir soru ve çözümün örnek olarak ölçme aracında yer almasının olası yanlış anlamaların önüne geçmek için uygun olacağına karar verilmiştir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Taslak ölçme aracının hazırlanmasından sonra deneme uygulamasına geçilmiştir. Deneme uygulaması araştırmacılar tarafından öğretmenlere gerekli eğitim verildikten sonra dersin öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Bu doğrultuda deneme uygulaması 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Mayıs ayında Burdur il merkezinde yer alan üç ayrı ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında, öğrencilerin maddelere verdikleri yanıtlar Excel programında doğru yanıtlara 1, yanlış yanıtlara 0 puan verilerek kodlanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi klasik test kuramına dayalı test ve madde analizleri yapmaya olanak sunan Test Analysis Program (TAP) ile gerçekleştirilmiştir (Brooks, 2002). Bu çalışmada seçmeli maddelerin analizinde madde güçlüğü ve madde ayırt edicilikleri incelenmiş, testin güvenirliği için de iç tutarlılık bağlamında Kuder-Richardson 20 (KR-20) değeri dikkate alınmıştır. Sınıf düzeyleri arasındaki ortalama farkın ve bu farkın anlamlılığının belirlenmesi amacıyla varyans analizi yapılmış, F değeri ve eta kare (η^2) değeri yorumlanmıştır.

Bir maddenin güçlüğü, o maddeye doğru yanıt verenlerin sayısının testin uygulandığı toplam öğrenci sayısına oranı belirlenerek hesaplanmaktadır (Uyar, 2020). Madde güçlük indeksinin 1'e yaklaşması maddenin kolay, 0'a yaklaşması zor olduğunu gösterir. Madde güçlük indeksinin 0.50 olması orta güçlükte olduğunu göstermektedir (Atılgan, 2018). Bir maddenin teste alınabilmesi koşulunda bir maddenin güçlüğüne ilişkin kesin bir kural olmamakla birlikte güçlüğü 0,50 düzeyinde olan maddelerin madde güvenirliğine katkısının daha fazla olması beklenir. Ancak orta güçlükte olan maddeler bile yeterince ayırt edici niteliğe iye olmayabilir. Bu sebeple testte yer alacak maddelerin belirlenmesi sürecinde öncelikle ayırt edicilik indeksleri dikkate alınmalıdır (Uyar, 2020).

Madde ayırt ediciliği ise bir testte yer alan madde puanları ile testten alınan puanlar arasındaki korelasyon olarak tanımlanabilir (Baykul, 2010). Madde ayırt ediciliği, ilgili maddelerin ölçülen özellik kapsamında bilen ve bilmeyenleri ne düzeyde ayırt ettiğinin göstergesidir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2012). Madde ayırt ediciliğini hesaplamak için kullanılan yöntemlerden biri alt ve üst gruptaki öğrencilerin madde güçlük indeksleri arasındaki farkın incelenmesidir (Başol, 2019). Madde ayırt edicilik indeksinin 0,40 veya 0,40'tan yüksek bir değere iye olması ayırt ediciliğin çok iyi olduğu ve maddenin teste olduğu gibi alınması; 0,30-0,40 arasında olması, ayırt ediciliğin iyi olduğu ve düzeltmeye gereksinim olmadığı; 0,20-0.30 arasında olması maddenin zorunlu hallerde değiştirilerek ölçme aracında yer alması, 0,20'den küçük bir değere iye olması maddenin kullanılmaması ya da yeniden düzenlenmesi, sıfır veya negatif olması ise testten çıkarılması gerektiğini imlemektedir (Turgut, 1992; Ebel, 1995).

Geçerlik ve Güvenirlik

Tek uygulamaya dayalı ve maddeler arasındaki tutarlılığı ortaya koyan güvenirlik yöntemlerinden biri de Kuder-Richardson 20 (KR-20) yöntemidir. Bu yöntem doğru-yanlış (1-0) olarak puanlanan maddelerden oluşan ölçme araçlarından elde edilen puanların güvenirliğini vermektedir (Demirtaşlı, 2019). 0 ile 1 arasında değer alabilen KR-20 güvenirlik katsayısının 0,70 üzerinde olması beklenmektedir (Can, 2014; Gömleksiz ve Erkan, 2010). Öğrencilerin ölçme aracının son biçiminden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla SPSS 22.0 programında varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Farkın ortaya çıktığı durumlarda çoklu karşılaştırma yapma olanağı sunan testlerden Tukey testi kullanılmıştır. Geçerlik için ise yukarıda da belirtildiği gibi öncelikle kapsam geçerliğinin sağlanması için gönderim konusu Türkçe alanyazına dayanarak ayrıntılı bir biçimde ele alınmış ve maddeler konuyu tam olarak kapsayacak biçimde hazırlanmıştır. Sonrasında ise uzman görüşlerine başvurulmuştur.

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 = Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 06.04.2022

Belge sayı numarası= 658

Bulgular

Bu kısımda gönderimsel işlemleme becerisini ölçmek üzere hazırlanan ölçme aracının deneme uygulaması verilerinin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu bağlamda, testte yer alabilecek maddelere karar verebilmek amacıyla 28 maddelik taslak ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen madde istatistikleri ve test istatistikleri incelenmiştir. Ölçme aracının son biçiminde yer alan ve ölçme aracından çıkarılan maddelere ilişkin madde güçlük indeksleri, madde ayırt edicilik indeksleri ile %27'lik üst ve alt kümelerdeki doğru imleme oranları Çizelge 1'de verilmektedir.

Çizelge 1.
Madde İstatistikleri

Ölçme aracında kalan maddeler	Madde güçlük indeksi (p_j)	Madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx})	% 27 Üst grup doğru cevap sayısı	% 27 Alt grup doğru cevap sayısı
3	0,59	0,32	65 (0,76)	44 (0,45)
4	0,82	0,34	83 (0,98)	62 (0,63)
5	0,6	0,67	81 (0,95)	28 (0,29)
6	0,57	0,3	61 (0,72)	41 (0,42)
8	0,56	0,69	79 (0,93)	23 (0,23)
9	0,6	0,62	76 (0,89)	27 (0,28)
10	0,73	0,5	82 (0,96)	46 (0,47)
11	0,6	0,59	77 (0,91)	31 (0,32)
12	0,48	0,63	71 (0,84)	20 (0,20)
13	0,49	0,65	72 (0,85)	19 (0,19)
14	0,74	0,59	82 (0,96)	37 (0,38)

15	0,56	0,65	77 (0,91)	25 (0,26)
17	0,56	0,61	72 (0,85)	23 (0,23)
18	0,73	0,63	85 (1,00)	36 (0,37)
19	0,53	0,52	69 (0,81)	29 (0,30)
20	0,61	0,58	74 (0,87)	28 (0,29)
22	0,46	0,38	57 (0,67)	28 (0,29)
23	0,45	0,81	75 (0,88)	7 (0,07)
24	0,59	0,59	77 (0,91)	31 (0,32)
25	0,63	0,76	85 (1,00)	24 (0,24)
26	0,5	0,46	66 (0,78)	31 (0,32)
28	0,65	0,64	81 (0,95)	31 (0,32)
Çıkarılan maddeler				
1	0,68	0,18*	79(0,75	57(0,57
2	0,92	0,18*	105(0,99)	86(0,81)
7	0,30	0,18*	43(0,41)	23(0,23)
16	0,30	0,11*	33(0,31)	21(0,21)
21	0,32	0,06*	35(0,33)	29(0,27)
27	0,32	0,17*	42(0,40)	24(0,23)

*: $r_{jx} < 0{,}20$

Çizelge 1 incelendiğinde ölçme aracına alınan tüm maddelerin ayırt edicilik indekslerinin 0,30'dan büyük olduğu görülmektedir. Ayırt edicilik indeksi en yüksek olan maddenin 0,81 (23. madde), en düşük olan maddenin ise 0,30 (6. madde) olduğu görülmektedir. Madde güçlük indeksleri incelendiğinde en zor maddenin 0,45 (23. madde), en kolay maddenin ise 0,82 (4. madde) güçlük değerine iye olduğu görülmektedir.

Ölçme aracının son biçimine alınmayan 1, 2, 7, 16, 21 ve 27. maddelerin ayırt edicilik indekslerinin 0.20'nin altında olduğu görülmektedir. Ölçme aracının son biçimine alınmayan maddelerin madde ayırt edicilik indekslerinin 0,06 ile 0,18 arasında değerler aldığı görülmektedir. Tan (1998) fazla sayıda madde olmaması koşuluyla ayırt ediciliği 0.20'den düşük maddelerin ölçme aracından atılmasının güvenirlik katsayısını arttırdığını belirtmiştir. Bu nedenle ilgili maddelerin ölçme aracının son biçimine alınmamasına karar verilmiştir. Ölçme aracının son biçiminde yer alan maddelerin Turgut, (1992) ve Ebel (1995)'e göre madde ayırt edicilik indekslerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlere ve maddelerin niteliklerine göre görünümü Çizelge 2'de yer almaktadır.

Çizelge 2.
Ölçme Aracının Son Biçimine Alınan Maddelerin Nitelikleri

Madde ayırt edicilik gücü	Madde numaraları	Değerlendirme
r>0.40	5,8,9,10,11,12,13,14,15,17,18,19,20,23,24,25,26,28	Çok iyi madde
0,30<r<0,39	3,4,6,22	İyi madde

Ölçme aracının son biçiminde yer alan dört maddenin 0,30 ve üzeri madde ayırt edicilik indeksine iye olması maddelerin ayırt edicilik bakımından iyi madde olduğu, 18 maddenin ise 0,40 ve üzeri madde ayırt edicilik indeksine iye olması nedeniyle ayırt edicilik bakımından çok iyi madde olduğu görülmektedir. Ölçme aracının son biçimi Gönderimsel İşlemleme Becerileri Ölçme Aracı (GİBÖ) olarak adlandırılmaktadır ve toplam 22 madde içermektedir. GİBÖ'de yer alan 22 maddeden elde edilen test istatistikleri Çizelge 3'te verilmektedir.

Çizelge 3.
Gönderimsel İşlemleme Becerileri Ölçme Aracı Sonuçları

N	315
Madde sayısı	22
En Düşük Puan	2
En Yüksek Puan	22
Ortalama Puan	13,044
Standart Sapma	5,145
Çarpıklık	-0,101
Basıklık	-1,167
Ortalama Madde Güçlüğü	0,593
Ortalama Madde Ayırt Ediciliği	0,570
KR-20	0,845

Çizelge 3'te verilen ölçme aracı istatistikleri incelendiğinde araçtan alınan en düşük puanın 2 ve en yüksek puanın 22 olduğu görülmektedir. Ölçme aracından elde edilen ortalama puan 13,044 ve standart sapma 5,145'tir. Çarpıklık değeri -0,101 ve basıklık değeri -1,167'dir. Ölçme aracının ortalama güçlüğü 0,593 ve ortalama ayırt ediciliği 0,570'tir. Ölçme aracının iç tutarlık anlamındaki güvenirlik değeri (KR-20) 0,845 olarak bulunmuştur.

GİBÖ puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini, dolayısıyla sınıf düzeylerine göre duyarlı olup olmadığını belirlemek üzere varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 2 aralığında olması nedeniyle verilerin normal dağılıma uygun olduğunun kabul edilmesinden (George & Mallery, 2010) dolayı bu analiz seçilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular Çizelge 4'te yer almaktadır.

Çizelge 4.
Sınıf Düzeylerine Göre GİBÖ Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	η^2
Sabit	43211,469	1	3211,469	1818,602	,00	,854
Gruplararası	949,762	3	316,587	13,324	,00	,114
Gruplar içi	7389,616	311	23,761			
Toplam	61939,00	315				

Çizelge 4'te görüldüğü üzere, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre GİBÖ'den aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır. F(3,311)=13,324, p=.00, η^2=.114. Bu farkın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda 5. sınıf ortalama puanlarının (X=11,492) 7. sınıf ortalama puanlarından (X=15,309) ve 8. sınıf ortalama puanlarından (X=16,192) anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. 6. sınıf ortalama puanlarının (X=12,533) 7. ve 8. sınıf ortalama puanlarından anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür. Bu farkın 7-8. sınıflar lehine olduğu görülmektedir. Bunun yanında sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin testten aldığı ortalama puanların arttığı görülmektedir. Eta kare değeri (.114) olarak belirlenmiştir. Eta kare .00 ile 1.00 arasında değer alabilmektedir. Eta kare .01, .06 ve .14 değerleri sırasıyla küçük, orta ve büyük etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir (Pallant, 2005) Bu doğrultuda sınıf ortalama puanları arasındaki farkın etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada 5-8. sınıf öğrencilerinin, okuma anlama sürecinde çok önemli yeri olan ve mutlaka kazanılması ve eksiksiz bir biçimde yerine getirilmesi gereken gönderimsel işlemleme becerisini ölçmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Gönderim, metin okuma sürecinde bilişsel olarak metinsel birimler arasında ilişki kurmaya dayanan bir beceridir. Öğrencilerin okuma becerileriyle

ilişkilendirildiğinde her sınıf düzeyinde yerine getirilmesi gereken bir beceri olarak karşımıza çıkar. Bu nedenle ortaokulun tüm sınıf düzeylerinde eğitim gören öğrencilerin öğrenim süreçlerinde karşılaşmaları gereken bir konudur. Buna karşın gerek öğretim programlarında gerekse Türkçe ders kitaplarında bu konu üzerine eğilimin olmadığı göze çarpar. Bu bağlamda bir ölçme aracının geliştirilmesi için gerekli adımlar atılmış ve 28 madde olarak bir taslak form hazırlanmıştır.

Deneme uygulaması kapsamında 28 madde olarak uygulanan ölçme aracı verileri çözümlendiğinde madde ayırt edicilik gücü 0,20 'den düşük olan 6 maddenin (1, 2, 7, 16, 21 ve 27. maddeler) testten çıkarılmasına karar verilmiştir. İstatistiksel işlemler sonrasında geliştirilmiş olan GİBÖ'de yer alan 22 maddenin güçlük ortalamasının 0,593, ayırt edicilik ortalamasının ise 0,570 olduğu görülmüştür. Bir maddenin güçlüğünün, bilenle bilmeyeni ayırt edebilme ve güvenirliğe katkı sağlama bakımından 0,50 dolayında olması yeğlenir (Tan, 2020). İyi bir ölçme aracında maddelerin çoğunun uygulamada yer alan katılımcıların % 30-80'i tarafından doğru yanıtlandırılması gerektiği ön görülmektedir (Kehoe, 1995). Özçelik (2013) ve Tekin (1996) ölçme aracının ortalama güçlüğünün 0,50 civarında olmasının soruların ne kolay ne zor olduğuna, uygulamaya katılan kümenin araçta yer alan davranışların yaklaşık yarısını kazanmış olduklarına işaret ettiğini belirtmektedir. Bu çalışmada 0,593 olarak belirlenen ölçme aracının ortalama güçlüğü göz önünde bulundurularak, aracın orta düzeyde güçlüğe iye olduğu söylenebilir. Bu durum GİBÖ'nün, ortalama madde güçlüğü bakımından istenen nitelikte olduğunu göstermektedir.

Madde ayırt ediciliği, bir maddenin amaca hizmet etme derecesini yansıttığından, madde geçerlik katsayısı olarak ele alınabilir. Bu değer 1'e yaklaştıkça madde ayırt ediciliğinin arttığı söylenir (Atılgan, 2018). Geliştirilen GİBÖ'de yer alan her bir maddenin ayırt edicilik indeksinin 0,30'un üzerinde olması geçerliğin sağlandığına yönelik önemli bir kanıt sunmaktadır. Geliştirilen bir ölçme aracının geçerliğine yönelik bir ölçüt olmamakla birlikte, aracın ortalama ayırt ediciliğinin de yüksek olması beklenmektedir (Özçelik, 1989). Bu doğrultuda GİBÖ'nün ortalama ayırt edicilik indeksinin 0,570 olarak bulunması geçerliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Madde istatistiklerinin incelenmesi sonucu, GİBÖ'de yer alması ve araçtan çıkarılması gereken maddeler belirlenerek oluşturulan 22 maddelik ölçme aracının iç tutarlık anlamında güvenirliğine ilişkin KR-20 değeri 0,845 olarak bulunmuştur. 0 ile 1 arasında değer alabilen KR-20 güvenirlik katsayısının 0,70 üzerinde olması beklenmektedir (Can, 2014; Gömleksiz ve Erkan, 2010). Özçelik (1989), bireyler hakkında karar vermede kullanılacak testlerin güvenirlik katsayısının soru sayısı az olan testler dışında 0.80'nin altına düşmemesi gerektiğini belirtilmektedir. Bu çalışmada 0,845 olarak belirlenen KR-20 güvenirlik değeri doğrultusunda testin güvenilir olduğu sonucuna varılmaktadır.

GİBÖ sınıf düzeylerine göre ortalama puanlar arası fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda sınıf düzeylerine göre ortalama puanlar arası anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ortalama puanlarının sınıf düzeyi arttıkça artış gösterdiği, dolayısıyla üst sınıf düzeyindeki öğrencilerin gönderimsel işlemleme bakımından daha yüksek başarı gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum yaş ve sınıf düzeyinin artması ile birlikte öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin ve okuma becerilerinin de gelişeceği beklentisiyle uyumlu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin üst sınıf düzeyine çıktıkça gönderimsel işlemleme becerisinin gelişmesine koşut olarak GİBÖ'nün de buna duyarlı olması beklenir. Bu bağlamda sonuçların ölçme aracının iyi çalıştığına yani sınıf düzeylerine göre duyarlılığının yüksek olduğuna gönderimde bulunduğu söylenebilir.

Bu bulgular doğrultusunda, ortaokul düzeyinde gönderimsel işlemleme becerisini ölçmek üzere geliştirilen GİBÖ'nün geçerliği ve güvenilir olduğu madde ve test istatistikleri ile ortaya konmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 06.04.2022

Belge sayı numarası= 658

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmaya 1. yazar %60, 2. yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Acar, T. (2012). Türkiye'nin PISA 2009 sonuçlarına göre OECD'ye üye ve aday ülkeler arasındaki yeri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2561-2572.

Aktaş, E. (2019). *Gönderim işlevli dil birimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Atılgan, H. (2018). Madde ve Test İstatistikleri. H. Atılgan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı) içinde (ss.259-276). Ankara: Anı Yayıncılık.

Alemin, H. (2021). *Hasan Ali Toptaş'ın "Kuşlar Yasına Gider" adlı romanının metindilbilimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Karabük.

Aramak, K. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağdaşıklık araçlarının kullanım düzeyi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bolat, A., & Karamustafaoğlu, S. (2019). "Vücudumuzdaki Sistemler" ünitesi başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 131-159.

Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. Abant İzzet *Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(4), 1673-1686.

Brooks, G. P. (2002). Test analysis program: User's guide (Version 4.2.5). https://people.ohio.edu/brooksg/downloads/tap_user_guide.pdf

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cain, K., & Oakhill, J. (2004). Reading comprehension difficulties. In T. Nunes ve P. Bryant (Eds.) *Handbook of children's literacy* (pp. 313-338). Dordrecht: Springer.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cain, K., & Oakhill, J. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years. In R. K. Wagner; C. Schatschneider & C. Phythian-Sence (Eds.) *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension*, (pp.143-175). New York, NY: The Guilford Press.

Çetin, B. (2019). Test geliştirme. B. Çetin (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı) (ss. 105-127) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çıkrıkçı, S. S. (2007). Metindilbilimin temel kavramlarının anadili öğretimi süreci açısından değerlendirilmesi. *Dil Dergisi,* 138, 43-57.

Çoban, A., & Karadüz, A. (2015). 7. sınıf öğrencilerin öyküleyici metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 67-96.

Demirtaşlı, R. N. (2019). Ölçmede güvenirlik. R. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı) içinde (ss. 77-100). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Dolunay, S. K., & Mantı, M. İ. (2018). Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında bağdaşıklık: Kahire örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(2), 386-419.

Ehrlich, M. F., Remond, M., & Tardieu, H. (1999). Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehenders: Differences in metacognitive monitoring. *Reading and Writing*, 11, 29-63.

Fraenkel, J. K., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education* (3rd Ed.). New York: McGraw-Hill.

Garnham, A., & Oakhill, J. (1985). On-line resolution of anaphoric pronouns: Effects of inference making and verb semantics. *British Journal of Psychology, 76*(3), 385-393.

George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows step by step: A Simple guide and reference, 17.0 update (10th ed.) Boston: Pearson.

Gömleksiz, M., & Erkan, S. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Group UK Limited.

İşeri, A. (2019). Uluslararası PISA yeterlikleri ve Türkiye öğretim programları kazanımları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(*2), 392-418.

İşeri, K. (2017). *Sözden yazıya dile gelen metin*. Ankara: Pegem Yayınları.

Keçik, İ. (1992). İlkokul öğrencilerinin özet ve hatırlama metinlerinde bağdaşıklık sorunu. *Dilbilim Araştırmaları,* 3, 71-75.

Kehoe, J. (1994). Basic item analysis for multiple-choice tests. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 4(*10), 1-3. https://scholarworks.umass.edu/pare/vol4/iss1/10 10.08.2022 tarihinde erişilmiştir.

Korkut, E. (2016). Metindilbilimi ve dil öğretimi*.* E. Korkut & İ. O. Ayırır (Ed.) *Dil bilimleri ve dil öğretimi* içinde (ss. 173-202). Ankara: Seçkin Yayınları.

Oktar, L., & Yağcıoğlu, S. (1997). Türkçede söylem yapısı ve artgönderim. *VIII. Uluslararası Türk Dilbilimi Konferansı Bildirileri, 7*(9), 331-345.

Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı.* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Özçelik, D. A. (1989). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: OSYM Eğitim Yayınları.

Özkan, B. (2004). Metindilbilimi, metindilbilimsel bağdaşıklık ve Haldun Taner'in "Onikiye Bir Var" adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünümleri. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (13)*1, 167-182.

Öztürk, B. K., & Dağıstanlıoğlu, B. E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık görünümlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 332-354.

Pallant, J. (2005). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows. Australia: Australian Copyright.

Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124, 372-422.

Rayner, K., & Slattery, T. J. (2009). Eye movements and moment-to-moment comprehension processes in reading. In R. K. Wagner, C. Schatschneider & C. Phythian-Sence (Eds.) *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension,* (pp.27-45). New York, NY: Guilford Press.

Smutny, J. F., & Fremd, S. E. (2004). *Differentiating for the young child: teaching strategies across the content areas (K-3).* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Tan, Ş. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme: Öğretim yöntem ve teknikleri ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı* (7. Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık

Tan, Ş. (2020). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme: KPSS el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı Yayınları.

Thompson, G. (2004). *Introducing Functional Grammar* (2nd ed.). London: Arnold.

Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2015). *Differentiating instruction: Planning for universal design and teaching for college and career readiness* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.

Türkkan, B. (2005). *Türkçe bilimsel metinlerde belirginlik ve gönderimsel bağdaşıklık: Merkezleme kuramı çerçevesinde bir yaklaşım* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Uyar, Ş. (2020). Madde puanları üzerinde istatistiksel işlemler. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı) içinde (ss. 334-368). Ankara: Pegem Akademi.

Uzun, L. (2004). Metin üretimi. C. İleri (Ed.), *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım* içinde (ss. 21-38). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Uzun, L. (2019). Metindilbilim: Temel ilkeler ve kavramlar. A. S. Özsoy & Ü. D. Turan (Ed.) *Genel dilbilim II* içinde (ss. 173-191). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6*(4), 849-863.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Yazıcı, N. (2017). Kurmaca anlatılarda kahramanın sunumu: Metinleştirme stratejisi olarak gönderim ve eksiltme. *Türkbilig,* 34, 117–134.

Yuill, N., & Oakhlll, J. (1988). Understanding of anaphorIc relations in skilled and less skilled comprehenders. *British Journal of Psychology*, 79, 173-186.

Extended Abstract

Introduction

Reference is a relation that allows a word or phrase to be repeated semantically or syntactically throughout the sentence (Çıkrıkçı, 2007; Uzun, 2019). Contents such as person, place, situation and object in the text are kept alive in the focus of the text recipient's attention in the flow of the text, thus ensuring the continuity of the subject. For this reason, the continuity in question is one of the main ways that makes the text subject clear for the receiver of the text and ensures its cohesion (Uzun, 2019). As Dilidüzgün (2017) stated, syntactic reference elements have no meaning on their own. They gain meaning by relating to the concept they refer to in the text. In this respect, it is extremely important for the recipients to establish the reference relations correctly while processing the text.

The findings of the studies are showing that the competencies of the students are far from the desired level in terms of basic language skills that require processing specific to reference relations (Acar, 2012; Bozkurt, 2016; İşeri, 2019). Readers who are not competent in solving reference relationships, establishing appropriate reference relationships, and detecting inconsistent reference relationships, have difficulty forming a coherent and integrated representation of the text. Therefore, text comprehension problems arise (Cain, & Oakhill 2004).

Students' reading and listening-oriented comprehension; in order to be able to identify and solve the problems related to speaking and writing-oriented narration skills and to design a scientific education process regarding language skills, measurement tools are needed to determine to what extent students can understand the references and to what extent they can establish reference relations. In this context, establishing reference relations in a way that does not lead to wrong associations in order to understand the text seems extremely important in terms of both comprehension and narration skills.

The absence of a measurement tool to determine students' referential processing skill levels, which is of great importance in reading, understanding and narration stands out as an important shortcoming (Yazıcı, 2017). In this context, it is aimed to develop a measurement tool that will serve to determine the referential processing skills of students in this research. It is hoped that the measurement tool will make a significant contribution to the Turkish language field and literature.

Method

In this study, survey design, which is among the quantitative research methods, was used. Survey design is being used to determine the qualities of individuals such as skills, interests and opinions about a subject (Fraenkel & Wallen, 2006). The sample of the study was a total of 315 5-8 students studying in 3 secondary schools in Burdur.

Following the steps of preparing a measurement tool; purpose and scope were determined, the items were written and reviewed, and a draft measurement tool consisting of 28 items was developed after expert opinions and pre-test application. In order to determine the content validity of the measurement tool, 5 faculty working in the field of Turkish language education examined the measurement tool and presented their opinions and suggestions on issues such as the clarity of the items, the cognitive appropriateness, and the appropriateness of the distractors. Required adjustments were made on the items based the opinions of the experts. A group of 40 secondary school students, 10 students from each (5th-8th) grade level took part in the pre-trial implementation. As a result, it was seen that there was no misunderstood item, and a lesson span was sufficient for the implementation.

The analysis of the obtained data was carried out with the Test Analysis Program (TAP), which allows testing and item analysis based on Classical Test Theory (Brooks, 2002). In this study, item difficulty and item discrimination were examined, and the Kuder-Richardson 20 (KR-20) value was taken into account in the context of internal consistency for the reliability of the test. In order to determine the mean difference between grade levels and the significance of this difference, variance analysis was performed, F value and eta square values were interpreted.

Result and Discussion

Referential processing is a skill of cognitively establishing relationships between textual units in the text-reading process. When it is associated with students' reading skills, it appears as a skill that must be fulfilled at every grade level. For this reason, it is a crucial skill that students at all grade levels of secondary school should encounter in their learning processes. On the other hand, there is no tendency on this subject in both the Turkish language education curricula and Turkish textbooks. In this context, it was aimed to develop a measurement tool assessing referential processing skill, which has a very important place in the reading comprehension process.

A draft measurement tool consisting of 28 items was developed based on expert opinions and pre-trial implementation. After the pilot implementation, validity and reliability studies were carried out. 6 items (item 1, 2, 7, 16, 21 and 27) which has item discrimination indexes lower than 0.20 were removed from the tool, and the Referential Processing Skill Measurement Tool (RPSM) was developed consisting of 22-item.

It was observed that the difficulty average of 22 items in the final form of the RPSM was 0.593, and the discrimination average was 0.570. Özçelik (2013) and Tekin (1996) state that the average difficulty of the measurement tool being around 0.50, indicating that the questions are neither easy nor difficult, and that the cluster participating in the application has gained about half of the behaviors included in the tool. Considering the average difficulty of the measurement tool it can be said that the instrument has moderate difficulty. This shows that the RPSM is in the desired quality in terms of average item difficulty.

Since item discrimination reflects the degree to which an item serves a purpose, it can be considered as an item validity coefficient. As this value approaches 1, item discrimination increases (Atılgan, 2018). The fact that the discrimination index of each item in the developed RPSM is above 0.30 provides important evidence of validity. Although it is not a criterion for the validity of a developed measurement tool, it is also expected that the average discrimination of the instrument will be high (Özçelik, 1997). Accordingly, the fact that the RPSM has an average discrimination index of 0.570 indicates its high validity.

The KR-20 value for the reliability of the RPSM was found to be 0.845. The KR-20 reliability coefficient, which can take a value between 0 and 1, is expected to be above 0.70 (Can, 2014; Erkensiz & Erkan, 2010). Özçelik (1997) states that the reliability coefficient of the tests to be used in making

decisions about individuals should not fall below 0.80. Based on the KR-20 reliability value, which was determined as 0.845 in this study, it can be concluded that the test is reliable.

As a result of the variance analysis carried out to determine whether there is a difference between the mean scores of the RPSM according to the grade levels, a significant difference was found. The average scores of the students increased as the grade level increases, therefore, the students at the upper grade level showed higher success in terms of referential processing. This situation seems to be compatible with the expectation that students' cognitive development and reading skills will also improve with the increase in age and grade level. Therefore, it is expected that the measurement tool will be sensitive to referential processing skills as students reach upper grade levels. In this context, it can be said that the results indicate the measurement tool works well, that is, its sensitivity is high according to grade levels.

As a result of item and test statistics, it can be said that the Referential Processing Skills Measurement Tool's validity and reliability is confirmed.

Ek-1: Gönderimsel İşlemleme Becerisi Ölçme Aracı

Sevgili Katılımcı,

Aşağıdaki metinleri dikkatlice okuyunuz. Sizce metinlerdeki altı çizilmiş olan ek, sözcük ya da sözcük öbeği metin içinde hangi sözcük ya da sözcük öbeğine gönderimde bulunmaktadır. Metnin anlamından yola çıkarak bulunuz ve işaretleyiniz.

Örnek

Dağcılar sıcak altındaki tırmanışlarını tamamladı. Onlar çok yorgun görünüyorlardı.

a) Sıcak
b) Yorgun
c) Tırmanışlarını
(d) **Dağcılar**

Sorular

1. Bütün sınıf Zemberek diye çağırıyordu. Başkaları onu bu isimle çağırırken o hiç kızmış görünmeden başını eğiyordu.
    a) Zemberek
    b) Başkaları
    c) Sınıf
    d) Onu

2. Onlar önce yanımdaki kanepeye oturmuşlardı. Biri kadın biri erkekti.
    a) Kanepe
    b) Biri kadın
    c) Biri erkek
    d) Biri kadın biri erkek

3. Orada kocaman vahşi kayalar tuhaf kuşlar ve derin uçurumlar vardı. Kocayemiş ağaçlarının çamlarla birleştiği adanın lodos tarafında hiçbir ev yoktu.
    a) Kocayemiş ağaçlarının çamlarla birleştiği odanın lodos tarafında
    b) Lodos tarafında
    c) Ev
    d) Derin uçurumlar

4. Bunu getirdim köyden, dedi, çilli tavuğu göstererek. Sonra da gözlerini yoldan geçen arabaya dikerek uzun süre durakta bekledi.
    a) Tavuk
    b) Çilli tavuk
    c) Yoldan geçen arabaya
    d) Durakta

5. Bir adam düşünün ki kendisine bir elbiselik yaptıracağı zaman sekiz metre kumaşa ihtiyacı var.
    a) Kumaş
    b) Bir adam
    c) Bir elbiselik
    d) İhtiyacı

6. Jose Sosa, konuşmasında Emre Belözoğlu'na ayrı bir parantez açtı. Kendisine büyük saygısı olduğunu söyleyen 35 yaşındaki oyuncu, "Emre Belözoğlu, gelmiş geçmiş en iyi oyunculardan biri. Karakter olarak da öyle." dedi.
    a) Emre Belezoğlu
    b) Jose Sosa
    c) 35 yaşındaki oyuncu
    d) Karakter

7. Balığa çıkmıştık. Bulunduğumuz bölgede pamuk balığı denen bir canavar olduğunu işitmiştik. Bu balığın yavrusu yirmi kilo gelirmiş.
    a) Pamuk balığı
    b) Balığın yavrusu
    c) Yirmi kilo
    d) Pamuk balığı denen bir canavar

8. Rahmetli babam bir ortak buldu. Zaten bu adam kendisi başvurmuş, görülmemiş imla yanlışlarıyla dolu göz yaşartıcı bir mektup yazmıştı.
    a) Rahmetli babam
    b) Bir mektup
    c) Bir ortak
    d) İmla yanlışlarıyla

9. Dün akşam soframda yediğim yemeğin bana dört yüz kuruşa mal olduğunu hesap ettiğim zaman korktum.
    a) Bana
    b) Yediğim yemeğin
    c) Hesap ettiğim zaman
    d) Ben

10. Hiçbir kötü kitap basmamak şartıyla hayatlarını kazanmayı tasarlamışlardı.
    a) Onlar
    b) Hiçbir kötü kitap
    c) Kötü kitap
    d) Hayatlarını kazanmayı

11. Yanlışlıkla kütüphaneden aldığım kitabı okuyordum. Bana yanlış kitap vermişlerdi ben de odama gelinceye kadar fark etmemiştim.
    a) Fark etmemiştim
    b) Bana
    c) Yanlış kitap
    d) Okuyordum

12. Gel de anlat "Ulan oğlum hiç deney için iki kilo kireç alınır mı?" diye. Almış işte, ne yapacaksınız. Kullanmış nah ceviz kadarını, gerisini hiç anası atar mı…
    a) Anası
    b) İki kilo kireç
    c) Artan kireç
    d) Ceviz kadarını

13. Sonbahara doğru birtakım insanların çoluk çocuk ellerinde bir kafes Ada'nın tek tepesine doğru gittiklerini görürdüm.
    a) Çoluk çocuk
    b) Birtakım insanların
    c) Adanın tek tepesine doğru
    d) Sonbahara doğru

14. Siyah bıyıkları, tertemiz gözleri, uzunca bir çenesi var. Dolaşmayı severseniz buralarda muhakkak Hasan'a rastlamışsınızdır.
    a) Hasan
    b) Bıyık
    c) Göz
    d) Siyah bıyık

15. Ama yine de o metni okudu bizimki. Bir öğretmen kafasını bir şeye taktıysa onu durduramazsınız. İlle de yapar yapacağını.
    a) O metni
    b) Kafasını bir şeye taktıysa
    c) Onu
    d) Bir öğretmen

16. Hasan'ın ne kadar pasaklı olduğunu anlatmıştım, hatırladınız mı? Bizim bu Ali de pasaklıydı ama onunki başka türlüydü.
    a) Hasan
    b) Ali
    c) Başka
    d) Pasaklılığı

17. İnsanlar böylesine sahip olmak için can atıyor. Hiç dış görünüşüne aldanma çok sağlam bir arabadır, işini görür.
    a) Çok sağlam bir araba
    b) Dış görünüşüne aldanma
    c) İnsanlar
    d) Can atıyor

18. Anne ve kızı uzun süren bir özlemden sonra bir araya geldiler. Birbirlerine sıkı sıkı sarılarak yılların acısını çıkartmaya koyuldular.
    a) Anne
    b) Kızı
    c) Anne ve kızı
    d) Uzun süren bir özlem

19. İlk oğluydu Ali ve onun dışında başka yetişkin bir oğlu daha vardı. Oğullarının özellikleri farklı farklıydı. İkisini de çok severdi bir baba olarak, ancak birincisine çok güvenirdi.
    a) Ali
    b) İlk oğluydu
    c) Yetişkin bir oğlu
    d) Oğullarının özellikleri

20. Suratı acayip ciddileşmeye başladı. Böyle yapacağını biliyordum zaten.
    a) Surat
    b) Suratının acayip ciddileştirmeye başlaması.
    c) Ciddilik.
    d) Acayipleşme

21. "Demek bizden ayrılıyorsun ha?" Evet efendim sanırım öyle.
    a) Ayrılık
    b) Ayrılma
    c) Sizden ayrılabilirim
    d) Sizden ayrılmak üzereyim

22. Herkes söylüyor bunu özellikle de babam. Ben hala on iki yaşındaymışım gibi davranmaktan hoşlanıyormuşum.
    a) On iki yaşında olma.
    b) On iki yaşındaymış gibi davranma
    c) On iki yaşındaymış gibi davranmaktan hoşlanma.
    d) Hoşlanma

23. Bir kitapta en hoşuma giden şey, en azından arada bir gülünç gelişmeler olması ayrıca dilinin sade, konusunun da ilgi çekici olmasıdır.
    a) Konusunun ilgi çekici olması.
    b) Dilinin sade olması
    c) Gülünç gelişmeler içermesi dilinin sade, konusunun ilgi çekici olması.
    d) Gülünç gelişmeler içermesi

24. Doktor çok ciddi bir tavır içinde hastalığının önemli olduğunu söylüyor ve yapması gerekenleri şöyle sıralıyor. Şeker, un ve yağdan uzak duracaksın ayrıca günde altmış dakika yürüyeceksin.
    a) Şeker, un ve yağdan uzak durma, günde altmış dakika yürüme.
    b) Şeker, un ve yağdan uzak durma.
    c) Günde altmış dakika yürüme.
    d) Önemli bir hastalığa sahip olma

25. İşlerin bu hale gelmesinin nedeni sensin. Özellikle şunları yapmayacaktın. Müşterilere kötü davrandın, ürün fiyatlarına çok zam yaptın ve işyerini çok erken kapattın.
    a) Çok zam yapma ve işyerini çok erken kapatma.
    b) Müşterilere kötü davranma, ürün fiyatlarına zam yapma ve işyerini çok erken kapatma.
    c) İşlerin kötüleşmesi.
    d) Müşterilere kötü davranma

26. Sabah erken çıkalım yola güneşin doğuşuna eşlik ederek. Biraz yol aldıktan sonra doğanın bize sunduğu güzel bir yerde kahvaltımızı yaparız. Ne dersiniz? Tamam öyle yapalım.
    a) Güneş doğarken yola erken çıkma. Biraz yol aldıktan sonra doğanın sunduğu güzel bir yerde kahvaltı yapma.
    b) Biraz yol aldıktan sonra doğanın sunduğu güzel bir yerde kahvaltı yapma.
    c) Güneş doğarken sabah erken yola çıkma.
    d) Sabah erken yola çıkma. Biraz yol aldıktan sonra doğanın sunduğu güzel bir yerde mola verme.
27. Sabah erken saatte gelerek beni uyandıracağını söylediği halde öyle yapmadığı için işe geç kalmıştım.
    a) Sabah erken saatte gelerek uyandırmama
    b) Sabah erken saatte gelerek uyandırma.
    c) Erken saatte gelme.
    d) Sabah gelerek uyandıracağını söyleme.

28. Yerli dizinin çekimlerinde tehlikeli sahnelerde asıl aktör oynamamış, dublör kullanılmış. Yönetmen tüm dizi boyunca böyle yapmış.
    a) Yerli dizinin çekimlerinde tehlikeli sahnelerde aktörün yerine, dublör kullanma.
    b) Tehlikeli sahneler içerme
    c) Yerli dizi çekimi yapma
    d) Dublör.

Albayrak, F. (2022). Türkçe dil bilgisi öğretimine bütüncül bir yaklaşım: Dil bilgisiyle ilgili kazanımların program ve ders kitaplarındaki görünümleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(4), 829-857.

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

Geliş/Received: 12.08.2022 Kabul/Accepted: 18.10.2022
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Dil Bilgisi Öğretimine Bütüncül Bir Yaklaşım: Dil Bilgisiyle İlgili Kazanımların Program ve Ders Kitaplarındaki Görünümleri

Fatma ALBAYRAK[*]

Öz

Temelde anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen Türkçe eğitimi alanında, söz varlığı ve dil bilgisi öğretimiyle doğru orantılı bir programlama ve süreç tasarımına ihtiyaç duyulur. Bu araştırmada, Türkçe Dersi Öğretim Programındaki dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımların beceri alanlarına dağılımı ve ders kitaplarındaki etkinliklerde görünüm sıklığı, etkinlik tasarımlarında tercih edilen yöntem/tekniklerin niteliği ve ele alınan konuların dağılımını ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel olarak planlanan araştırmada veriler, doküman analizi yöntemiyle elde edilmiş; veri kaynakları 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okutulan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarından oluşturulmuştur. Doküman analizi tekniğiyle yapılan incelemede; programda, dil bilgisi öğrenme alanına giren kazanımların, sözcüklerin anlam boyutlarının tüm sınıf düzeylerinde kazandırılmasını destekleyenler ağırlıkta olmakla birlikte, dilin yapısal boyutlarının sınıf düzeylerine göre aşamalı olarak işlendiği ve tüm ders kitaplarında karşılık bulduğu görülmüştür. Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde kimi zaman iç içe geçen otuz sekiz farklı tekniğin kullanıldığı; bunların ağırlıklı olarak metin, cümle, sözcük/sözcük gruplarının yanı sıra paragraf, film/video, görsellere dayandırıldığı görülmüştür.
Anahtar Kelimeler: Türkçe dil bilgisi öğretimi, kazanım, program, ders kitapları, yöntem/teknik

A Holistic Approach to Teaching Turkish Grammar: Grammar Learning Outcomes in Curricula and Textbooks

Abstract

In the field of Turkish education, which aims to develop comprehension and expressive skills, creating curricula and designing a teaching process that is in direct proportion to the teaching of vocabulary and grammar is essential. The purpose of this study is to examine the distribution of learning outcomes related to grammar teaching in the Turkish Language Curricula in the skill areas, the frequency of their presence in textbook activities, the quality of the methods/techniques preferred in designing the activities, and the distribution of the topics covered. The study is qualitative by design. The data were collected by document analysis method, and the data sources consisted of the 2019 Turkish Course Curricula and the 5,6,7, and 8th-grade Turkish textbooks used in the 2021-2022 academic year. Document analysis was used in the analysis which revealed that the grammar learning outcomes that support semantic dimensions of words at all grade levels were prevalent, but the structural dimensions of the language were incrementally processed according to the increasing grade levels, and they existed in all textbooks. It was also observed that thirty-eight different techniques that sometimes intertwined were used in the activities in the field of grammar teaching and that those were mainly based on texts, sentences, words/phrases, paragraphs, movies/videos, and visuals.
Keywords: teaching Turkish grammar, learning outcomes, curriculum, textbooks, method/technique

[*] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, fatma.albayrak@medeniyet.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1199-4621

Giriş

Anlama ve anlatma becerileri, aynı zamanda iletişimin temel dilsel ögelerini oluşturur. Dil eğitimi; bir yandan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimini, diğer yandan dilin ses, biçim ve cümle yapıları ile sözcüklerin kullanım boyutlarını içeren bilginin öğrencilere sezdirilmesi yoluyla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanılabilmesini hedefler. Dilbilimci F. Saussure'nin "Dil, konuşulduğu toplumu oluşturan bütün bireylerin üzerinde uzlaştığı bir dizge yani sistemdir" görüşü, dilin uzlaşımsal boyutuyla birlikte dizgesel yönünü oluşturan ses, anlam, biçim ve söz dizimi özelliklerini ön plana çıkarır (Onan, 2012b, s. 234). Dilin yapı, işlev ve iletişim boyutları uzun yıllar inceleme ve tartışma konusu edilmiş, bunun dil edinimi ve eğitimiyle olan ilgisi farklı perspektiflerden sorgulanmıştır (Hodgson ve Harris, 2021). Dile bakış noktasındaki çatışmalar ve farklılıklar, modern dilbilimde sürdürülebilirken (Seuren, 1998, s. 26-27), eğitim bağlamında dile kuralcı ve betimleyici olarak yaklaşanlar ile dil bilgisi öğretimini okuma ve yazma becerilerini geliştirmenin bir yolu olarak görenler arasında karşıtlıklar söz konusudur (Rijt ve Coppen, 2017). Zamanla dile dair biliş, sosyal etkileşim ve dilin doğası arasındaki üç yönlü ilişkiyi vurgulayan üretici önermeler geliştirilmiştir (Tomasello, 1995; Ellis, 2003). Yirminci yüzyılın ikinci yarısında iletişimsel bir paradigmaya doğru evrilen yaklaşım, araçsal bakışı ön plana çıkarmıştır. Bu değişimde, eğitimin odağı dil bilgisi ve edebî becerilerden işlevsel, iletişimsel becerilere doğru değişir (Bonset ve Rijlaarsdam, 2004); geleneksel dil bilgisinin kuralcı ve betimleyici yönü işlevselliğe doğru evrilir (Rijt ve Coppen, 2017). Lyons, Jakobson, Schmidt, Halliday veya Adam gibi araştırmacıların işlevsel modellerine dayanan görüşleri *yapılandırmacılık* olarak adlandırılır (Ellis, 2003) ve hepsinin ortak noktası; dili nesneler ve sonuçlar olarak değil, süreçler ve ilişkiler açısından kavramalarıdır. "Dil bilgisi, doğası gereği kuralcı veya betimleyici olabilir ancak dil, toplumsal hayatla bütünleşik olduğu için ayrım her zaman net değildir. Dolayısıyla dile bakış corpus (bütünce) (O'Keeffe, McCarthy ve Carter, 2007), işlevsel dilbilim (Halliday ve Webster, 2007), karmaşıklık teorisi (Larsen-Freeman, 2003) gibi çalışmalarla ele alınagelmiştir" (Fontich ve Camps, 2014). Bireyin zihinsel işlemleri kullanarak bilgiyi aktif bir şekilde sürekli olarak yeniden oluşturduğu yapılandırmacı yaklaşımda (Spigner-Littles ve Anderson, 1999) dil becerileri, öğrenci merkezli kazandırılmaya çalışılmaktadır (Spigner-Littles ve Anderson, 1999; Güneş, 2013). Dolayısıyla "eğitimden beklenen, dil bilgisinin, anlatma ve anlamanın aktif görevleriyle ilişkisini gösteren çerçeve içine yerleştirilmesidir." (Crystal, 2004, s. 10).

Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı Nedir?

Geçmişten günümüze dil bilgisi üzerine üretilen yaklaşımlardan hareketle yeni bir kavram olarak *pedagojik dil bilgisi* ortaya çıkar. Bununla birlikte cevaplanması gereken pek çok soru oluşur. Ancak bunlardan ilk ve belki de en etkilisi "Neden dil bilgisi öğretilir?" sorusudur (Locke, 2010; Myhill, 2016; Van Rijt, De Swart ve Coppen, 2019). Dil bilgisi öğretiminin amaçlarının sorgulanması farklı sorunsalları da beraberinde getirir. Dolayısıyla yanıtlanması gereken sorular oluşur: Eğitimin amacı dil sistemleri ise, bunun birimleri nelerdir: Kelime mi, cümle mi, metin mi? Onları ele almak için hangi teorik çerçeveler oluşturulmuştur? Eğitimde amaç dilin kullanım boyutları ise, kullanımda olan dil bilgisini tutarlı bir sistem içinde düzenlemek gerekir mi? Ayrıca dil bilgisi içeriğini sistematik olarak düzenleyen ve dil ediniminde bir araç olarak kullanılabilecek pedagojik dil bilgisine sahip olmak mümkün müdür?

Geleneksel dil bilgisi eğitimi, dilin normlarına göre iyi yapılandırılmış cümlelerden oluştuğu anlayışıyla öğrencilerin gerçek yaşam temelli olmayan doğru dil bilgisi kurallarını öğrenmesine odaklanır. Zamanla sahada gerçekleştirilen araştırmalar dil bilgisi öğretiminin, yalnızca dil bilgisi terminolojisini öğretmek değil, aynı zamanda dili bireysel, toplumsal ve kültürel açıdan önemli bir olgu olarak anlamak gerektiğini ortaya koyar (Van Gelderen, 2010). Bu yaklaşımlar, öğrencilere dil bilgisi hakkında düşünmeyi veya dili kullanıldığı bağlamda araştırmayı öğretmeye odaklanır (Myhill, 2016). Çeşitli boyutlarıyla yaklaşıldığında herhangi bir dil sorunu öğrenciler tarafından üç farklı boyutta görülebilir:

- Kuralcı dil bilgisi boyutu (Bunu nasıl yapmalıyım?),
- Dil gerçekliği boyutu (İnsanlar bunu nasıl yapıyorlar?),

- Bireysel dil sezgileri boyutu (Bunu kişisel olarak nasıl yapardım?) (Wijnands, Van Rijt ve Coppen, 2021).

Bundan hareketle, öğrencilere dil sorunlarının üstesinden gelmek için nasıl daha yansıtıcı bir tutum geliştirecekleri öğretilecek; bu tutum, daha üst düzey bilişsel düşünme becerilerine hitap eden ve onlara dil kaynaklarına nasıl başvuracaklarını öğreten dil bilgisine yönelik pedagojik bir yaklaşım oluşturacaktır. Bununla birlikte, Chomsky'nin (2022) doğuştan veya bilinçsizce edinilen bilgiye atıfta bulunmak için yaygın olarak kullanılmaya başlanan örtük dil bilgisi kavramı açısından yaklaşıldığında, öğretimin işlevi, üst dilbilimsel terimler kullanarak dil bilgisini ortaya çıkarmak olmalıdır. Dil eğitiminde üst dilsel uygulamalar üç farklı düzeyde gerçekleşebilir (Camps, Guasch, Milian ve Ribas, 2000):

- *İşlemsel ve sözel olmayan* düzey: Sözel faaliyetlerde görülebilen (yeniden tekrarlar, vurgular vb.) eylemler. Bu, "cümle birleştirme" olarak bilinen okul etkinliğiyle ve özellikle yazılı dil ögelerinin kendiliğinden harekete geçirilmesini sağlayan diğer birçok etkinlikle ilgilidir.
- *Ortak bir dilde sözel olarak ifade edilen* düzey: Öğrencilerin ürettikleri dil ürünleri hakkında kendiliğinden gelişen veya resmî olmayan konuşmalarında görülebilen günlük dildeki sözel ifadelerini içerir.
- *Belirli bir üst dilde ifade edilen sistematik sözel* düzey: Kendiliğinden uygulanan ögelere bir ad ve kavramsal bir tanı verme ihtiyacına yanıt veren belirli bir üst dil kullanılarak sözelleştirilecektir.

Dille ilgili bu üç farklı bilgi türü *üst dilbilimsel* bilgi olarak adlandırabilir. Birinci düzeyin ilgi alanı, öğrencinin kendisini açık bir dil bilgisi bilinci olmadan ortaya koyabilmesi ancak yine de öğretmenler tarafından yönetilen bir etki ile başlangıç noktası oluşturabilmesiyle ilgilidir. İkinci ve üçüncü düzeyler, dil bilgisi fenomeni hakkında farklı derecelerde farkındalık oluşturma anlamına gelir. Bu düzeylerde, gündelik ve bilimsel kavramlar arasında beliren farklılıklar ve ilişkiler bulunur (Fontich ve Camps, 2014). Bu durum kavramların tutarlı bir okul dil bilgisi modelinde sistemleştirilmesi ihtiyacını doğuracaktır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi, dil bilgisinin temel kavramları edinildikten sonra dili iyi kullanmak için dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde dilin yapısını ve anlam ilişkilerini öğrenmek, bilmek ve uygulamak üzerine kurulurken, anlama ve anlatma becerilerinin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılması için yardımcı ve destekleyici bir alan olarak görülebilir (Dolunay, 2010; Arı, 2014; Göçer, 2015, s. 234; Gözlet ve Çifci, 2021). Dil bilgisinin insanların karmaşık fikirleri iletmesine aracı olması özelliğinden hareketle, öğrencilerin sınıf içi uygulamalarla pekiştirilmesi, böylelikle öğrencilerin dil ürünleri olan metinleri incelemeleri ve her biri anlamı şekillendiren daha küçük veya daha büyük ölçekli dil birimlerinin yapısını görmelerini sağlamak gerekir. Öğrenciler sadece hangi dil bilgisel özelliklerin mevcut olduğunu değil, bunun nedenlerini de tartışacaklar; bu durum, onların sadece izlenimlere güvenmek yerine metinleri sistematik olarak yorumlamalarına yardımcı olacaktır (Aarts, Cushing ve Hudson, 2019, s. 9-13). Pennington (2002'den akt. Fontich ve Camps, 2014), geleneksel ve modern dilbilim kavramlarını sentezlerken, okul için dört niteliğe sahip bir dil bilgisi modeli önerir:

(a) *Eşdizimli (collocational):* Sözdizimsel yapının soyut düzeylerine değil, sözcüklerin anlamsal yapılarına ve sözcükler ile söylem arasındaki bağlantıya odaklanan;

(b) *Yapıcı (constructive):* İletişimi, bir konuşma zinciri oluşturmak için sürekli olarak bir diziye eklenen ögelerden inşa eden, sürekli gelişen bir süreç olarak kavramsallaştıran;

(c) *Bağlamsal (contextual):* Sözdizimsel ve sözcüksel seçimleri iletişimsel amaçlarla olduğu kadar söylemin amacı ve anlamın dayanışmasıyla ilişkilendiren;

(d) *Karşılaştırmalı (contrastive):* Öğrencilerin hâlihazırda bildiği diller ile öğrendikleri yeni diller arasında köprü kuran. Ancak bu ve benzer uygulamalar için program desteği de bir o kadar önemlidir. Sınıf içi uygulama ile dil bilgisi eğitimine ilişkin program uygulamaları arasında bir tutarlılık gerekir (Van Rijt, De Swart ve Coppen, 2019). Dil bilgisi öğretimi için pedagojik şablon, dil sorunlarıyla ilgili ödevler oluşturmak için bir araç olarak alındığında, öğrencilerin bilişsel ve yansıtıcı becerilerini geliştirmelerini tetiklemek için farklı yollar vardır. Her şeyden önce, öğrenciler belirli bir dil sorunu hakkında düşünmek için içsel olarak motive edilmelidir (Ryan ve Deci, 2000). Süreçte öğrenciler üzerinde etki uyandıran ve sürece doğrudan ya da dolaylı olarak etki eden stratejiler ile yöntem ve teknikler de önemli bir noktayı gündeme getirir. Özellikle tekrara dayalı, sınıf içi yahut dışı pratik imkânı sağlayan, öğrenci katılımını en

üst düzeye taşımaya odaklı, mesaj alma ve gönderme süreçlerini aktif kılan, analiz etme ve mantık yürütmeyi geliştiren ve girdi ve çıktılar için yapı oluşturan stratejiler önemli kabul edilir (Oxford, 1990, s. 43–47).

Pedagojik Dil Bilgisi Öğretiminde Program Nitelikleri ve Türkçe Öğretimi Programları

Geçmişte programlarda yer verildiği haliyle, bir dizi norm veya doğru kullanım kurallarından oluştuğu kabul edilen kuralcı bir dil bilgisi görünüşü (Crystal, 1995) sıkça eleştirilmiştir. Son zamanlardaki uluslararası araştırmaların temelinde; betimleyici dil bilgisine yapılan vurgu, dil bilgisinin yalnızca hata düzeltmeyle ilgili olduğu görüşünden kaçınılması ve bunun yerine dili "bir kaynak, bir anlam oluşturma sistemi" olarak görmek yatmaktadır (Derewianka ve Jones, 2010, s. 9). Bu bağlamda bir dilin görev ve anlam elemanlarının belli bir metin parçasında kullanımını, niçin seçildiklerini, hangi işlevleri yerine getirdiğini tespit etmeye çalışan *işlevsel dil bilgisi*, dil eğitiminde karşılık bulur (İşcan, 2010). Aynı zamanda uzlaşım niteliği taşıyan bir sistem olarak dil, ancak sistemli bir yaklaşımla öğrenilebilir. Ana dili eğitim programlarının bu işlevi yerine getirmesi gerekir (Onan, 2009; Aytaş ve Çeçen, 2010). Ana dili eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda, dil bilgisinin biçimsel, anlamsal ve pragmatik bileşenlerini hesaba katan bir içerik düzenlemesine ihtiyaç olduğu vurgulanır. Bilgiye ulaşmak için öğrencileri dilsel formları gözlemleme ve uygulamaya yöneltecek sınıf uygulamalarının gerekliliği üzerinde durulur. Dolayısıyla bu bakış açısı işlevsel dil bilgisi temelli dil öğretimini destekler. Bunun için öğrencilerin kalıp bilginin ötesinde ilkeye dayalı bilgi inşa etmelerini sağlayan sınıf içinde bağlamlar yaratma ihtiyacı ortaya çıkar. Örneğin İngiltere'de İngilizce Ulusal Müfredatında ve dünya çapında bazı İngilizce müfredatlarında sistematik işlevsel dil bilgisi (Systemic Functional Grammar-SFG) benimsenmiştir (Clark, 2001). Ulusal Müfredatta; ilk yıllarda harf, kelime ve seslere, özellikle yazılı standart İngilizceye odaklanılır. Okuryazarlık genellikle hikâye okuma ve yazma bağlamında öğretilir, cümle ve metin oluşturma genellikle açıkça öğretilmez. Ortaokul yıllarında, dil eğitimi, cümlenin yanı sıra genişleyen bir kelime dağarcığı ve genişleyen okuma becerileri geliştirme eğilimindedir. Öğrenciler ayrıca, ilköğretim müfredatının diğer bölümleriyle ilişkili olarak, özellikleri açık hale getirilmeden, artan çeşitlilikte ve miktarda farklı yazılı türle karşılaşırlar. Bu kilit aşamanın özelliği; yazılı ve sözlü anlatı yoluyla okumayı ve yazmayı öğrenen öğrencilerin, yalnızca anlatı yapısı bilgilerini uygulamakla kalmayıp aynı zamanda bu bilgiyi aktarmalarının beklenmesidir. İkinci aşama dışa doğru gelişir, noktalama işaretleri de dâhil olmak üzere, metinsel bağlamlarda yer alan ve öğrencilerin konuşma ve yazma hakkında hâlihazırdaki bilgi birikimlerinden yararlanan cümle yapısına odaklanmaya dönüşür. Öğrencilerin sözcüklerin anlamsal ve dil bilgisel işlevleri ve sözcük sınıfları arasındaki farkı anlamalarının bu gelişim aşamasında olduğu gözlenmiştir (Clark, 2010). Özellikle ortaöğretim yılları boyunca, öğrencilerin farklı metin türlerinin biçim ve içerik özellikleri dâhil karşılaşacakları tüm yazılı ve sözlü formların oluşturacağı bağlamları tanıması önemlidir. "Dil bilgisi öğretiminde hareket noktası, cümleden hareketle belirli bir bağlam oluşturan, bu bağlamla sözcüklerin anlamını netleştiren ve sınırlandıran anlamdır. Dil bilgisi dilin kurallarının sezilmesi ve sezilen bu kuralların oluşturduğu dilsel yapının kullanılmak üzere pekişmesini kolaylaştırır. Bu da bireyin dört temel dil becerisini kullanma becerisini geliştirir" (Gözlet ve Çifci, 2021). Bu nedenle, anlam oluşturma sistemi, içerik ve biçim yönlerinin birbirleriyle nasıl ilişki kurduğunun incelenmesiyle dengelenir. Bu ilişki sarmal yapıda kabul edilir. "Dil bilgisi öğretiminde öğretilen dilin sahip olduğu kurallar, temel dil becerileri olarak kabul edilen okuma, yazma, konuşma ve dinleme çalışmalarıyla iç içe geçmiş sarmal bir bakış açısıyla ele alınmalıdır. Bunun gerçekleşebilmesi için dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımların diğer öğrenme alanlarındaki kazanımlarla etkileşim noktalarının tespit edilmesi gerekmektedir." (Onan, 2012a).

Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi ile ilgili çalışmalarda ve programda dil bilgisinin nasıl öğretileceği, işlevleri ve dil bilgisinin konumu zaman içerisinde farklılık gösterir. 1949, 1981, 2006, 2015, 2017 ve 2019 Türkçe Öğretim Müfredatlarında; dil bilgisinin ve beceri alanları etkinliklerinin farklılığı görülür. 1949 Türkçe Öğretim Programında dil bilgisi ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Dil bilgisi başlığı altında ele alınan konular şunlardır: Dil ve dil bilgisi, duygu ve düşüncelerin ifadesi, kelimelerin ses yapısı ve mana bakımından görev ve özellikleri, isim, sıfat, zamir, fiil, edat, zarf, bağlaç, ünlem, imla kuralları ve noktalama, söz dizimi (MEB, 1949). 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programında; dil bilgisi ile ilgili açıklamalar, dil bilgisi amaç ve davranışları ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Anlayış

olarak dil bilgisinin dil becerileri ile bütünleştirilmesi gerektiği benimsenmiştir (MEB, 1981). 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı; okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşmaktadır. Program; öğrenme alanı/amaçlar/kazanımlar şeklinde tasarlanmıştır. Dolayısıyla söz varlığı/kelime öğretimi, tüm öğrenme alanları ve dil bilgisi bölümünde amaç olarak ya da amaç alt başlığı altındaki kazanımlar olarak karşımıza çıkabilmektedir (MEB, 2006). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrenme alanları sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç ana başlık altında düzenlenmiş, dil bilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanları içinde sınıf düzeyine uygunluk gözetilerek 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Söz varlığı başlığı her sınıf düzeyinde okuma öğrenme alanı altına eklenmiş ve dil bilgisi öğretimi ile ilgili kazanımlar da bu başlık altında değerlendirilmiştir (MEB, 2015). Benzer şekilde 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında dil bilgisine ayrı bir başlık hâlinde yer verilmemiştir. Kazanımlar, diğer dil becerileriyle iç içe verilmiştir (MEB, 2017). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrenme alanları; dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma olarak tasarlanmıştır (MEB, 2019). Onan'a (2012a) göre, geçmişten günümüze Türkçe öğretim programlarına bakıldığında 2005 yılından önce uygulanan davranışçı sistemde dil bilgisi öğretiminde kural öğretimine dayalı, okuma, yazma, konuşma ve dinleme öğrenme alanlarıyla ilgisiz bir anlayış hâkimdir. Ana dili öğretiminde 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan yapılandırıcı sistemle birlikte dil bilgisi öğretimi sarmal bir anlayışla ele alınmıştır.

Türkçe öğretim programları ve dil bilgisi öğrenme alanı üzerine yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde program üzerinde temel beceriler ve dil bilgisi öğrenme alanının karşılaştırmalı olarak incelendiği, program ve dil bilgisi kazanımları ile ilgili öğretmen görüşlerinin ele alındığı, sözcük öğretimi veya dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlar bağlamında program ve ders kitaplarının ele alındığı görülmüştür. Bunlar arasında Türkçe dersi öğretim programlarının genel hatlarıyla incelendiği çalışmalardan birini gerçekleştiren Karahan (2009), dil bilgisi öğretiminde parça bütün ilişkisini ele almış, dil bilgisi öğretim programlarında önceliğin parçaya verilmiş olduğunu tespit etmiştir. Göçer (2015) okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma becerilerinin geliştirmesinde dil bilgisinin işlevi, yeri ve öğretimi konusunu bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi bağlamında ele almıştır. Gözlet ve Çifci (2021), ortaokul Türkçe dersi programlarından (1949 Türkçe Öğretim Programı, 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı) hareketle dil bilgisi öğretiminin gerekliliği, konuya dair bakış açıları ve öğretimin nasıl olması gerektiğini açıklamaya çalışmıştır. Ömeroğlu (2018), 2004, 2005, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dil bilgisi öğretiminin nasıl ele alındığını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmasında, ilke, amaç, kazanım ve konular açısından bahse konu programları incelemiştir. Alanyazında Türkçe Öğretim Programlarında yer alan kazanımlar ile öğretim süreçlerinde kullanılan ders kitapları, sınıf içi etkinlikler, sorular vb. üzerinde karşılaştırmalı incelemeye dayanan çalışmalarla (Karagöz ve Oryaşın, 2014) birlikte, sürecin önemli paydaşlarından öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi ve program ilişkisi açısından görüşlerini inceleyenler (Epçaçan, 2013; Göçer ve Arslan, 2019; Ateş, Karataş ve Aşçı, 2022) bulunmaktadır. Ek olarak Türkçe Öğretim Programlarında ders kitapları ve etkinlikler bağlamında kazanımların sınıf içi süreçlere yansımasını ele alan çalışmalar da bulunur. Ancak bunların çoğunlukla son dönem programlarında okuma kazanımları içerisinde söz varlığı kapsamında yer verilen ve sözcük öğretimi alanıyla ilişkili kazanımlarla sınırlı olduğu görülmüştür (Lüle Mert, 2013; Karagöl ve Tarakcı, 2019; Şimşek ve Demirel, 2020). Bunların haricinde Uluçay (2019), doğrudan dli bilgisi öğrenme alanı ile ilgili olarak 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki dil bilgisiyle ilgili kazanımları aşamalılık ilkesi bağlamında incelemiş ve genel değerlendirmede bulunmuştur. Doğrudan dil bilgisi öğrenme alanı kapsamına giren kazanımları detaylı olarak inceleyen ve bunu bütüncül bir yaklaşımla öğretim süreçleri boyutuyla oraya koyan çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada, 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında (TDÖP) yer alan dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımların beceri alanlarına dağılımı ve bu kazanımların ders kitaplarındaki etkinliklerde görünüm sıklığı, etkinlik tasarımlarında tercih edilen yöntem/tekniklerin niteliği ve ele alınan konuların sınıf düzeylerine dağılımını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımların Türkçe ders kitaplarında geçiş sıklığı nasıldır?
2. Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımlarla ilgili etkinliklerde kullanılan yöntem / tekniklerin dağılımı nasıldır?
3. Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımlarla ilgili etkinliklerin dayandırıldığı anlatım birimleri ve materyallerin dağılımı nasıldır?
4. Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımlarla ilgili etkinliklerde ele alınan dil bilgisi konularının dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma "gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları (gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar vb.) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplam esasına dayanan durum çalışması" (Creswell, 2013, s. 97) niteliğindedir. Bu kapsamda Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ortaokul Türkçe ders kitapları inceleme konusu yapılmıştır.

Araştırmanın Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) ile 2021-2022 eğitim-öğretim yılından itibaren kullanılmak üzere MEB ve MEB onaylı çeşitli yayınevleri tarafından yayımlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın veri kaynakları olarak kullanılan kitaplara ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.
Araştırmanın Veri Kaynaklarını Oluşturan Ders Kitaplarına İlişkin Bilgiler

Düzey	Künye
5. Sınıf	Çapraz Baran, Ş ve Diren, E. (2022). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
6. Sınıf / I	Sarıboyacı, M. O. (2022). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı. Ankara: Ata Yayıncılık.
6. Sınıf / II	Ceylan, S. Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2021). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
7. Sınıf / I	Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2021). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
7. Sınıf / II	Erkal, H. ve Erkal, M. (2022). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf. Ankara: Özgün Matbaacılık.
8. Sınıf	Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2021). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımlar ile Millî Eğitim Bakanlığı ve Bakanlığın onayladığı çeşitli yayınevlerince hazırlanan ve 2021-2022 eğitim öğretim döneminde kullanılan tüm 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında bu kazanımlarla ilgili yöntem/tekniklere ve konu alanlarının dağılımına dair verilere ulaşmak için betimsel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel araştırma, hâlihazırda var olanların, yaşananların, ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konulmasıyken doküman analizi yazılı, görsel malzemenin toplanıp incelenmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s. 48, 84).

Araştırmada öncelikle 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi öğrenme alanı kapsamına giren kazanımlar açısından incelenmiştir. Programda yer verilen dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları içerisinde yer verilen kazanımlar incelenerek ilgili becerilerle birlikte dil bilgisi öğrenme alanına hitap edenler tespit edilmiştir. İlgili kazanımlar 1'den 37'ye kadar numaralandırılmış,

sınıf düzeylerine göre birbirini tekrar eden ancak aşamalılık ilkesi gereği alt boyutuyla içerik farkı olanlar numara ile birlikte A, B, C, D kodlarıyla ayrıca belirtilmiştir. Ders kitaplarının incelenmesinde ölçüt olarak kullanılacak olan bahse konu kazanımlar, temel dil becerileri öğrenme alanlarına göre Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.
2019 TDÖP'te Dinleme/İzleme, Okuma, Konuşma, Yazma Öğrenme Alanlarındaki Dil Bilgisi ile İlgili Kazanımların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

No	Kazanımlar	Sınıflar / Kazanım numarası			
		5	6	7	8
	Dinleme / İzleme				
1	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. *Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.*	T.5.1.2.	T.6.1.2.	T.7.1.2.	T.8.1.2.
	Konuşma				
2	Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	T.5.2.5.	T.6.2.5.	T.7.2.5.	T.8.2.5.
3A	Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. *Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.*	T.5.2.6.	T.6.2.6.		
3B	Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. *Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır*			T.7.2.6.	
3C	Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.				T.8.2.7.
4	Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	T.5.2.7.	T.6.2.7.	T.7.2.7.	T.8.2.6.
	Okuma *(Akıcı Okuma)*				
5*	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	T.5.3.1	T.6.3.1.	T.7.3.1.	T.8.3.1.
6*	Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur	T.5.3.3.	T.6.3.3.	T.7.3.3.	T.8.3.3.
	(Söz Varlığı)				
7	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. *Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.* *b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.*	T.5.3.5.	T.6.3.5.	T.7.3.5.	T.8.3.5.
8A	Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	T.5.3.6.	T.6.3.6.	T.7.3.6.	
8B	Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.				T.8.3.6.
9	Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	T.5.3.7.			
10	Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	T.5.3.8.			
11	Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	T.5.3.9.			
12	Kökleri ve ekleri ayırt eder.	T.5.3.10.			
13	Yapım ekinin işlevlerini açıklar. *Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.*	T.5.3.11.			
14A	Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. *İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.*		T.6.3.7.		
14B	Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. *a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur.*			T.7.3.9.	

	b) Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur				
15	İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.		T.6.3.8.		
16	İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.		T.6.3.9.		
17	Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.		T.6.3.10.		
18	Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.		T.6.3.11.		
19	Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.		T.6.3.12.		
20	Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.			T.7.3.10	
21	Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.			T.7.3.11.	
22	Fiillerin anlam özelliklerini fark eder. *İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.*			T.7.3.12.	
23A	Anlatım bozukluklarını tespit eder. *Anlam yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.*			T.7.3.13.	
23B	Metindeki anlatım bozukluklarını belirler. *Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur*				T.8.3.8.
24	Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. *Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.*				T.8.3.9.
25A	Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. *Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadeleri üzerinde durulur*		T.6.3.13.		
25B	Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. *Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.*			T.7.3.7	
25C	Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir. *Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur*				T.8.3.10.
	(Anlama)				
25D	Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. *Ama, fakat, ancak ve lakin ifadeleri üzerinde durulur*	T.5.3.26			
26A	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. *Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durulur.*	T.5.3.31			
26B	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. *Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durulur.*		T.6.3.29.		
26C	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. *Metinlerdeki neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler ve abartma üzerinde durulur.*			T.7.3.28.	
26D	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, abartma, nesnel, öznel ve duygu belirten ifadeler üzerinde durulur.				T.8.3.25.
27	Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	T.5.3.33.			
	Yazma				

28*	Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. *Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti, noktalı virgül ve köşeli ayraç işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.*	T.5.4.5.			
29	Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır. *Ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi ses olayları üzerinde durulur*	T.5.4.11.			
30A	Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. *Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.*	T.5.4.16.			
30B	Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. *Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerinin kullanılması sağlanır*		T.6.4.9.		
30C	Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. *Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır*.			T.7.4.15.	T.8.4.15.
31	Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.			T.7.4.13.	
32A	Yazdıklarını düzenler. *Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.*	T.5.4.9.			
32B	Yazdıklarını düzenler. *a) Anlam bütünlüğünü bozan ifadelerin belirlenmesi ve düzeltilmesi sağlanır, kavramsal olarak anlatım bozukluğu konusuna değinilmez.* *b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.*		T.6.4.10.		
32C	Yazdıklarını düzenler. *a) Anlama dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır.* *b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.*			T.7.4.16.	
32D	Yazdıklarını düzenler. *a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır.* *b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.*				T.8.4.16.
33	Cümlenin ögelerini ayırt eder.				T.8.4.18.
34	Cümle türlerini tanır. *Kavramsal tanımlamalara girilmez.*				T.8.4.19.
35	Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar. *Kavram tanımlarına girilmeden anlamsal farklılıklara değinilir*				T.8.4.20.
36	Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.			T.7.4.7.	T.8.4.7.
37	Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.			T.7.4.9.	T.8.4.10.
	Toplam				

*Çalışmada dil bilgisi alanıyla ilişkili kazanımlara odaklanılmıştır. Her ne kadar dilin yazım özellikleri ve ölçünlü kabul edilen noktalama işaretleri, dil bilgisinden bağımsız ayrı bir alan olsa da etkinliklerde, dilin yazım bilgisi ve noktalama işaretlerinin doğrudan dil bilgisinin alt disiplinleriyle örtüşen taraflarının olması, ayrıca etkinliklerde özellikle ses, sesletim, vurgu, tonlama gibi fonetik dil bilgisel özellikleri destekleyici kapsamda tasarlanmış olmasından ötürü çalışmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca temel dil becerilerinin gelişimi haricinde, dil bilgisinin sözcük öğrenme alanıyla iç içe geçtiği durumlar söz konusu olmaktadır.

Buna göre 2019 TDÖP'te dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımlar; dinleme / izleme öğrenme alanında her sınıf düzeyinde birer, konuşma öğrenme alanında her sınıf düzeyinde üçer, okuma öğrenme alanında ağırlıklı olarak 'söz varlığı' alt boyutunda olmakla birlikte 5 ve 6. sınıflarda on ikişer, 7. sınıfta on bir, 8. sınıfta ise sekiz, yazma öğrenme alanında 5. sınıfta dört, 6. sınıfta iki, 7. sınıfta beş ve 8. sınıfta yedişer tanedir.

Çalışmanın asıl inceleme konusunu oluşturan 2019 TDÖP'te tespit edilen dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımların ders kitaplarındaki etkinliklerde görünüm sıklığı, kazanımlara dayalı etkinlik tasarımlarında tercih edilen yöntem/tekniklerin niteliği ve ele alınan konuların dağılımını belirleyebilmek için, söz konusu kitaplardaki hazırlık çalışmaları, yönergeler, metinler, metinlere yönelik hazırlanmış etkinlikler, hazırlık ve tema değerlendirme soruları incelenmiştir. Ardından ders kitapları; program incelenmesi neticesinde belirlenen dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar esas alınarak, etkinliklerde yer verilen yöntem/teknikler, etkinliklerin dayandırıldığı anlatım birimleri ve materyaller ve ele alınan konular açısından değerlendirilmiştir. Tespit edilen tüm bulgular bilgisayar ortamına aktarılmış ve bir tablolar üzerinde listelenmiştir. Ardından sıralı liste üzerindeki tüm veriler, her sınıf düzeyi için ayrı ayrı kodlanmıştır. İncelenen etkinlik, hazırlık veya tema değerlendirme sorularında çoğunlukla alt başlık oluşturmanın tercih edildiği ve her bir başlık için farklı ve kimi zaman da birden fazla yöntem/teknik kullanıldığı görülmüştür. Dolayısıyla kodlama ve istatistiki veriler buna göre oluşturulmuş, tespit edilen tüm bulgular listeye dâhil edilmiş ve sayılmıştır. Bu aşamada "kodlayıcının güvenirliğini sağlamak için farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamaları" (Bilgin, 2000) gereğinden hareketle Türkçe eğitimi uzmanlarından destek alınmıştır. Ardından tüm bulgular kendi içlerinde sınıflandırılmış ve geçiş sıklıkları istatistiksel olarak belirlenmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Bulgular

Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Dil Bilgisi Öğrenme Alanıyla ilişkili Kazanımların Türkçe Ders Kitaplarında Geçiş Sıklığı

Araştırmada ele alınan 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımların ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görünümlerini belirleyebilmek amacıyla yapılan incelemede doğrudan işaret eden tüm etkinlikler, hazırlık ve tema değerlendirme soruları incelenmiştir. Yapılan incelemede tespit edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2.

TDÖP'te Yer Alan Dil Bilgisi Öğrenme Alanıyla İlişkili Kazanımların Türkçe Ders Kitaplarında Geçiş Sıklığı

Kod	Kazanımlar	5	6/I	6/II	7/I	7/II	8
1	T.5.1.2. / T.6.1.2. / T.7.1.2. / T.8.1.2.	7	6	6	11	4	7
2	T.5.2.5. / T.6.2.5. / T.7.2.5. / T.8.2.5.	22	30	32	14	12	21
3A	T.5.2.6. / T.6.2.6.	3	1	1			
3B	T.7.2.6.				1	2	
3C	T.8.2.7.						3
4	T.5.2.7. / T.6.2.7. / T.7.2.7. / T.8.2.6.	3	1	1	2	2	7
5	T.5.3.1. / T.6.3.1. / T.7.3.1. / T.8.3.1.	17	14	28	15	10	10
6	T.5.3.3. / T.6.3.3. / T.7.3.3. / T.8.3.3.	1	1	0	1	1	3
7	T.5.3.5. / T.6.3.5. / T.7.3.5. / T.8.3.5.	30	25	22	27	29	36
8A	T.5.3.6. / T.6.3.6. / T.7.3.6.	46	20	31	24	17	
8B	T.8.3.6.						15
9	T.5.3.7.	8	X	X	X	X (5)	X
10	T.5.3.8.	5	X	X (1)*	X	X (5)	X
11	T.5.3.9.	4	X	X	X	X (2)	X

12	T.5.3.10.	2	X	X	X	X	X
13	T.5.3.11.	3	X	X	X	X	X
14A	T.6.3.7.	X	25	8			
14B	T.7.3.9.				24	33	X
15	T.6.3.8.	X	19	6	X	X	X
16	T.6.3.9.	X	9	4	X	X	X
17	T.6.3.10.	X	17	11	X	X	X
18	T.6.3.11.	X	10	2	X	X	X
19	T.6.3.12.	X	14	6	X	X	X
20	T.7.3.10	X	X	X	8	12	X
21	T.7.3.11.	X	X	X	9	12	X
22	T.7.3.12.	X	X	X	4	9	X
23A	T.7.3.13.	X	X	X	6	9	
23B	T.8.3.8.						5
24	T.8.3.9.	X	X	X	X	X	11
25A	T.6.3.13.						2
25B	T.7.3.7		2	1			
25C	T.8.3.10.				2	2	
25D	T.5.3.26	5					
26A	T.5.3.31.	50					
26B	T.6.3.29.		18	17			
26C	T.7.3.28.				21	40	
26D	T.8.3.25.						30
27	T.5.3.33.	15	X	X	X	X (3)	X
28	T.5.4.5.	55	X	X	X	X	X
29	T.5.4.11.	30	X	X	X	X	X
30A	T.5.4.16.	2					
30B	T.6.4.9.		1	3			
30C	T.7.4.15. / T.8.4.15.				1	5	1
31	T.7.4.13.	X	X	X	12	11	X
32A	T.5.4.9.	1					
32B	T.6.4.10.		2	2			
32C	T.7.4.16.				2	12	
32D	T.8.4.16.						6
33	T.8.4.18.	X	X	X	X (2)	X	13
34	T.8.4.19.	X	X	X	X	X	11
35	T.8.4.20.	X	X	X	X	X	6
36	T.7.4.7. / T.8.4.7.	X (5)	X (3)	X(6)	1	2	3
37	T.7.4.9. / T.8.4.10.	X (1)	X (1)	X (3)	1	2	5

*TDÖP'te yer verilmeyen kazanımlar X ile gösterilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde; 5. sınıf ders kitabında yer alan dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımlarla ilişkili etkinliklerin, programda sınıf düzeyine göre belirlenmiş olan tüm kazanımlarla sayıca örtüştüğü görülür. Bir başka deyişle programda yer alan tüm kazanımlar kitapta karşılık bulmuştur. Bunun haricinde bazı kazanımların sınıf düzeyinde olmamasına rağmen kitapta yer verildiği örnekler de bulunmaktadır. Ancak yazma becerisi ile ilişkili olan "*Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır."* kazanımı ile "*Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır."* kazanımları programda sadece 7 ve 8. sınıf düzeylerinde olmasına rağmen kitapta bunlarla ilgili etkinliklere rastlanmıştır. Bir etkinlikte öğrencilerden "konusu azim ve kararlılık olan bir fabl yazmaları, yazılarında kendilerine verilen atasözleri ve özdeyişlerden uygun olanını kullanmaları" (12. etkinlik, s.185) istenmiştir. 5. sınıf ders kitabında geçiş sıklığı en yüksek kazanımlar sırasıyla; "*Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır."* (T.5.4.5. *f*=55), "O*kudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur."* (T.5.3.31. *f*=50), *"Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler."* (T.5.3.6. *f*=46) olmuştur.

6. sınıf ders kitapları incelendiğinde, her iki kitapta da dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımların işlendiği etkinlikler, programda sınıf düzeyine göre belirlenmiş olan tüm kazanımlarla sayıca örtüşür. Ancak kitaplarda kazanımların yer bulduğu etkinliklerin geçiş sıklığı bakımından birbirinden farklı olması dikkat çeker. "*Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır*." (T.6.2.5.) kazanımı, her iki kitapta da geçiş sıklığı en yüksek olandır (*f1*=30; *f*=32). İkinci sırayı I. kitapta "*Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder."* (T.6.3.5. *f*=25) ve "*Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder."* (T.6.3.7. *f*=25) kazanımları alırken, II. kitapta ise *"Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler*." (T.6.3.6. *f*=31) alır. Kitaplarda yer verilen etkinliklerin ağırlıklı olarak okuma becerisi ve söz varlığı başlıkları altındaki kazanımlarla ilgili olduğu gözlenir. Her iki kitapta ağırlıklı olarak kazanımların geçiş sıklıkları birbirine yakın olsa da "*Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder."* (T.6.3.7.) kazanımının ikinci kitapta diğerine göre çok daha az olması (*f1*=25; *f2*=8) dikkat çekicidir. Buna benzer diğer bir örnek de "*İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar*." (T.6.3.8. *f1*=19; *f2*=6) kazanımıdır. Ayrıca 5. sınıf kitabına benzer şekilde programda 7 ve 8. sınıf düzeylerinde olmasına rağmen "*Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır."* kazanımlarıyla ilgili örnekler tespit edilmiştir. Benzer şekilde II. kitapta 5. sınıf düzeyine ait olan "*Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur*." (T.5.3.8.) ile ilgili bir etkinlik yer almış; öğrencilerden "vatan ile ilgili cümleler kurarken kelimelerin zıtlık özelliklerinden faydalanmaları" (5. etkinlik, s.53) istenmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde 7. sınıf ders kitaplarında yer alan etkinliklerde dil bilgisi ile ilgili kazanımların geçiş sıklığı bakımından benzerlik gösterdiği ve ayrıca programda sınıf düzeyine göre belirlenmiş olan tüm kazanımların yer aldığı görülür. I. kitapta geçiş sıklığı en yüksek kazanım "*Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder*." (T.7.3.5. *f*=2)'dir. İkinci sırayı ise "*Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler."* (T.7.3.6. *f*=24) ve "*Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder*." (T.7.3.9. *f*=24) kazanımları alır. II. kitapta dikkati çeken, hem I. kitaptan farklı olarak hem de diğer kazanımların dağılımlarına göre geçiş sıklığı yüksek olan "*Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur*." (T.7.3.28 *f*=40) kazanımı ilgi çekicidir. Nitekim kitapta bununla ilgili olarak metinlerde neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, duygu belirten ifadeler gibi özellikler sıklıkla ön plana çıkarılmıştır. I. kitapla benzer olarak ise (T.7.3.9. *f*=33) ve (T.7.3.5. *f*=29) kodlu kazanımların geçiş sıklığının yüksek olmasıdır. Kitaplarda dikkati çeken bir diğer özellik kendi düzeyleri dışında yahut üst düzeylerden kazanımların az sayıda da olsa yer almış olmasıdır. Örneğin I. kitapta 8. sınıf düzeyine ait "*Cümlenin ögelerini ayırt eder*." (T.8.4.18.) kazanımıyla ilgili, öğrencilerden "bir metinden alınan cümlelerde yüklem görevinde kullanılan isimlerin altlarını çizmeleri" istenmiştir. II. kitapta 5. sınıf kazanımı olmasına rağmen "*Kelimelerin eş anlamlılarını bulur."* (T.5.3.7. *f*=5), "*Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur."* (T.5.3.8. *f*=5) ve "*Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder*." (T.5.3.9. *f*=2), "*Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder."* (T.5.3.33 *f*=3) kazanımlarıyla ilgili örneklere rastlanmıştır.

8. sınıf ders kitaplarında da programda sınıf düzeyine göre belirlenmiş olan dil bilgisi ile ilgili tüm kazanımlar yer almıştır. "*Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder."* (T.8.3.5. *f*=36) ilk sırayı alırken, "*Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur*." (T.8.3.25 *f*=30) kazanımı ikinci sırayı ve "*Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır*." (T.8.2.5 *f*=21) kazanımı üçüncü sırayı alır.

Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğrenme Alanıyla İlişkili Kazanımlarla İlgili Etkinliklerde Kullanılan Yöntem / Teknikler

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde kullanılan yöntem/tekniklere dair yapılan incelemede 38 farklı yöntem/tekniğe rastlanmıştır. Bulguların sınıf düzeylerine göre dağılımı ve geçiş sıklıkları Tablo 3'te sunulmuştur:

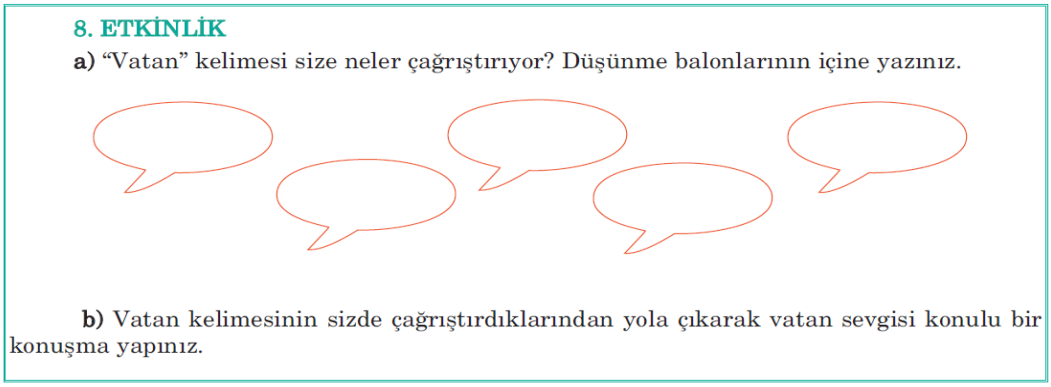
Tablo 3.

Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğrenme Alanıyla İlişkili Kazanımlarla İlgili Etkinliklerde Kullanılan Yöntem / Teknikler

Sıra	Yöntem / Teknikler	5	6/I	6/II	7/I	7/II	8
1	Bağlam temelli sözcük öğrenme / tahmin etme	22	34	28	34	34	18
2	Çağrışım	13	3	10	4	2	2
3	Sözlük kullanma	16	11	20	17	12	15
4	Cümle kurma / cümlede kullanma	49	46	16	26	24	11
5	Cümle tamamlama	5	6	9	2	3	2
6	Metin yazma	3	11	21	8	18	8
7	Metin tamamlama	2	-	-	-	-	-
8	Kelime defteri (sözlük) oluşturma	5	9	2	-	1	23
9	Not alma	6	2	4	5	-	5
10	Puzzle	4	8	4	4	11	5
11	Bulmaca	3	6	8	7	10	2
12	Boşluk doldurma	19	8	5	6	7	19
13	Tablo oluşturma / şekillendirme	3	3	1	10	5	2
14	Eşleştirme	33	23	25	27	30	25
15	İşaretleme / altını çizme	41	54	20	50	68	57
16	D / Y belirleme	19	-	-	-	9	1
17	Çözümleme	52	62	21	41	85	24
18	Birleşim	9	22	8	17	25	10
19	Tümevarım	14	12	6	16	10	10
20	Tümdengelim	3	4	1	7	2	3
21	Yorumlama / açıklama	58	11	18	29	21	26
22	Karşılaştırma	5	3	4	2	10	5
23	Tanımlama	-	-	-	1	-	1
24	Kümeleme	-	-	-	-	1	-
25	Görsel yorumlama / tasarlama	3	5	11	1	4	4
26	Oyunlaştırma	-	-	3	2	-	1
27	Düşünme balonu (Kavramsal karikatür)	1	-	-	-	-	-
28	Konuşma / sözlü sunum yapma	9	3	10	1	4	3
29	Grupla tartışma	5	4	-	1	9	2
30	Grupla yazma	1	-	-	-	-	-
31	Grupla okuma	-	1	-	-	-	-
32	Sesli okuma	16	9	28	12	8	11
33	Sessiz okuma	5	5	1	5	3	-
34	Beden dilini kullanma	1	-	1	-	1	-
35	Canlandırma	1	1	1	-	1	-
36	Örnek olay	-	-	-	-	1	-
37	Gösterip yaptırma	17	17	17	20	10	3
38	Araştırma / Kaynak Tarama	5	1	5	2	-	-

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde kullanılan yöntem/tekniklerle ilgili olarak 5. sınıf düzeyinde sırasıyla en çok yorumlama/açıklama (*f*=58), çözümleme (*f*=52), cümle kurma/cümlede kullanma (*f*=49), işaretleme/altını çizme (*f*=41) ve eşleştirme (*f*=33)'ye rastlanmıştır. En sık rastlanan yorumlama/açıklama tekniği ile ilgili olarak etkinliklerde; "*siz olsaydınız neler hissederdiniz, açıklayınız, yorumlayınız, sözünden ne anlıyorsunuz, sizce…?*" gibi yönlendirmeler yer alır. 5. sınıf öğrencilerinin düşünme ve yorumlama becerilerinin çoğunlukla dil birimlerinin anlam boyutları ve özellikle sözcüklerin kavram alanları ile ilgili olduğu görülmüştür. Çözümleme tekniği ise dil birimlerinin yapısal özelliklerinin öğretiminde tercih edilmiştir. Örneğin "*Aşağıdaki kelimelerin köklerini bulup yazınız*." (8. etkinlik, s.83); "*Yukarıdaki kelimeler hangi ünsüzlerle bitmiştir? Bu ünsüzlerin ortak özelliği nedir?*" (9. etkinlik, s.170) gibi. İncelemelerde bir etkinlikte birden fazla tekniğin uygulandığı görülmüştür. Örneğin

sözcüklerin kavram alanı üzerine şekillendirilen aşağıdaki etkinlikte hem çağrışım, hem düşünme balonu (kavramsal karikatür) hem de konuşma/sözlü sunum yapma tekniği bir arada kullanılmıştır:


8. ETKİNLİK

a) "Vatan" kelimesi size neler çağrıştırıyor? Düşünme balonlarının içine yazınız.

b) Vatan kelimesinin sizde çağrıştırdıklarından yola çıkarak vatan sevgisi konulu bir konuşma yapınız.

Şekil 1. 5. Sınıf Ders Kitabında Çağrışım, Düşünme Balonu, Konuşma/Sözlü Sunum Yapma Teknikleri ile Etkinlik Örneği (8. etkinlik, s.116)

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde kullanılan yöntem/tekniklerle ilgili olarak 6. sınıf düzeyinde incelenen iki kitapta etkinliklerin genel dağılımları, tercih edilen etkinlik çeşidi vb. açıdan benzer olsa da sıralama ve ağırlıklı tercihler açısından farklıdır. I. kitapta sırasıyla en çok çözümleme (*f*=62), işaretleme/altını çizme (*f*=54), cümle kurma/cümlede kullanma (*f*=46) ve bağlam temelli sözcük öğrenme/tahmin etme (*f*=34) tekniğine rastlanmıştır. II. kitapta sesli okuma (*f*=28) ve bağlam temelli sözcük öğrenme/tahmin etme (*f*=28) ilk sırada yer alırken ikinci sırada eşleştirme (*f*=25), üçüncü sırada çözümleme ile metin yazma (*f*=21) yer almıştır. I. kitapta etkinliklerin geçiş sıklığı bakımından II. kitaba göre çok daha fazla olduğu görülür. Örneğin cümle kurma/cümlede kullanma tekniğinin I. kitapta geçiş sıklığı 46 iken II. kitapta aynı tekniğe sadece 16 kere yer verilmiştir. Benzer şekilde çözümleme tekniği birinci kitapta 62 kere, II. kitapta ise sadece 21 kere tercih edilmiştir. Ancak her iki kitap da etkinliklerde kullanılan yöntem/teknikler açısından kendi içerisinde tutarlıdır. Şöyle ki her iki kitapta da sözcüklerin anlam ve kavram alanına hitap eden ve sözcük öğretimini de ön plana çıkaran yöntem/teknikler ağırlıklı olarak yer alırken puzzle, bulmaca, oyunlaştırma gibi tüm bilgi ve beceri alanlarına hitap edebilecek genel teknik/yöntemlerin geçiş sıklığının daha az olması söz konusudur. Aşağıdaki görsel yorumlama tekniğinin kullanıldığı bir örneğe yer verilmiştir:

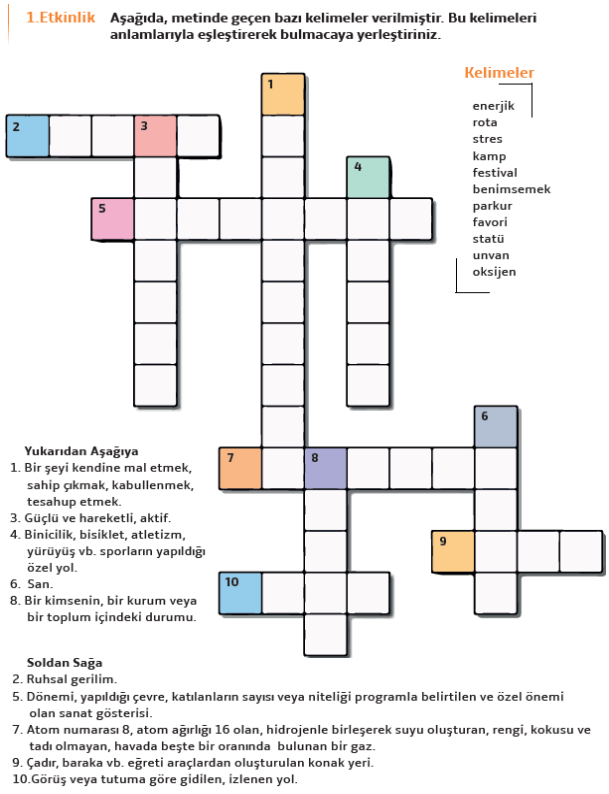
5. Etkinlik

Yandaki fotoğrafın betimlemesini, adları niteleyen uygun kelimelerle örnekteki gibi tamamlayınız.

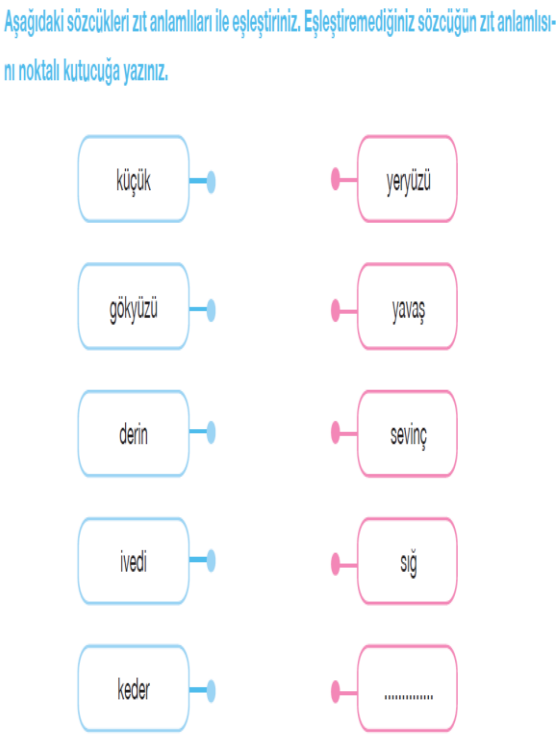
Bu fotoğrafta .....**küçük**..... çocuklar görüyorum. Yere düşen çocuk ..... bir kask takmış. Ona yardım eden çocuk ise ..... bir tişört giymiş. Arkadaki ..... ağaçlara bakılırsa bu çocuklar ..... bir parkta oynuyorlar. Ayaktaki çocuk, arkadaşına yardım ettiğine göre ..... bir çocuk olmalı. ..... çimenler üzerinde oynayan bu çocuklar ..... patenleriyle çok eğleniyorlar.

Şekil 2. 6. Sınıf II. Ders Kitabında Görsel Yorumlama Tekniği ile Etkinlik Örneği (5. etkinlik, s.112)

7. sınıf düzeyinde de incelenen iki kitapta etkinliklerin genel dağılımları, tercih edilen etkinlik çeşidi vb. açıdan benzer olsa da sıralama ve ağırlıklı tercihler açısından farklıdır. 7. sınıf I. kitapta sırasıyla en çok işaretleme/altını çizme (*f*=50), çözümleme (*f*=41), bağlam temelli sözcük öğrenme/tahmin etme (*f*=34) ve yorumlama/açıklama (*f*=29)'ya rastlanmıştır. II. kitapta geçiş sıklığı bakımından ilk sırayı dikkat çekici biçimde sıklıkla rastlanan çözümleme (*f*=85) alır, işaretleme/altını çizme (*f*=68) ise ikinci sıradadır. Her iki tekniğin bu denli yüksek sıklıkta olması, sınıf düzeyinde ağırlıklı olarak dil bilgisel konu ve kavramların uygulamalı olarak öğretim ve tekrarına yer verildiğine işaret eder. 7. sınıf düzeyinde her iki kitapta da dil bilgisel konu ve kavramların, kısaca "bütünün parçalanması" (Arıcı, 2010, s.302) olarak da adlandırılan bu yöntemin kullanılışında, doğrudan "*çözümleyiniz, çekimleyiniz, belirleyiniz, bularak yazınız*" vb. ifadelerle yönerge verilmiştir. Ayrıca bu tekniğe benzer şekilde her iki kitapta da eşleştirme (*f*=27; *f*=30), işaretleme/altını çizme (*f*=50; *f*=68) ve birleşim (*f*=17; *f*=25) tekniklerin geçiş sıklığı yüksektir. Örneğin; 7. sınıf I. kitapta sözcük öğretimiyle de örtüşen anlam bakımından eşleştirme, bir bulmaca içerisinde yerleştirilerek verilen sözcükler üzerinden sağlanırken, II. kitapta özgün öğrenilen bir konunun pekiştirilmesi için değerlendirme sorularında eşleştirme tercih edilmiştir. Yönergede doğrudan "*eşleştiriniz*" ifadesi kullanılmıştır.



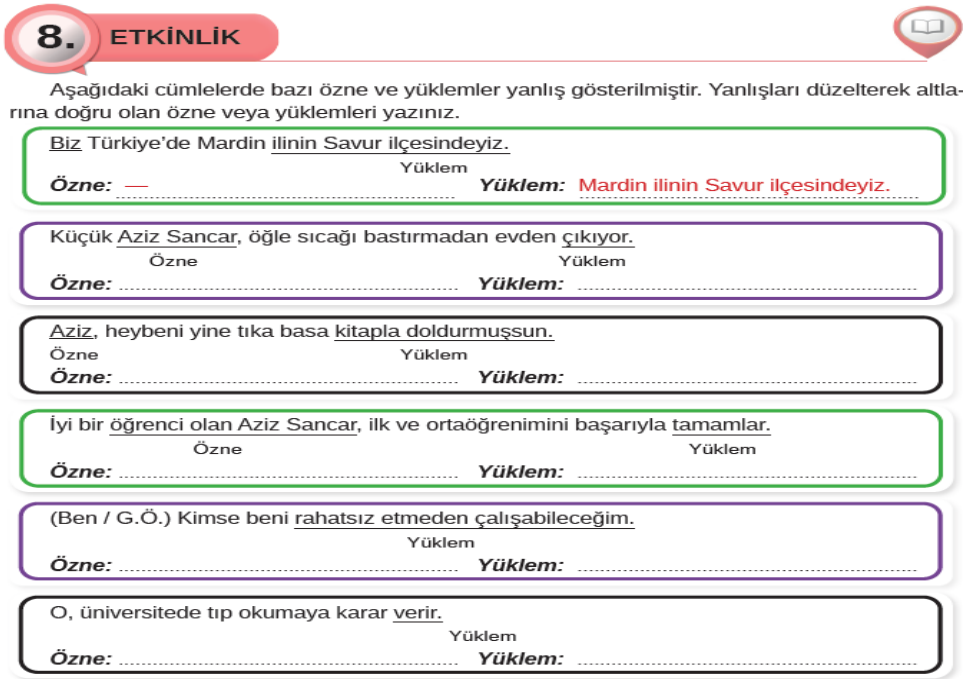
Şekil 3. 7. Sınıf I. Ders Kitabında Bulmaca Tekniği ile Etkinlik Örneği (1. etkinlik, s.104)



Şekil 4. 7. Sınıf II. Ders Kitabında Eşleştirme Tekniği ile Etkinlik Örneği (Tema değerlendirme çalışmaları, C, s.45)

Tablo 3 incelendiğinde 8. sınıf düzeyinde sırasıyla en çok işaretleme/altını çizme (*f*=57), yorumlama/açıklama (*f*=26), eşleştirme (*f*=25) ve kelime defteri (sözlük) oluşturma (*f*=23) tekniklerine rastlanmıştır. En sık rastlanan işaretleme/altını çizme tekniği ile ilgili olarak etkinliklerde; "*işaretleyiniz, altını çiziniz, bulunuz-karşısına yazınız*" gibi yönlendirmeler yer alır. Ağırlıklı olarak değerlendirme soruları bölümlerinde karşımıza çıkmakla birlikte ünite içi etkinliklerde de yer verilmiştir. Örneğin öğrencilerden "*verilen cümleleri yapısına göre inceleyip uygun kutucuğu işaretlemeleri*" (10. etkinlik, s.205); "*verilen cümlelerde geçen yabancı sözcüklerin altını çizmeleri*" (7. etkinlik, s.59), "*verilen cümlelerden öznel olanların başına "Ö", nesnel olanların başına "N" yazmaları*" (Değerlendirme soruları, s.249) istenmiştir. Genel olarak 8. sınıf düzeyinde ders kitaplarında dil bilgisi ile ilgili olarak yer verilen etkinliklerde kullanılan yöntem/tekniklerin anlam ve yapı özellikleri açısından benzer oranda dağılım gösterdiği söylenebilir. Ancak özellikle dil bilgisel özelliklerin ön plana çıkarıldığı ve

değerlendirme sorularıyla ölçüldüğü veya pekiştirildiği çokça etkinliğe rastlanmıştır. Bunlar arasında dil bilgisi öğretiminde çözümleme ve birleşim tekniklerin de yer aldığı, ayrıca tümevarım ve tümdengelim yöntemleriyle desteklendiği görülmüştür. Örneğin bir etkinlikte öğrencilerden "*önce verilen cümlelerde bazı özne ve yüklemlerin yanlış gösterildiği için çözümleme yöntemiyle doğru öge ayırma işlemini yapmaları sağlanmış, ardından yanlışları düzelterek altlarına doğru olan özne veya yüklemleri birleşim yöntemiyle yazmaları*" (8. etkinlik, s. 95) sağlanmıştır.



8. ETKİNLİK

Aşağıdaki cümlelerde bazı özne ve yüklemler yanlış gösterilmiştir. Yanlışları düzelterek altlarına doğru olan özne veya yüklemleri yazınız.

Biz Türkiye'de Mardin ilinin Savur ilçesindeyiz.
Yüklem
Özne: — **Yüklem:** Mardin ilinin Savur ilçesindeyiz.

Küçük Aziz Sancar, öğle sıcağı bastırmadan evden çıkıyor.
Özne Yüklem
Özne: ..... **Yüklem:** .....

Aziz, heybeni yine tıka basa kitapla doldurmuşsun.
Özne Yüklem
Özne: ..... **Yüklem:** .....

İyi bir öğrenci olan Aziz Sancar, ilk ve ortaöğrenimini başarıyla tamamlar.
Özne Yüklem
Özne: ..... **Yüklem:** .....

(Ben / G.Ö.) Kimse beni rahatsız etmeden çalışabileceğim.
Yüklem
Özne: ..... **Yüklem:** .....

O, üniversitede tıp okumaya karar verir.
Yüklem
Özne: ..... **Yüklem:** .....

Şekil 5. 8. Sınıf Ders Kitabında Çözümleme ve Birleşim Teknikleri ile Etkinlik Örneği (8. etkinlik, s.95)

Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğrenme Alanıyla İlişkili Kazanımlarla İlgili Etkinliklerin Dayandırıldığı Anlatım Birimleri ve Materyaller

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerin dayandırıldığı anlatım birimleri ve materyallere dair yapılan incelemede tespit edilen bulguların sınıf düzeylerine göre dağılımı ve geçiş sıklıkları Tablo 4'te sunulmuştur:

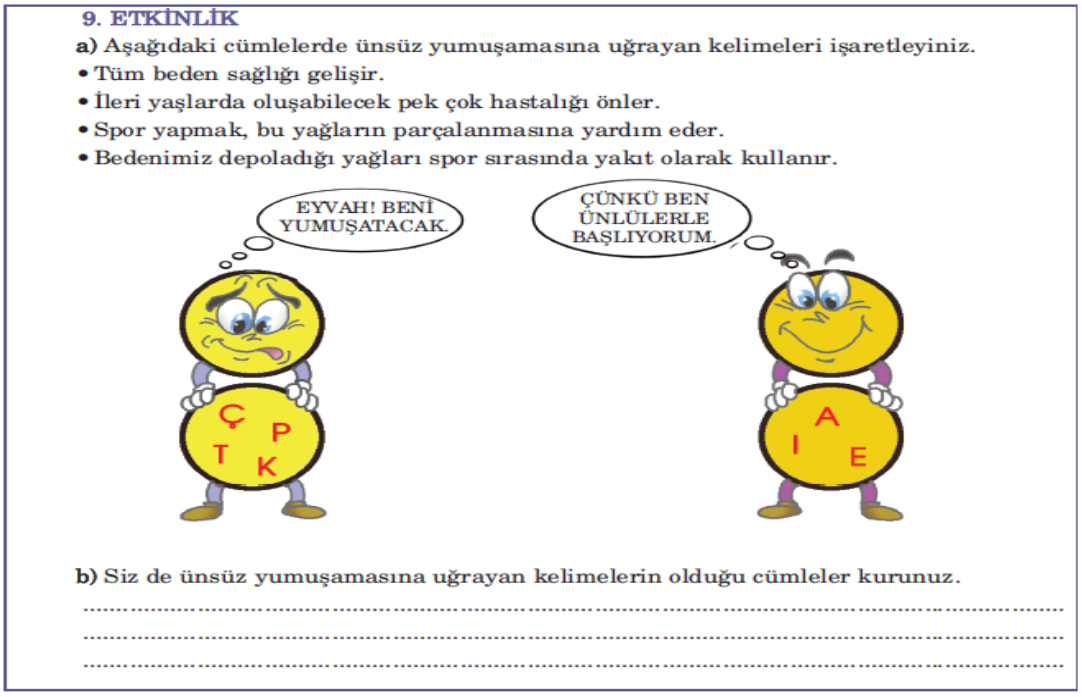
Tablo 4.
Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğrenme Alanıyla İlişkili Kazanımlarla İlgili Etkinliklerin Dayandırıldığı Anlatım Birimleri ve Materyaller

Kod	Anlatım Birimleri	5	6/I	6/II	7/I	7/II	8
1	Sözcük / Sözcük Grubu	68	36	43	31	28	57
2	Söz / Deyiş-Özdeyiş	2	2	9	11	5	4
3	Cümle	107	70	44	31	100	59
4	Paragraf	10	5	1	12	5	4
5	Metin (düz yazı-nesir)	96	87	69	90	89	54
6	Metin (lirik-şiir)	23	18	10	10	8	12
7	Film / video	3	-	2	2	1	4
8	Görsel	3	5	11	1	5	4

Tablo 4'e göre ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerin dayandırıldığı anlatım birimi ve materyaller genel olarak incelendiğinde 8 farklı öge karşımıza çıkmaktadır. Sözcük/sözcük grubu, söz/özdeyiş, cümle, paragraf, metin (düz yazı-nesir), metin (lirik-şiir) film/video ve görselden oluşan söz konusu birim ve materyaller tüm sınıf düzeylerinde dil bilgisi

öğretimi alanıyla ilişkili kazanımların işlendiği etkinliklerde ağırlıklı olarak karşılık bulmuştur. Yalnızca 6. sınıf I. kitapta film/videoya dayandırılan dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliğe rastlanmamıştır.

Ortaokul Türkçe 5. sınıf ders kitabında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerin dayandırıldığı anlatım birimi ve materyaller ile ilgili olarak ağırlıklı olarak cümle (*f*=107) yapılarından faydalanılmış, bunu düz yazı (nesir) formundaki metinler (*f*=96) ile sözcük/sözcük grubu (*f*=68) birimleri izlemiştir. Paragrafa dayalı etkinliklerin yanı sıra açıklama paragraflarından da yararlanılmıştır (*f*=10). Ayrıca geçiş sıklıkları nispeten daha düşük olmakla birlikte söz/özdeyiş (*f*=2) yapılarından faydalanılmıştır.



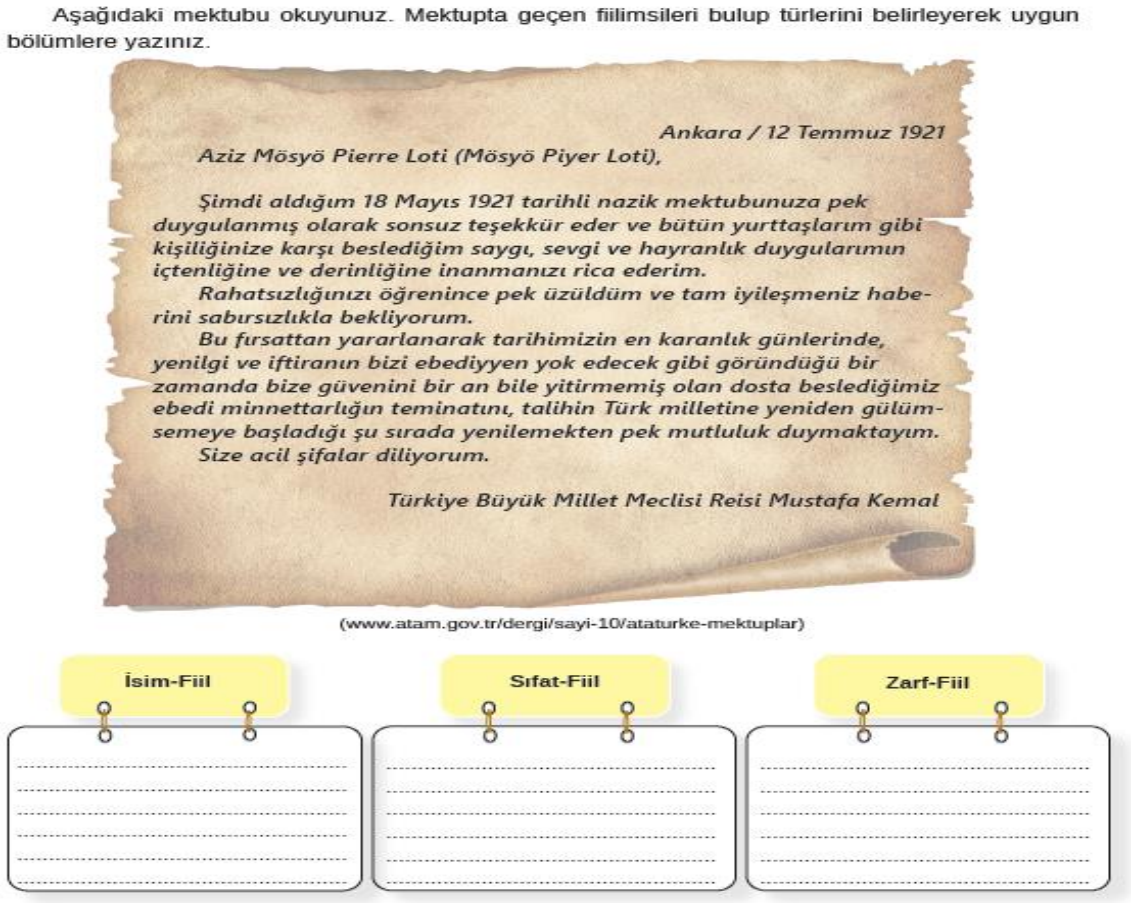
Şekil 6. 5. Sınıf Ders Kitabında Cümleye Dayandırılan Etkinlik Örneği (9. etkinlik, s.181)

Ortaokul Türkçe 6. sınıf ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerin dayandırıldığı anlatım birimi ve materyaller ile ilgili olarak her iki kitapta da geçiş sıklığı en yüksek olan birim düz yazı türündeki metinlerdir (*f*=87; *f*=69). Benzer şekilde ikinci sırayı cümle (*f*=70; *f*=44) alırken bunları sözcük/sözcük grupları (*f*=36; *f*=43) ve lirik metinler (*f*=18; *f*=10) izler. I. kitapta dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerin dayandırıldığı film/video türüne rastlanmamıştır. 6. sınıf I. kitapta paragrafa dayalı olarak *"Aşağıya bütün zamir çeşitlerinin yer aldığı bir paragraf yazınız."* (Değerlendirme soruları, s.182); "*Aşağıdaki paragrafta yer alan sıfatları yuvarlak içine alınız*." (2. etkinlik, s.200) gibi örnekler yer alır. Görsellere dayandırılan 5 etkinlikten 2'sinde, 5. sınıf düzeyinde olduğu gibi görsel karakter (emoji) kullanılmıştır. 6. sınıf II. kitapta görsellere dayalı 11 etkinlik arasında görsel karakter (emoji), afiş, fotoğraflardan faydalanıldığı görülmüştür. Lirik metinler arasında şarkı türüne yer verilmiştir.

Ortaokul Türkçe 7. sınıf ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerin dayandırıldığı anlatım birimi ve materyallerin dağılımı farklılık gösterir. 7. sınıf I. kitapta geçiş sıklığı en yüksek olan birim, 6. sınıfta olduğu gibi düz yazı türündeki metinlerdir (*f*=90) iken II. kitapta cümle (*f*=100) yapıları dikkat çekici biçimde ağırlıktadır. 7. sınıf I. kitapta genel olarak sözcük/sözcük gruplarından başlayarak dil birimleri ağırlıklı olan etkinlikler haricinde sınırlı sayıda da olsa film/video (*f*=2), görsele (*f*=1) yer verilmiş; film/video türü içerisinde belgesel de yer almıştır. 7. sınıf II. kitapta cümle türünün geçiş sıklığının fazla olması, yapı yahut anlam odaklı etkinliklerin örnek cümleler üzerinden tasarlanmasıyla açıklanabilecekken aynı zamanda cümlede anlam ilişkileri konularının ele alınmasının sayıyı artırdığını düşündürmektedir. Kitapta "*Aşağıdaki cümlelerin anlam özelliklerini belirleyip uygun eşleştirmeleri yapınız*." (5. etkinlik, s.107), "*Aşağıdaki cümleleri anlatım bozukluklarını*

düzelterek yeniden yazınız." (7. etkinlik, s.260) gibi örneklere sıkça rastlanmıştır. II. kitapta ayrıca geçiş sıklığı yüksek birimlerden olan düz yazı türündeki metinlerde (*f*=88), "kompozisyon" yazımından bahsedilmiştir. Söz/deyiş ve özdeyiş grubunda, yazarı belli olmayanlar arasında değerlendirilebilecek sözler olarak duvar yazısı türüne dayandırılan etkinlik örneği de yer almıştır.

Ortaokul Türkçe 8. sınıf ders kitabında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerin dayandırıldığı anlatım birimi ve materyaller arasında en fazla cümle (*f*=59) yapılarından faydalanıldığı, bunu sözcük/sözcük grubu (*f*=57) ile düz yazı türündeki metinlerin (*f*=54) izlediği görülür. Metne dayalı dil bilgisi etkinlerinden biri aşağıdaki gibidir:



Şekil 7. 7. Sınıf II. Ders Kitabında Metne Dayandırılan Etkinlik Örneği (6. etkinlik, s.65)

Ek olarak lirik (*f*=7) metinlere, film/videolara (*f*=4) ve görsellere (*f*=4) dayalı etkinlikler yer almıştır. Bazı etkinliklerde sözlü sunumları değerlendirmek için kullanılan konuşma gözlem formu ile kendi yazdıkları metinleri değerlendirmeleri için yazma değerlendirme formu kullanılmıştır. Her düzeyde kullanılmış olan söz/özdeyiş örnekleri arasında 8. sınıf kitabındaki etkinliklerde M. K. Atatürk, Yuri Gagarin gibi ünlü isimlere ait olanlar karşımıza çıkar.

Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğrenme Alanıyla İlişkili Kazanımlarla İlgili Etkinliklerde Ele Alınan Dil Bilgisi Konuları

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde ele alınan dil bilgisi konularına dair yapılan incelemede tespit edilen bulguların sınıf düzeylerine göre dağılımı ve geçiş sıklıkları Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5.

Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğrenme Alanıyla İlişkili Kazanımlarla İlgili Etkinliklerde Ele Alınan Dil Bilgisi Konuları

	Dil Bilgisi Konuları	5	6/I	6/II	7/I	7/II	8
Ses-Harf-Alfabe-Yazım	Harf-Alfabe	8	7	3	5	1	3
	Noktalama işaretleri	55	4	2	2	3	6
	Vurgu ve tonlama	2	2			1	
	Sesletim	7	12	28	15	13	10
	Ünlü-ünsüz sesler	2					
Ses olayları	-Genel-	4					
	Ünlü daralması	3					
	Ünsüz yumuşaması	6					
	Ünsüz benzeşmesi	6					
	Ünlü düşmesi	8					
	Ünsüz türemesi	2					
Sözcükte yapı	Kök-ek	3	4	1			
	Yapım eki	4					
	Çekim eki: İsim çekim ekleri (çoğul, hal, iyelik, soru)		21	7			
	Çekim eki: Fiil çekim ekleri (kip, kişi, mastar, zaman, dilek)				14	15	2
	Fiilde anlam kayması				1	8	
	Yapılarına göre sözcükler: Basit-türemiş-birleşik		10	1			
Sözcük kökeni	Türkçeye yabancı dillerden giren sözcükler	4	2	4	3	4	13
Sözcükte anlam	-Genel-	22	7	3	4	3	
	Kavram alanı	55	53	55	48	45	64
	Gerçek anlam	12					
	Eş anlam	7		2		5	
	Zıt anlam	4		1		5	
	Eş seslilik	4				2	
	Mecaz anlam	10				3	
	Terim anlam	1					
Söz öbekleri	Atasözü	14	7	17	1	8	9
	Özdeyiş	17	4	10	10	9	9
	Deyim	24	18	20	15	9	12
	Söz/Deyiş (Slogan -duvar yazısı)	2				1	
Sözcük türleri	İsim		2	1			
	Sıfat		17	5			
	Zamir		18	6			
	Bağlaç		6	3			
	Edat		11	3			
	Ünlem		6	6			
	Tamlamalar (isim ve sıfat)		9	5			
	Zarf				9	12	
	Fiilimsi (isimfiil, sıfatfiil, zarffiil)						9
	Fiil: Ekfiil				12	11	
	Fiil: Anlamlarına göre: İş(kılış)-oluş-durum fiili				4	9	
	Fiil: Yapılarına göre: Basit-birleşik-türemiş fiil				8	12	
Geçiş ve bağlantı ifadeleri	Yönlendirici ifadeler Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeler	10	3	5	4	9	5

Cümlenin ögeleri	-Genel-				2		7
	Özne						4
	Yüklem						4
	Nesne						1
	Yer tamlayıcısı						1
	Zarf tamlayıcısı						1
Fiil çatısı	-Genel-						2
	Nesne-yüklem ilişkisine göre						2
	Özne-yüklem ilişkisine göre						1
Cümle Türleri	-Genel-						2
	Anlamlarına göre						3
	Yapılarına göre						2
	Yüklemin türüne göre						4
Cümlede anlam ilişkileri	-Genel-						8
	Duygu belirten ifadeler	9	2	1	1		6
	Abartma	6		3			
	Nesnel ve öznel çıkarım	9	7	3	7	14	5
	Neden-sonuç	8	3	3	1	7	4
	Amaç-sonuç	5			1	6	3
	Koşul-sonuç	1	1		1	4	1
	Benzetme	4	3	3	1	4	4
	Örneklendirme	4	1	2	2		1
	Karşılaştırma	6	1	5	2	10	4
	Tanımlama				1		
	Örtülü anlam				1		
	Söz sanatlarından faydalanma				5		
Anlatım bozukluğu	Anlatım bütünlüğü bağlamında		2	2	2	12	6
	Dil bilgisel bağlamda				6	9	5

Tablo 5'e göre ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde ele alınan konular bağlamında; dilin ses temelli en küçük birimlerinden başlayarak ses, sesletim (ve bunların yazımla kesiştiği noktalar), anlam, yapı ve tür özellikleri açısından sözcükler, söz diziminde cümle yapıları oluşturmak için aktif rol oynayan ifadeler ile cümlelerin anlam, yapı ve türler bağlamında ele alındığı, kazanımların sarmal ve ardışıklık ilkesini yansıtır şekilde, sınıf düzeylerine göre sıralı bir dizi karşımıza çıkmaktadır.

Tabloya göre 5. sınıf ders kitabında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde ele alınan dil bilgisi konuları ağırlıklı olarak sözcükler ve sözcüklerin anlam özellikleri ile yazım bilgisi üzerine konumlandırılmıştır. Her seviyede geçiş sıklığı yüksek olan kavram alanı bağlamında sözcük kullanımı burada da yüksek olmakla birlikte (*f*=55), 5. sınıf düzeyine özgü anlam ilişkilerini oluşturan gerçek anlam (*f*=12), eş anlam (*f*=7), zıt anlam (*f*=4), eş seslilik (*f*=4), mecaz anlam (*f*=10), terim anlam (*f*=1) konuları eksiksiz işlenmiştir. Ayrıca her sınıf seviyesine genel dağılım gösteren söz öbekleri kapsamındaki atasözleri (*f*=14), özdeyiş (*f*=17), deyim (*f*=24), kalıp söz-slogan (*f*=2) türlerinin geçiş sıklığı en yüksek sınıf düzeyidir. 5. sınıf düzeyinde dikkati çeken diğer bir özellik, noktalama işaretlerinin kullanımı (*f*=55) ile dilin fonetik özellikleri, özellikle sesli ve sesiz okuma ile sesletimin geliştirilmesi ve anlam ayırt edici özelliklerin fark ettirilmesine yönelik etkinliklerin geçiş sıklığıdır (vurgu ve tonlama (f=2), sesletim (*f*=7)). 5. sınıf düzeyinde, konu alanı bakımından ikinci sırada ses temelli olanlar dikkat çeker. Diğer sınıf düzeyleri için temel oluşturan ve düzeye özgü ses olayları konusunda ünlü daralması (*f*=3), ünlü düşmesi (*f*=8), ünsüz yumuşaması (*f*=6), ünsüz benzeşmesi (*f*=6), ünsüz türemesi (*f*=2) konularında örneklere yer verilmiştir. Sözcükleri yapısal özelliklerinin öğretilmesi açısından başlangıç oluşturan kök ve ek konuları (*f*=3) ve yapım ekleri (*f*=4) de yer alır. Ayrıca Türkçeye yabancı dillerden geçen sözcüklerle ilgili her sınıf düzeyinde karşılaşılan örneklere (*f*=4) yer verilmiştir. Söz dizimi özellikleri ve cümle konusunda geçiş ve bağlantı ifadelerinin kullanımına (*f*=10) ve yine her düzeyde yer verilen cümlede anlam ilişkilerini fark ettirmeye yönelik örnekler (*f*=52) yer alır.

6. sınıf ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde ele alınan dil bilgisi konuları ağırlıklı olarak sözcükler ve sözcüklerin kavram alanı içerisinde ele alındığı (*f*=53; *f*=55) ve söz öbekleri kapsamındaki atasözleri (*f*=7; *f*=17), özdeyiş (*f*=4; *f*=10), deyim (*f*=18; *f*=20) türlerinin işlendiği örneklerden oluşur. Ancak II. kitapta, 5. sınıf düzeyine özgü anlam ilişkilerini oluşturan eş anlam (*f*=2), zıt anlam (*f*=1) konularında örneklere tekrar yer verilmiştir. Bu seviyede, alfabe-harfler (*f*=7; *f*=3) ve noktalama işaretlerinin kullanımı (*f*=55) azalırken, özellikle sesli ve sesiz okuma ile sesletime yönelik etkinliklerin geçiş sıklığı (vurgu ve tonlama (*f*=2; *f*=0), sesletim (*f*=12; *f*=28)) en yüksek seviyeye ulaşır. Sözcüklerin yapısal özelliklerinin öğretilmesi 6. sınıf düzeyinde geçiş sıklığı bakımından en yüksek durumdadır. Kök ve ek konuları (*f*=4; *f*=1) işlenmeye devam ederken ağırlık tamamen isim çekim eklerine (*f*=21; *f*=7) verilmiştir. Ayrıca yapılarına göre sözcüklerin sınıflandırılması konusu da yerini almıştır (*f*=10; *f*=1). Türkçeye yabancı dillerden geçen sözcüklerle ilgili her sınıf düzeyinde karşılaşılan örneklere (*f*=2; *f*=4) de yer verilmiştir. 6. sınıf düzeyinde dikkati çeken diğer önemli özellik, sözcükleri esas alan konular içerisinde sözcük türlerine giriş yapılması ve ağırlıklı olarak isim (*f*=2; *f*=1), sıfat (*f*=17; *f*=5), zamir (*f*=18; *f*=6), bağlaç (*f*=6; *f*=3), ünlem (*f*=6; *f*=6), tamlama yapılarına (*f*=9; *f*=5) yer verilmiş olmasıdır. Bu noktada I. kitapta, II. kitaba göre istatistiki olarak bu konunun örneklendirilmesine daha fazla yer ayrılmıştır. Söz dizimi özellikleri ve cümle konusunda geçiş ve bağlantı ifadelerinin kullanımına (*f*=3; *f*=5) ve yine her düzeyde yer verilen cümlede anlam ilişkilerini fark ettirmeye yönelik örnekler (*f*=18; *f*=20) yer alır. Son olarak 6. sınıf seviyesinde anlatım bütünlüğü bağlamında anlatım bozukluklarının ele alınıldığı (*f*=2; *f*=2) konuya giriş yapılmıştır.

7. sınıf ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde ele alınan dil bilgisi konuları ağırlıklı olarak sözcükler ve sözcüklerin kavram alanı içerisinde ele alındığı (*f*=48; *f*=45) ve söz öbekleri kapsamındaki atasözleri (*f*=1; *f*=8), özdeyiş (*f*=10; *f*=9), deyim (*f*=15; *f*=9), söz/deyiş (duvar yazısı) (*f*=1) türlerinin işlendiği örneklerden oluşur. Ancak II. kitapta, 5. sınıf düzeyine özgü anlam ilişkilerini oluşturan eş anlam (*f*=5), zıt anlam (*f*=5), eş seslilik (*f*=2), mecaz anlam (*f*=3) konularında örneklere tekrar yer verilmiştir. Bu seviyede, alfabe-harfler (*f*=5; *f*=1) ve noktalama işaretlerinin kullanımı (*f*=2; *f*=3), sesli ve sessiz okuma ile sesletime yönelik etkinlikler (vurgu ve tonlama (*f*=1), sesletim (*f*=15; *f*=13)) devam etmiştir. Sözcüklerin yapısal özelliklerinin öğretilmesi 7. sınıf düzeyinde de devam etmiş, ağırlık tamamen fiil çekim eklerine (*f*=14; *f*=15) verilmiştir. Ayrıca fiillerin zaman bağlamında farklı çekimlenme ve anlamlandırılma özelliklerine dair anlam kayması konusu (*f*=1; *f*=8) işlenmiştir. Türkçeye yabancı dillerden geçen sözcüklerle ilgili örneklere (*f*=3; *f*=4) de yer verilmiştir. 6. sınıf düzeyinde giriş yapılan sözcük türleri konusu 7. sınıf kitaplarında zarf konusu ile karşımıza çıkar (*f*=9; *f*=12). Ayrıca sözcük türleri fiiller bağlamında ağırlık kazanmış ve ekfiil (*f*=12; *f*=11), anlamlarına göre fiiller (*f*=4; *f*=9), yapılarına göre fiiller (*f*=8; *f*=12) tanıtılmış ve örneklendirilmiştir. Söz dizimi özellikleri ve cümle konusunda geçiş ve bağlantı ifadelerinin kullanımına (*f*=4; *f*=9) ve yine her düzeyde yer verilen cümlede anlam ilişkilerini fark ettirmeye yönelik örnekler (*f*=23; *f*=45) de yer alır. 6. sınıf düzeyinde giriş yapılan anlatım bütünlüğü bağlamında anlatım bozuklukları (*f*=2; *f*=12) ile birlikte dil bilgisel bağlamda oluşan anlatım bozuklukları (*f*=6; *f*=9) da eklenmiştir. 7. sınıf I. kitapta dikkat çeken bir diğer özellik, 8. sınıf seviyesinde olması gereken cümlenin ögeleri (*f*=2) konusuna erken giriş yapılmasıdır. Örneğin öğrencilerden "*Yusufçuk" adlı metninden alınan cümlelerde yüklem görevinde kullanılan isimlerin altlarını çizmeleri*" (6. etkinlik, s.176) istenmiştir.

Tabloya göre 8. sınıf ders kitabında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde ele alınan dil bilgisi konuları sözcükler ve sözcüklerin anlam özellikleri ile cümlelerin anlam ve yapı ilişkileri bağlamında ele alınması üzerine konumlandırılmıştır. Her seviyede geçiş sıklığı yüksek olan kavram alanı bağlamında sözcük kullanımı burada da oldukça yüksektir (*f*=64). Ayrıca her sınıf seviyesine genel dağılım gösteren söz öbekleri kapsamındaki atasözleri (*f*=9), özdeyiş (*f*=9), deyimlerle (*f*=12) ilgili örnekler de yer alır. Bu seviyede de alfabe-harfler (*f*=3) ve noktalama işaretlerinin kullanımı (*f*=6), sesli ve sesiz okuma ile sesletime (*f*=10) yönelik etkinlikler devam etmiştir. Sözcüklerin yapısal özelliklerinin öğretilmesi devam ederken fiil çekim eklerine (*f*=2) yer verilmiştir. Türkçeye yabancı dillerden geçen sözcüklerle ilgili örneklerin (*f*=13) en sık yer aldığı düzeydir. 8. sınıf düzeyinde sözcük türleri konusu fiilimsiler ile karşımıza çıkar (*f*=9). 8. sınıf, söz dizimi özellikleri ve cümle konusunda ağırlığın en yüksek olduğu düzeydir denilebilir. Her seviyede yer verilen geçiş ve bağlantı ifadelerinin kullanımına (*f*=5) ve cümlede anlam ilişkilerini fark ettirmeye yönelik örnekler (*f*=36) de devam eder. Anlatım bütünlüğü

bağlamında anlatım bozuklukları (*f*=6) ile birlikte dil bilgisel bağlamda oluşan anlatım bozuklukları (*f*=5) örneklendirilmiştir. Bu seviyede cümle ile ilgili olarak cümlenin ögeleri, fiil çatısı ve cümle türleri konu olarak eklenmiştir. Cümlenin ögeleri konusunda özne (*f*=4), yüklem (*f*=4), nesne (*f*=1), yer tamlayıcısı (*f*=1) ve zarf tamlayıcısı (*f*=1) örnekleri ve bunların karma şekilde genel olarak ele alındığı örnekler (*f*=7) yer alır. Ayrıca fiil çatısı konusunun hem genel (*f*=2) hem de özne-yüklem ilişkisine göre (*f*=1) ve nesne-yüklem ilişkisine göre (*f*=2) ele alındığı örnekler verilmiştir. Anlamlarına (*f*=3), yapılarına (*f*=2) ve yüklemin türüne (*f*=4) cümlelerin ele alındığı örneklerle birlikte konuya dair karma örneklere de (*f*=2) yer verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında (TDÖP) yer alan dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımların beceri alanlarına dağılımı ve bu kazanımların ders kitaplarındaki etkinliklerde görünüm sıklığı, etkinlik tasarımlarında tercih edilen yöntem/tekniklerin niteliği ve ele alınan konuların sınıf düzeylerine dağılımını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, araştırma bulgularından hareketle, programda dil bilgisiyle ilgili kazanımların en çok okuma, sonra da sırasıyla yazma, konuşma ve dinleme beceri alanlarıyla ilişkilendirildiği görülmüştür. "Dil bilgisi öğretiminde öğretilen dilin sahip olduğu kurallar, temel dil becerileri olarak kabul edilen okuma, yazma, konuşma ve dinleme çalışmalarıyla iç içe geçmiş sarmal bir bakış açısıyla ele alınmalıdır. Bunun gerçekleşebilmesi için dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımların diğer öğrenme alanlarındaki kazanımlarla etkileşim noktalarının tespit edilmesi gerekmektedir." (Onan, 2012a).

Yapılan incelemede, genel olarak programda tüm sınıf düzeylerinde okuma becerisi alt başlığı içerisinde yer alan kazanımların, sözcüklerin anlam özelliklerinden hareketle kullanımını destekleyen ve sözcük öğretimi ile de doğrudan ilişkili kazanımların ağırlıkta olduğu görülür. Ders kitaplarında tüm sınıf düzeyleri dikkate alındığında geçiş sıklığı en yüksek olan kazanımlar; okuma becerisi alanında anlama boyutu altındaki "*Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur."* (T.5.3.31. / T.6.3.29. / T.7.3.28. / T.8.3.25.) kazanımı ile söz varlığı boyutuyla ilgili olan "*Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder*." (T.5.3.5. / T.6.3.5. / T.7.3.5. / T.8.3.5.) ve "*Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler."* (T.5.3.6. / T.6.3.6. / T.7.3.6.), "*Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler*." (T.8.3.6.) ile konuşma becerisi alanında "*Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır*." (T.5.2.5. / T.6.2.5. / T.7.2.5. / T.8.2.5.) kazanımlarıdır.

2006 yılı itibarıyla Türkçe Dersi Öğretim programlarında dil bilgisi zamanla bağımsız bir öğrenme alanı olmaktan uzaklaştırılmış, diğer beceri alanları ile birlikte konumlandırılmıştır. Dil bilgisi öğretimiyle temel dil becerilerinin desteklenmesi işlevi Türkçe öğretim programlarında somut şekilde ifade edilmiştir. 2015 yılındaki Türkçe Öğretim Programında dil bilgisi ile ilgili olarak; "*Bu programda dil bilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanları içinde sınıf düzeyine uygunluk gözetilerek 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımla dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Dil bilgisi, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içerisinde ele alınmalıdır*" (MEB, 2015, s. 4) ifadesine yer verilmiştir. Buna göre dil bilgisi öğrenme alanı etkinliklerinin diğer dil becerileri ile bütünleşmiş durumda olması gerekmektedir. Bu açıdan dil bilgisi konu ve kuralları öğrenme ve öğretme süreci etkinlikleri içerisinde becerilerden kopuk ve soyut dil alıştırmaları şeklinde değil, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin etkin kullanımına hizmet edecek bir amaç ve işlevde öğrenilmesi sağlanmalıdır (Göçer, 2015, s. 233-234). Yapılan incelemede dil bilgisi öğrenme alanıyla okuma becerisi haricinde dinleme/izleme becerisiyle ilişkilendirilebilecek sadece bir kazanım, konuşma becerisiyle ilişkilendirilebilecek üç kazanım, yazma becerisiyle ilişkilendirilebilecek on kazanım tespit edilmiştir. Programda dil bilgisiyle ilgili olan kazanımların, sözcüklerin anlam boyutlarını tüm sınıf düzeylerinde kazandırmayı destekleyenler ağırlıkta olmakla birlikte, dilin yapısal boyutlarını sınıf düzeylerine göre aşamalı olarak işlendiği ve tüm ders kitaplarında karşılık bulduğu görülmüştür. Pernington'un (2002) eşdizimli, yapıcı bağlamsal ve karşılaştırmalı modelinde de bahsettiği üzere dil bilgisi öğretiminde dil yapılarının sözcüklerin anlamsal yapılarına ve sözcükler ile söylem arasındaki bağlantıya odaklanan, ağırlıklı olarak yapıya değil anlamı ön plana çıkaran bilginin verilmesi gerekir.

Çalışmada dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımlara odaklanılmıştır. Her ne kadar dilin yazım özellikleri ve ölçünlü kabul edilen noktalama işaretleri, dil bilgisinden bağımsız ayrı bir alan olsa da dilin yazım bilgisi ve noktalama işaretlerinin doğrudan dil bilgisinin alt disiplinleriyle örtüşen taraflarının olması, ayrıca etkinliklerde özellikle ses, sesletim, vurgu, tonlama gibi fonetik dil bilgisel özellikleri destekleyici kapsamda tasarlanmış olmasından ötürü çalışmaya dâhil edilmiştir. Nitekim öğrencinin sadece dil bilgisi öğretiminin önemli başlıklarından birini oluşturan yazım ve noktalama bilgisine sahip olması bile onun metni ve metnin en küçük birimlerinin işlevlerini doğru anlamasını, doğru yerde doğru tonlama yapabilmesini, kısaca hitabetinin de güçlü olmasını beraberinde getirecektir (Erdem, 2012). Ayrıca dil bilgisi öğretiminin iç içe geçtiği sözcük öğretiminin de önemli aşamalarından birini doğru seslendirme, doğru yazma ve doğru kullanma oluşturur (Arı, 2006, s. 324-325). Uluçay'ın (2019) da çalışmasında bahsettiği gibi "programda konuşma diline ait söyleyişten hiç bahsedilmediği için konuşma hatalarının önüne geçilememektedir. Programda konuşma öğrenme alanı içinde sözlü dille ilgili kazanımlara yer verilmesi gerekir."

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde 38 farklı yöntem/tekniğin kullanıldığı tespit edilmiştir. Programda dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımların ders kitaplarında geçiş sıklığı açısından değerlendirildiğinde tüm kazanımların tüm sınıf düzeylerinde kitaplardaki etkinlikler, değerlendirme soruları ve hazırlık çalışmalarında karşılık bulduğu görülmüştür. Kazanım cümlesinin programda ifade edildiği şekliyle birebir etkinliğe dönüştürüldüğü örneklere sıkça rastlanmıştır. Örneğin kazanımlarda doğrudan ismi geçen "sesli okuma, sessiz okuma, sözlük kullanma, sözlük oluşturma, konuşma yapma, tahmin etme, karşılaştırma, açıklama, değerlendirme, çıkarımda bulunma" ifadelerinin etkinliklerde birebir yer bulduğu ve bunların geçiş sıklıklarının oldukça yüksek olduğu dikkat çeker. İncelenen örneklerde bir etkinlik üzerinde birden fazla yöntem/tekniğin uygulandığı örneklere sıklıkla rastlanmıştır. Dilin anlam ve yapı özellikleri açısından değerlendirildiğinde; yöntem/tekniklerin bu denli çeşitli olması, dil bilgisi öğretiminde tek düzelikten uzaklaşıldığına işaret etse de bunların sınıf düzeylerine dağılımı ve geçiş sıklıklarına bakıldığında durumun tersi olduğu fark edilir. Bir başka deyişle, ders kitaplarında belirli yöntem/tekniklere sıklıkla yer verilirken bazılarına nadiren yer verilmiş yahut hiç yer verilmediği sınıf düzeyleri de olmuştur. Dil bilgisinin insanların karmaşık fikirleri iletmesine aracı olması özeliğinden hareketle, öğrencilerin sınıf içi uygulamalarla pekiştirilmesi, böylelikle öğrencilerin dil ürünleri olan metinleri incelemeleri ve her biri anlamı şekillendiren daha küçük veya daha büyük ölçekli dil birimlerinin yapısını görmelerini sağlamak gerekir. İncelenen kitaplarda yer verilen etkinliklere bakıldığında özellikle sınıf içi uygulamalarda öğrenciyi bireysel olarak merkeze alan yöntem/tekniklerin kullanıldığı görülür. Sözcük, cümle, metin gibi anlatım birimlerinin kullanıldığı, öğrenicinin bireysel düşünme, yazma, ifade etme becerilerini ön olana çıkaran kelime tahmin etme, cümle kurma, cümle tamamlama, metin yazma, not alma, işaretleme/altını çizme, çözümleme, eşleştirme, bileşim, yorumlama/açıklama, sözlük kullanma yoluyla gerçekleştirilecek etkinlikler ağırlıktadır. Buna karşın sınıf içi etkileşimi destekleyecek, öğrencinin grup oluşturarak aktif olabileceği bulmaca, puzzle gibi etkinliklere daha az yer verildiği görülür. Özellikle grupla yazma, tartışma, söz korosu yöntem/teknikler belirli sınıf düzeylerinde nadiren kullanılmış, çoğunlukla da hiç yer verilmemiştir. Ders kitaplarında öğrenciyi eğlendirerek dil öğretimini hedefleyen, ayrıca birden fazla duyuyu aktif kılan görsel yorumlama/tasarlama, canlandırma gibi yöntem/tekniklere çok az yer verilmiştir.

Dil bilgisi öğrenme alanı ile ilgili konuların, Türkçe dersinin bütünlüğü içerisinde ele alınması gerekmektedir ve bunun öğretmen uygulamalarına yansıması sağlanmalıdır. Göçer (2015) çalışmasında dil bilgisi öğretimi ile ilgili çalışmaların temel dil becerileri etkinlikleri içinde bütünlük ilkesi gözetilerek; işlenecek konu ve becerilerde, teori ve uygulamada, diğer derslerle, paydaşlarda, ders işleniş sürecinde öğretmenin uyguladığı yöntem ve tekniklerde bütünlük şeklinde yapılması gerektiğini bildirmiştir. Ancak bu noktada beceri alanlarına dağılım konusunda ağırlığın okuma becerisine verilmiş olması diğer dil becerileri açısından aynı gelişimin yaşanmasına engel olmaktadır. Sezdirme yöntemiyle dil bilgisi öğretimi, sunuş, olayı gözleme, kural ve hipotez oluşturma, alıştırma yapma ve uygulamaya aktarma olmak üzere altı aşamada gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2013). Yapılan incelemede ders kitaplarında değerlendirme sorularında bilgiyi pekiştirmeye gidildiği, ünite etkinliklerinde ise sezdirme ve fark ettirmenin sıklıkla tercih edildiği görülmüştür.

Çalışma bulguları dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerin dayandırıldığı anlatım birimleri ve materyaller bakımından değerlendirildiğinde, bağlam temelli ve metne dayalı öğretimi destekler nitelikte bir dağılım olduğu görülmüştür. **"**Bireylerin dil gelişimi en doğal haliyle kullanım yoluyla gerçekleştiğinden, dilin incelenmesinin de bir kullanım bağlamında gerçekleşmesi gerekir. Böyle bir pedagojik yaklaşımla, öğrencilerin daha büyük dil birimlerine geçmeden önce daha küçük dil birimlerini öğrenmeleri yerine, gelişim doğrusal olmaktan ziyade hem birikimli hem de özyinelemeli olacak şekilde düzenlenir. Ayrıca öğrenme; kelime, cümle ve metnin her üç düzeyinde aynı anda gerçekleşir (Clay, 1975'ten akt. Clark, 2010). Budan ötürü dil, sosyal bir bağlam içinde yaratılır ve öğrenciler de bağlamın bir parçasıdır. Buna göre incelenen ders kitaplarında yer verilen etkinliklerde, düz yazı türündeki metinler ağırlıklı olmakla birlikte lirik metinlere de yer verildiği, diğer ağırlıklı noktayı ise cümle ve sözcük/sözcük gruplarının oluşturduğu görülür. Ayrıca söz/özdeyiş, film/video, görsellerden de yararlanılmıştır. Karahan (2009) da yaptığı araştırmada dil bilgisi öğretiminde *parça*dan mı yoksa *bütün*den mi başlamak gerektiği konusu üzerinde durmuş, dil bilgisi öğretim programlarında önceliğin parçaya verilmiş olduğunu ancak bu sıralamanın nedenleri üzerinde durulmadığını belirtmiştir. Araştırmanın sonunda dil bilgisi öğretiminin cümleden yani bütünden başlaması ve dil bilgisi öğretiminde cümlenin başka cümlelerle kurduğu *bütün*e yer verilmesi gerektiğini daha sonra da cümlenin yapısında yer alan sözcük ve sözcük öbekleri ile bunların yapı ve işlev özelliklerinin izlemesi gerektiğini vurgulamıştır.

Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin farklı metin türlerinin biçim ve içerik özellikleri dâhil karşılaşacakları tüm yazılı ve sözlü formların oluşturacağı bağlamları tanıması önemli kabul edilir. "Çözümlenecek metinler ve cümleler, dili doğru ve etkili kullanan yazar ve şairlerin eserlerinden, hedef kitlenin düzeyi de dikkate alınarak seçilmelidir." (Bağcı Ayrancı, 2017) ilkesine de uygun olarak metinler ve özellikle de özdeyişlere yer verilmiştir. Ayrıca dil bilgisi etkinlerinin öğrencilerin kendi oluşturdukları metinlere dayandırılması ilkesi (Bağcı Ayrancı, 2017) de vurgulanır. Yapılan incelemede öğrencilerden metin yazma tekniğiyle kendi metin oluşturacakları metinlere de yer verilmiştir.

İncelenen ders kitapları dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde ele alınan dil bilgisi konuları açısından değerlendirildiğinde; özellikle sözcük/sözcük gruplarının anlamlarını esas alan konuların tüm sınıf düzeylerine dağıldığı, yapı temelli olanların ise aşamalılık ilkesine uygun şekilde sınıf düzeyleri yükseldikçe değiştiği ve birbirinin devamı niteliğinde yerleştirildiği görülmüştür. Konu dağılımlarının genel olarak bakıldığında; ilk olarak ses, yazım ve alfabe temelli olanlar (ses, harf, alfabe, yazım, ses olayları), ikinci olarak anlam ilişikleri ve kavram alanı boyutunun yanı sıra yapısal özellikleri (sözcükte yapı, sözcük kökeni, sözcükte anlam, söz öbekleri, sözcük türleri) boyutuyla sözcük temelli olanlar, üçüncü olarak da cümle temelli olanlar (geçiş ve bağlantı ifadeleri, cümlenin ögeleri, fiil çatısı, cümle türleri, cümlede anlam ilişkileri, anlatım bozukluğu) şeklinde değerlendirilebilir. Konu alanı bağlamında kavram alanını ayrıca değerlendirmek gerekir. Anlam yönüyle birbirlerini tamamlayan birimlerin oluşturduğu dilsel alan olarak kavram alanı ile ilgili olarak, kitaplarda özellikle sözcüklere dayandırılan ve sözcük öğretiminde anlam ilişkilerini ön plana çıkaran etkinliklerde dil birimlerinin kavram alanından hareket edildiği tespit edilmiştir. Dil bilgisi öğretiminde anlam ilişkilerinin ön planda olması ve kavram alanlarına hitap eden kazanım ve bunların uygulanması için yer verilen etkinlikler, sözcük öğretimi açısından da önemlidir. Sözcük ve cümle yapılarının yalnızca dil bilgisel olarak yapısal bileşenlerinin fark edilmesi değil anlam özellikleriyle ve özellikle kavram alanlarıyla iç içe geçmiş bir tasarıma ihtiyaç duyulur. Dilin anlam alanı içerisindeki boyutlarını oluşturan konularla ilgili olarak sözcüklerin ve cümlelerin anlamları ve kavram alanları açısından metinler, az da olsa görseller ve film/videolar üzerine kurulu etkinliklerde çağrışım oluşturma yoluyla çeşitli tekniklerin kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca anlam alanı içerisinde değerlendirildiğinde her sınıf seviyesinde dağılım gösteren söz öbeklerinden atasözleri ve deyimlerin öğrenciler açısından ciddi bir söz varlığı edinmesini sağlayacak niteliktedir.

Ayrıca işlenen dil bilgisi konuları arasında anlam temelli olanların tüm sınıf düzeylerinde genel dağıldığı görülürken yapı temelli olanların aşamalı olarak sınıf düzeyleri yükseldikçe değiştiği ve birbirinin devamı niteliğinde yerleştirildiği görülmektedir. 5. sınıf düzeyinde dil bilgisini destekleyen yazım ve noktalama özelliklerinin aynı zamanda sesletim açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer sınıf seviyelerinde de yazma becerisiyle ilişkilendirilmiş kazanımlar çerçevesinde yazım ve

noktalamayı desteleyecek konulara yer verilmiştir. 5. sınıf düzeyinde başlangıç oluşturulan ses özellikleri, 6. sınıftan itibaren sözcüklerin yapısal özelliklerine yerini bırakmaya başlar. Aşamalı olarak birbirini takip eden ve tamamlayan konularla 7 ve 8. sınıflarda devam eder. Sözcüklerin genel kavram alanları haricinde temel anlam özelliklerini oluşturan gerçek, mecaz, terim anlam gibi özellikleri de 5. sınıf düzeyine konumlandırılmıştır. Sözcüklerin tür özellikleri ise 6. sınıf itibarıyla isimler bağlamında listede yerini almış fiillerle 7. sınıfta devam etmiştir. 8. sınıfta ise özellikle ekleşme ve cümle yapılarını da ilgilendiren ekfiil konusu gündeme getirilmiştir. Dilin yapısal özellikleri açısından cümle özellikleri ise 8. sınıfta yer bulur. Bu noktada söz dizimsel özelliklerin de devreye girmesiyle yapı ve anlam bütünlüğü öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Bu dağılım kaynaklarda da sıkça vurgulanan "dilin çift eklemli olmasından dolayı yatay eksende doğru bir dizimsel ilişki oluşturabilmek için yani doğru eklemleme yapabilmek için parçadan bütüne doğru gidilmesi ve bunun için sesten cümleye doğru giden bir aşamalılığın göz önünde bulundurulması" (Karahan, 2009, s. 27) ilkesine işaret eder.

Araştırma bulgularından hareketle dil bilgisi öğretiminde, temel becerilerin dil bilgisi ve söz varlığı öğrenme alanlarıyla iç içe gelişimini destekleyecek program düzenlemesinde sadece okuma değil, dinleme/izleme, konuşma ve yazma beceri alanlarında da dengeli bir dağılım gözetilmesi önerilebilir. Ayrıca Türkçe öğretimi sürecinde hedeflenen temel becerilerin gelişimi ile birlikte, zaman zaman iç içe geçen dil bilgisi ve kelime öğretimi açısından konu, kavram ve kurallarının bütüncül olarak işlenmesi gerekir. Kazanımların ders kitaplarındaki görünürlüğü farklı yöntem ve tekniklerle çeşitlendirilmeli ve genele yayılmalıdır. Ayrıca kazanımların geçiş sıklığı bakımından özellikle aynı düzey kitaplar arasında büyük farklılıklar olmamalıdır. Etkinliklerin dayandırılacağı anlatım birimleri ve materyallerin dil bilgisi öğretiminde işlevsel yaklaşımı destekleyecek nitelikte olması gerekmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma, yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada, çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Aarts, B., Cushing, I. ve Hudson, R. (2019). *Oxford Teaching guides - How to teach grammar-*. Oxford: Oxford University Press.

Arı, G. (2006). Kelime öğretimi. C. Yıldız (Ed.) *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (ss. 311-333), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Arı, G. (2014). Dil bilgisi ve sözcük öğretiminde alt eylemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(25), 191-201.

Arıcı, A. F. (2010). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(1), 299-307. DOI: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/2817/37941.

Ateş, M., Karataş, A. G. ve Aşcı, A. U. (2022). Ortaokul dil bilgisi konularının öğretim planlaması sürecinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 253-273, DOI: https://doi.org/10.21666/muefd.1039352.

Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *TÜBAR*-XXVII, 77-89.

Bağcı Ayrancı, B. (2017). Sezdirme yöntemi ile dil bilgisi öğretimi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching* (IJLET), *5*(4), DOI: http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2170.

Bilgin, N. (2000). *İçerik analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Bonset, H. ve Rijlaarsdam, G. (2004). Mother-tongue education (L1) in the learning to-learn paradigm: Creative redevelopment of learning materials. *L1: Educational Studies in Language and Literature,* 4, 35-62. DOI: https://doi.org/10.1023/B:ESLL.0000033848.96679.e6.

Camps, A., Guasch, O., Milian, M. ve Ribas, T. (2000). Metalinguistic activity: The link between writing and learning to write. In A. Camps & M. Milian (Eds.) *Metalinguistic Activity in Learning to Write*, 103-124. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Ceylan, S. Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Chomsky, N. (2002). *Syntactic structures*. New York: Mouton Press.

Clark, U. (2001). *War words: language, history and the disciplining of english*, Oxford: Elsevier Press.

Clark, U. (2010). Grammar in the Curriculum for English: What Next? *Changing English Studies in Culture and Education, 17*(2), 189-200. DOI: https://doi.org/10.1080/13586841003787332

Clay, M. (1975). *What did I write?.* Auckland: Heinemann.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Crystal, D. (1995). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2004). *Rediscover grammar.* London: Longman.

Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

Derewianka, B. ve Jones, P. (2010). From traditional grammar to functional grammar: bridging the divide. *NALDIC Quarterly*, 8 (1), 6-17. DOI: https://ro.uow.edu.au/sspapers/1001

Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi, *TÜBAR*, 27, 275-284.

Ellis, N. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In C. Doughty and M. Long (Eds.), *The handbook of Second Language Acquisition*, (pp. 63-103). Malden: Blackwell. DOI: https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch4.

Epçaçan, C. (2013). Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş ortaokul Türkçe dil bilgisi öğrenme alanındaki konular ve etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science, 6*(4), 409-430. DOI: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1260.

Erdem, İ. (2012). Konuşma eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed), *Türkçe Eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (ss.230-261) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Erkal, H. ve Erkal, M. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf*. Ankara: Özgün Matbaacılık.

Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Fontich, X. ve Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools *Research Papers in Education*, *29*(5), 598-625. DOI: https://doi.org/10.1080/02671522.2013.813579

Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: Bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 233-242.

Göçer, A. ve Arslan, S. (2019). Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi SBD,* 18, 297-326.

Gözlet, D. ve Çifci, M. (2021). Dil bilgisi öğretiminin Türkçe eğitimindeki yeri. *HOMEROS*, *4*(1), 11-20. DOI: https://doi.org/10.33390/homeros.4.1.02

Güneş, F. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (3), 171-187. DOI: https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5457/74003

Halliday, M. A. K. ve Webster, J. (2007). Text linguistics: the how and why of meaning. *Equinox: Equinox Textbooks and Surveys in Linguistics*.

Hodgson, J. ve Harris, A. (2021). Make grammar great again? *English in Education Research Journal of the National Association for the Teaching of English.* 55*. Issue 3: Grammar in Schools: politics,*

policies and pedagogies. DOI: https://d0192efdd77670f7012d3fece2c7c0fc720c897f.vetisonline.com/10.1080/04250494.2021.1943225

İşcan, A. (2010). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(1), 253-258.

Karagöl, E. ve Tarakcı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Millî Eğitim*, *48*(222), 149-171.

Karagöz, M. ve Oryaşın, U. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin metinlerle ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 187-194.

Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi. *Turkish Studies*, 4, 23-30.

Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*. Boston, MA: Thomson-Heinle.

Locke, T. (Ed.). (2010). *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. UK: Routledge.

Lüle Mert, E. (2013). İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *2*(5), 13-31.

MEB, (1949). *Türkçe öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB, (1981). *Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 44, 326-355. http://tebligler.meb.gov.tr

MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları. http://ttkb.meb.gov.tr

MEB, (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. http://ttkb.meb.gov.tr

MEB, (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. http://mufredat.meb.gov.tr

MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara: MEB Yayınları.

Myhill, D. (2021). Grammar re-imagined: Foregrounding understanding of language choice in writing. *English in Education Research Journal of the National Association for the Teaching of English. Grammar in Schools: politics, policies and pedagogies 55*(3), 265-278. DOI: https://doi.org/10.1080/04250494.2021.1885975

Myhill, D. A. (2016). The effectiveness of explicit language teaching: Evidence from the research. In M. Giovanelli & D. Clayton (Eds.), *Linguistics and the secondary English classroom* (pp. 36-49). Routledge.

O'Keeffe, A., M. McCarthy ve Carter, R. (2007). *From corpus to classroom: language use and language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511497650.

Onan, B. (2009). Türkçe dil yapılarının ana dili eğitimindeki işlevleriyle ilgili bazı tespitler. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 4, 83-92.

Onan, B. (2012a). Dil bilgisi ve okuma öğrenme alanları arasındaki etkileşim üzerine bir analiz çalışması. *İDİL Journal of Art and Language*, *1*(3). DOI: http://dx.doi.org/10.7816/idil-01-03-03

Onan, B. (2012b). Dil eğitiminin dilbilimsel temelleri: Ferdinand de Saussure'ün genel dilbilim kuramında dil eğitimiyle ilgili bulgular. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. *9*(17), 219-243.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

Ömeroğlu, A. F. (2018). Dil bilgisi öğretiminin 2004-2017 yılları arası Türkçe dersi öğretim programları açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(1), 260-280.

Pennington, M. (2002). Grammar and communication: New directions in theory and practice. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms,* (pp. 77–98). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54–67.

Sarıboyacı, M. O. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Ata Yayıncılık.

Seuren, P. (1998). *Western linguistics. An historical introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

Spigner-Littles, D. ve Anderson, C. E. (1999). Constructivism: A paradigm for older learners. *Educational Gerontology,* 25, 203-209. DOI: https://doi.org/10.1080/036012799267828

Şimşek, Ş. ve Demirel, İ. F. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(Ek), 317-330.

Tomasello, M. (1995). Language is not an Instinct. *Cognitive Development*, 10, 131–56.

Uluçay, M. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki dil bilgisi öğretimi ile ilgili kazanımlara eleştirel bir bakış. *Ekev Akademi Dergisi, 23*(80), 303-318.

Van Gelderen, A. (2010). Does explicit teaching of grammar help students to become better writers? Insights from empirical research. In T. Locke (Ed.), *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom* (pp. 109–128). UK: Routledge.

Van Rijt, J. ve Coppen, P. A. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness 26*(4), 360-380. DOI: https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552

Van Rijt, J., De Swart, P. ve Coppen, P. A. (2019). Linguistic concepts in L1 grammar education: A systematic literature review. *Research Papers in Education, 34*(5), 621–648. DOI: https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1493742

Wijnands, A, Van Rijt, J. ve Coppen, P. A. (2021). Learning to think about language step by step: A pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education. *Language Awareness*, *30*(4), 317-335. https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1871911

Extended Abstract

Introduction

Language education aims to develop reading, listening, speaking, and writing skills and to enable students to use the language effectively, correctly, and properly by helping students grasp the knowledge that includes the sounds, morphemes, and sentence structures of the language and the dimensions of the usage of words. In the field of Turkish education, which aims to develop comprehension and expressive skills, creating curricula and designing a teaching process that is in direct proportion to the teaching of vocabulary and grammar is essential. Thus, the basic building block of the process is expected to be compatible with the curriculum and course teaching materials in terms of objectives and learning outcomes. While traditional grammar education adopts the notion that language consists of well-formed sentences based on prescriptive norms and focuses on teaching correct grammar rules instead of teaching how to deal with grammar problems in real life, new approaches to grammar have been developed. Based on the existing approaches, pedagogical grammar emerges as a new concept. Starting with the fact that grammar is a tool for people to communicate complex ideas, it is necessary to reinforce its learning through classroom practices to enable students to examine texts that are language products and see the structure of smaller or larger-scale language units, each of which shapes meaning. Studies on mother tongue education highlight that there is a need for a content arrangement that takes into account the formal, semantic, and pragmatic components of grammar. "The rules of the language taught in grammar teaching are required to be approached from a holistic point of view, integrated with reading, writing, speaking, and listening, which are accepted as basic language skills. For this to happen, it is necessary to determine the intersection points of grammar learning outcomes with learning outcomes in other teaching areas. (Onan, 2012a).

Regarding Turkish education, there are various approaches related to teaching grammar, its functions, and the place of grammar in studies. The curricula for grammar teaching have also changed over time. The Turkish teaching curricula from the past to the present indicate that the behavioral system approach that was adopted before 2005 was based on rule teaching and was irrelevant to teaching reading, writing, speaking, and listening while teaching grammar. With the constructivist approach that has been implemented in mother tongue teaching since 2005, grammar teaching has been done holistically. The studies on Turkish curricula and grammar learning outcomes compare basic skills and grammar teaching, discuss the views of the teachers about the curriculum and grammar learning outcomes, curriculum, grammar teaching, vocabulary teaching, and grammar learning outcomes. The purpose of this study is to examine the distribution of learning outcomes related to grammar teaching in the Turkish Language Curricula in the skill areas, the frequency of their presence in textbook activities, the quality of the methods/techniques preferred in designing the activities, and the distribution of the topics covered.

Method

The study, qualitative by design, is a case study based on the collection of detailed and in-depth information from multiple sources (observations, interviews, audio-visual materials, documents, etc.) or about multiple constrained situations in a given time (Creswell, 2013, p. 97). The data were obtained through document analysis. The data sources were the 2019 Turkish Language Curricula (Elementary and Secondary School 1st - 8th grades) and the 5th - 8th grade Turkish textbooks published either by various publishing houses approved by the Ministry of National Education or Ministry of Education for use in the 2021-2022 academic year. Document analysis was used in the data analysis. The 2019 Turkish Curricula was initially analyzed in terms of grammar learning outcomes. By examining the outcomes in the areas of listening/watching, speaking, reading, and writing in the curricula, those about grammar learning along with the relevant skills were identified. The textbooks were then evaluated in terms of the methods/techniques used in the activities, the materials on which the activities were based, and the topics covered, based on the grammar learning outcomes determined in the analysis of the curricula. In coding the findings, “different coders encode the same text in the same way to ensure reliability” (Bilgin, 2000). The findings were then classified.

Results and Discussion

The findings of the study revealed that the grammar learning outcomes in the 2019 Turkish Curricula were mostly associated with reading, followed by writing, speaking, and listening respectively. Although the learning outcomes related to grammar in the curricula predominantly consisted of the ones that supported the semantic dimensions of words at all grade levels, it was observed that the structural dimensions of the language were incrementally processed based on the grade levels and were found in all textbooks. It was also observed that thirty-eight different techniques that sometimes intertwined were used in the activities in the field of grammar teaching and that those were mainly based on texts, sentences, words/phrases, paragraphs, movies/videos, and visuals. Among them were "reading aloud, silent reading, using a dictionary, creating a dictionary, speaking, estimating, comparing, explaining, evaluating, making inferences" which were directly mentioned in the 2019 Turkish Curricula learning outcomes. Their frequency of occurrence was quite high.

In terms of semantic and structural features, there was no uniformity in the use of methods/techniques at different grade levels in grammar teaching. When the activities were examined, there appeared a distribution that supported context-based and text-based teaching. Context-based teaching was predominantly included as well as lyric and theatrical texts in the texts in prose-type activities while sentences and words/phrases also had a high level of presence. In addition, words/aphorisms, form texts, movies/videos, and visuals were also used. In terms of grammar topics, it is found that the topics based on the meanings of word/phrases were spread across all grade levels, while the structure-based ones changed as grade levels increased in accord with the principle of progression and were included as a continuation of each other.

Hakkoymaz, S. ve Onan, B. (2022). The effect of animated films on the epistemological development of child. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(4), 858-879.

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

Geliş/Received: 29.08.2022 Kabul/Accepted:25.10.2022
Araştırma Makalesi / Research Paper

The Effect Of Animated Films On The Epistemological Development Of Child*

*Sakine HAKKOYMAZ***
*Bilginer ONAN****

Abstract
This study aimed to explore the effects of information types in animated films on 6th-grade middle school students' learning skills. The study was carried out with 70 volunteer students who attended a public middle school in a village in Oğuzeli district of Gaziantep in the 2019-2020 academic year. The participant 6th-graders were from low socio-economic families. The study was designed in an embedded pattern, which was one of the mixed-method approaches. There were 24 students in the experimental group in which animated movies were watched, 23 students in the placebo group where children's films were watched, and 23 in the control group where Turkish lessons were taught without films. The qualitative data about student and researcher experiences were included in the experimental process. The quantitative data were analyzed using a pre-test, post-test, and follow-up test and case study methodologies. The study adopted a 3x3 quasi-experimental design, including experimental, control, and placebo groups. The quantitative data were collected with an Information Types Assessment Tool (ITAT), developed by the researcher and verified by expert opinion. The qualitative data were collected with The Assessment Form for the Information Types (AFIT), a semi-structured interview form, and student and researcher diary. The experimental process lasted for 12 weeks, including the pre-test and post-tests. The follow-up test was conducted at the end of the experimental process and six weeks after the post-test. The research results indicated a significant difference in post-test scores of those who watched the animated movie. There was also a statistically significant difference in favor of the experimental group in the post-tests. It was concluded that animated films had a meaningful and permanent effect on students' learning information types. Besides, following the data related to student diaries and interviews revealed that the experimental group students could permanently learn the types of information through animated films and enjoyed such lessons
Keywords: Native language education, animated films, epistemology, information types, technology-supported learning

Animasyon Filmlerinin Çocuğun Epistemolojik Gelişimine Etkisi

Öz
Bu araştırmanın amacı; animasyon filmlerinde geçen bilgi türlerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin bilgi türlerini öğrenme becerilerine etkisini incelemektir. Bu doğrultuda 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'in Oğuzeli ilçesine bağlı bir köyde, düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan, çalışmaya gönüllü katılmayı kabul eden ve tam gün eğitim veren bir devlet ortaokulunun 6. sınıfında öğrenim gören 70 öğrenciyle yapılan araştırma karma yöntem yaklaşımlarından iç içe gömülü desene göre modellenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 24'ü animasyon filmlerinin

* Bu makale ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı "Animasyonların Çocuğun Epistemolojik Gelişimine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gaziantep, sakine.hakkoymaz@hku.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-3005-7900

*** Prof. Dr, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Hatay, bilgineronan@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-1051-5329

izletildiği deney grubunda, 23'ü çocuk filmlerinin izletildiği plasebo grubunda, 23'ü ise Türkçe derslerinin müdahalesiz işlendiği kontrol grubunda bulunmaktadır. Bu araştırmada deneysel müdahale sürecine öğrenci ve araştırmacı deneyimlerine ilişkin nitel veriler dâhil edilmiştir. Çalışmanın nicel boyutu ön test, son test, kalıcılık; deney, kontrol ve plasebo gruplu 3x3'lük yarı deneysel desene göre; nitel boyutu ise durum çalışmasına göre desenlemiştir. Araştırmanın nicel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınarak geçerliği sınanmış Bilgi Türleri Ölçme Aracı ile nitel verileri ise Bilgi Cümlelerini Bilgi Türlerine Göre Değerlendirme Formu, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Öğrenci ve Araştırmacı Günlüğü ile toplanmıştır. Deneysel işlem süreci ön test ve son testlerin uygulanmasıyla birlikte 12 hafta sürmüştür. Araştırmada deneysel işlemin bitimi ile son test uygulamasını takip eden 6. Haftada kalıcılık testi uygulanmış ve ölçümleri alınmıştır. Araştırma sonuçlara göre, animasyon filmi izleyen öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının son testlerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. İstatistiksel açıdan animasyon filmlerinin 6. sınıf öğrencilerinin bilgi türlerini öğrenmeleri konusunda anlamlı ve kalıcı bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerden uygulama sırasında öğrenci günlükleri ve sonrasında da görüşmeler yoluyla toplanan verilerden animasyon filmlerinin bilgi türlerini eğlenceli ve kalıcı bir şekilde öğretebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ana dil eğitimi, animasyon filmleri, epistemoloji, bilgi türleri, teknoloji destekli öğrenme

Introduction

Information is a prerequisite for human beings to survive and shape their thoughts. As Aristotle said, "All men by nature desire to know." The statement once again emphasizes the vital importance of knowledge (Arslan, 2002, p.54). Information emerges from the communication between subject and object, and it is divided into several types by its nature, source, usage, quality, characteristic, and acquisition method. According to the epistemological approach, based on the quality and acquisition way, there are six types of information: everyday information, religious information, aesthetic information, technical information, scientific information, and philosophical information (Bolay, 2010; Cevizci, 2010; Çüçen, 2009). Everyday information refers to practical information that people use in everyday life. It is likely to include concrete anything in human life (Cevizci, 2010, p.49). Religious information is a dogmatic and noncritical information type that cannot be verified or falsified by experiments and observations. The acquisition of religious information is also different from other information types. The essence of religion is the knowledge obtained through revelation (Çüçen, 2009, p.19). Human beings attempt to improve living conditions by using technical information and manipulating the objects in nature. There are two categories of technical information: manual skills and mental skills (Tunalı, 2009, p.17). Technical information facilitates daily life. For example, we all appreciate the difficulties of drinking soup without a spoon, reading without glasses, and traveling without a vehicle (Sagona & Zimansky, 2015). Aesthetic information appears in revealing the beauty. An artwork appeals to people's feelings of pleasure, admiration, and enjoyment. All artworks aim to arouse an aesthetic appreciation and excitement, display the existing beauties, and excite people (Cevizci, 2010; Tunalı, 2009). Scientific information refers to methodical, systematic, consistent, valid, provable, testable, and objective information type (Çüçen, 2017, p.21). In this sense, scientific information is universal and progressively increases. Philosophical knowledge can be defined as "information of knowledge" or a reflexive thinking activity (Arslan, 2002, p.23). It attempts to reveal the meaning of human life and the universe by asking various questions (Tunalı, 2009, p.18).

Children who need to know and understand the world seek more information than adults. Therefore, they ask about the things they are curious about and strive to know the objects and events around them. An education system's duties involve providing children with an interactional environment, satisfying their curiosity, and offering new information that makes life easy. In short, educational systems aim to raise competent children who can catch up with age.

In the rapidly changing global world, information needs have shown remarkable differences and have been reshaped due to the digital transformations. The 21st century has led to the

emergence of new paradigms and competencies not available in the previous centuries. In the 21st century, individuals are expected not to collect and store information but to select, analyze, evaluate, share and transform creatively and use it in daily lives effectively. These expectations are the reflections of skills and standards determined by the International Society for Technology in Education (ISTE). The education systems in the 21st century are concentrated on providing information and skills to meet individuals and societies' needs. Hence, it is aimed to raise children who can functionally use the information, solve problems, think critically, undertake enterprises, communicate effectively, empathize, and contribute to culture and society (MNE, 2019).

Today, students' lives become intertwined with technology, and it is unlikely to acquire the 21st-century skills through traditional teaching methods in classrooms where learning is only limited to school (LaFee, 2013, p.14). Teacher-centered classroom settings and direct instruction techniques have to be replaced with student-centered and demonstration-oriented learning environments. There is a need for educational environments where students are encouraged to participate in learning actively and searching, be innovative, and use information and communication technologies (Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014, p.65).

The integration of technology into education is of vital importance for every grade level and discipline. The Turkish Curriculum of the Turkish Ministry of Education (MNE) (2019) has been restructured to adapt to the developed countries and promote student-centered learning by encouraging students to take part in information acquisition actively. Such an attempt leads to significant curriculum changes, classroom practices, and teachers' professional and educational knowledge (Hu & McGrath, 2011, P.42).

Currently, technology affects all children from different social backgrounds through mass media and offers many exciting opportunities for playing, exploring, and learning. Similarly, children grow and socialize with the mass media in Turkey. The most fabulous entertainment of today's children, Generation Z, is digital devices that spend most of their time in daily life (Suhail & Bargees, 2006, p.297). Today, the world is a source of vision for many primary and secondary school students. Thanks to current technology and culture, there are more visual students than before (Oblinger & Oblinger 2005, p.35). According to Turkey Statistical Institute (TSI), reports in 2017, the average age children start using computers is 8, and the internet is 9, and mobile phones are 10. The computer, internet, and mobile phone usage rates of 6-to-15-year-old children were 60.5%, 50.8%, and 24.3%, respectively (TSI, 2017). Although mass media have a substantial impact on children, animated films are the most commonly followed shows, and their impact was also notable. Animated films draw children' attention and appreciation especially since it appeals to visual and auditory senses and offers a rich visual background (Barak, Ashkar, & Dori, 2011, p.845).

Animated films are not only an entertainment tool for children but also an essential learning instrument. Children learn through fun, which is the principal basis of education and training with animated films. Children watch animated films mostly between 5-11 years old, and the knowledge and learning material of this period affect many factors such as lifelong learning, creativity, personality development, academic success, and career choices (Özer, 2015). Besides, they are entertaining, which increases participation in the education and training, makes learning easy and permanent, enhances creativity by reducing repetition, and provides motivation for learning through concretization (Yaman, 2010). Therefore, animated films can be considered a rich and crucial technological material in presenting information, developing skills, learning concepts, transferring information, and maximizing teaching permanence.

As visual literacy skills play a valuable role in teaching, animations are essential materials that enrich teaching environments. Children can watch the same animated films many times. Thus, it is suggested that using animated films for mother tongue and foreign language teaching also contribute to improving their listening/watching, reading, speaking, and writing skills and vocabulary by stimulating their knowledge and potential.

It is emphasized that animated films are critical technological materials in presenting information, developing skills, and transferring information by providing effective permanence today (Tversky, Morrison, & Betrancourt, 2002). The use of animated film in accordance with educational

goals arouses students' curiosity for information acquisition and motivates them to construct the newly learned information mentally.

It is suggested that a teaching process, supported by well-shot and well-structured films, encourages students to gain knowledge, positively affects their learning interests, and allows them to present and share information effectively. In this sense, it would be advantageous to use animated films as primary teaching materials since they equally appeal to learners' visual and auditory senses. Today, education systems seek ways to make learning quality, easy, entertaining, and permanent, so it is recommended to take advantage of students' enthusiasm for animated films.

In this sense, it would be wiser to understand how animated films shape and affect children's knowledge. The current research aimed to examine the effects of information types in the animated films released between 2009 and 2018 on children's comprehension capacity. It also aimed to prove that animated films significantly supported the epistemological development of children. It is hypothesized that the information transfer through high quality animated films will support epistemological development, offer new and original perspectives to mother tongue education, and contribute to the learning and teaching process. The study findings are thought to guide researchers and practitioners for future studies. Besides, it is hoped that the study will present a new approach to meet the expectations of the 21st century, in addition to the reasons stated above.

The study's main concern was to determine the contributions of information types in animated films to students' epistemological development. Depending on this primary goal, the sub-problems are as follows:

1. Is there a significant difference between all students' pre-test, post-test, and follow-up test scores by epistemological development?
2. Is there a significant difference between the pre-test, post-test, and follow-up test scores by the experimental group students' epistemological development?
3. Is there a significant difference between the pre-test, post-test, and follow-up test scores by the placebo group students' epistemological development?
4. Is there a significant difference between the pre-test, post-test, and follow-up test scores by the control group students' epistemological development?
5. Does the epistemological development of students in the experimental, control, and placebo groups differ by the experimental process and time?
6. What are the post-experimental opinions of the students in the experimental group regarding the use of animated films?

Methods

Research Model

The study, which was carried out to examine the effects of information types in animated films on 6th-grade middle school students' learning skills, was designed in an embedded pattern, one of the mixed-method approaches. Embedded pattern refers to a mixed technique including both quantitative and qualitative data. A quantitative technique, such as an experimental study, is added into a qualitative model such as a case study. This second technique is used to develop the general pattern (Creswell and Plano Clark, 2017, p.80). It was believed that collecting both and quantitative qualitative data would provide a detailed analysis and broad perspective. Therefore, the researcher adopted an experimental design, one of the mixed research methods. The design addresses the research problem by adding qualitative data through an experimental or different intervention program (Creswell, 2017, p.43). In this study, qualitative data were included in the experimental intervention process of the pre-test, post-test, and follow-up test. The qualitative data were used as secondary data to support quantitative findings (Creswell, 2012, p.43). Thus, the researcher carried out a thorough analysis with a broad perspective by collecting qualitative and quantitative data.

The study's quantitative dimension included a pre-test, post-test, follow-up test, and the qualitative dimension is a 3x3 quasi-experimental design, including experimental, control, and placebo groups. A case study provides in-depth information from a different source, and the cause-

effect relationships between variables are described in detail by using a specific section rather than generalizing (Creswell, 2017, p.96-97).

Quantitative Dimension of the Study

The quantitative dimension was designed using a 3x3 quasi-experimental pattern with experimental, control, and placebo groups, and a pre-test, post-test, and follow-up test. Quasi-experimental studies are preferred for non-random groups, and specific groups are matched with certain variables (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017, p.216). In this study, the researcher did not use random sampling for the experimental, control, and placebo groups. The experimental pattern is shown in Table 1 below.

Table 1.
The Quasi-Experimental Model with Pretest, Posttest, and Control Group

Groups	Pre-Test	Process	Post Test	Follow-up Test
E	S1	Teaching Information Types through Animated Films	S2	S3
P	S4	Watching Children's Films	S5	S6
C	S7	Teaching by The Turkish Curriculum of MNE	S8	S9

(E: Experimental Group; P: Placebo Group; C: Control Group; S1: Pre-test scores of the experimental group; S2: Post-test scores of the experimental group; S3: Follow-up test scores of the experimental group; S4: Pre-test scores of the placebo group; S5: Post-test scores of the placebo group; S6: Follow-up test scores of the placebo group; S7: Pre-test scores of the control group; S8: Post-test scores of the control group; S9: Follow-up test scores of the control group)

The experimental group students attended Turkish lessons supported with animated films rich in information, the placebo group students watched children's films, and the control group students followed the 6th-grade Turkish lesson curriculum. In all groups, pre-test and post-test measurements were carried out using the Information Types Assessment Tool (ITAT). After the experimental procedure, a follow-up test was administered for all groups.

Qualitative Dimension of the Study

The study was designed as a holistic single-case study. A holistic single-case study is used to confirm or falsify a theory based on a single analysis (Yıldırım & Şimşek, 2018, p.290). In this study, interviews were supported with animated films and the data obtained from the student and researcher diary, and it focused on animated films' effects on Turkish lessons. The holistic single-case pattern is shown in Table 2 below.

Table 2.
The Holistic Single-Case Pattern of the Study

Groups	Process	Qualitative Data
Experiment	Turkish Lessons Supported by Animated Films Qualitative Data: Reflective Student and Research Diary	Last Interview

Study Sample

The sample consisted of 70 6th-grade students at a full-time public school in a village in Oğuzeli district of Gaziantep in the 2019-2020 academic year. This school was chosen there were two multi-purpose halls with technological equipment, and students had similar academic achievement levels. Besides, the teachers and administrators were very cooperative and helpful. There were 24 students in the experimental group in which animated movies were watched, 23 students in the placebo group where children's films were watched, and 23 in the control group where Turkish lessons were taught without films. The groups were formed equally following the analysis of students

by gender, number, and readiness. There were 12 girls and 12 boys in the experimental group, ten girls and 13 boys in the placebo group, and 11 girls and 12 boys in the control group. Students were not informed about whether they were in any group. The groups also received similar technological support in learning environments. Pre-test scores were compared to determine whether the groups were equal by students' readiness. The experimental process began following that the statistical procedures revealed that the groups were identical.

Data Collection Tools

The quantitative data were collected using the "Information Types Assessment Tool (ITAT)," and the qualitative data were collected using the "Assessment Form of Information Types (AFIT)," a "Personal Information Form," "Semi-Structured Interview Form," "Research Diary," and "Reflective Student Diary." Detailed information is given below.

The Assessment Form of Information Types (AFIT)

The researcher developed the form to determine the information sentences in the given animated films. Firstly, the literature review on the information types indicated six information types: everyday information, religious information, aesthetic information, technical information, scientific information, and philosophical information. The opinions of an assessment and evaluation expert, a child development specialist, a Turkish language and literature expert, and a cartoon and animated film expert were consulted to ensure the form's validity. The frequency and minute of the information sentences in the animated films were recorded in the form.

Animated Films

One of the essential data collection tools included 20 animated films released in Turkey between 2009 and 2018. Those films were chosen as they were 80-120 minutes long; they appealed to the general audience; the Internet Movie Database (IMDb) scores were five and above; according to Boxoffice, they were the top animated films in Turkey and entirely produced using animation techniques. Before the experimental process, the researcher watched each movie three times to determine the information types in the animated films, and then specified the time intervals and the distribution of the information types using the assessment form. Table 3 shows the distribution of the information sentences by the information types in the animated films.

Table 3.
The Distribution of the Information Sentences by the Information Types in the Animated Films

	Information Types							
Animated Films	Everyday Information	Scientific Information	Technical Information	AestheticInformation	Philosophical Information	Religious Information	f	%
Rafadan Tayfa Dehliz Adventure	23	15	14	3	1	2	58	7.87
Coco	11	1	4	21	7	10	54	7.33
Incredible Family 2	25	10	9	3	6	0	53	7.19
Inside Out	22	13	4	2	2	0	43	5.83
Big Hero 6	8	18	15	1	1	0	43	5.83
Smurfs: The Lost Village	21	6	9	1	3	2	42	5.70
Finding Dori	10	21	2	0	3	4	40	5.43

Cars 2	8	4	20	1	6	1	40	5.43
The Boss Baby	20	8	1	3	5	2	39	5.29
The Lego Movie	14	2	12	5	5	0	38	5.16
Airplanes	1	13	16	1	2	3	36	4.88
Angry Birds	12	9	6	3	4	1	35	4.75
Minions	8	12	3	5	5	1	34	4.61
Ice Age 4: Continental Drift	19	6	1	2	2	3	33	4.48
Toy Story 3	13	1	5	6	1	5	31	4.21
Look Up	10	7	5	1	0	2	25	3.39
Hotel Transylvania 3: Summer Vacation	12	6	2	1	1	2	24	3.26
Madagascar 3: Europe's Most Wanted	8	6	5	2	2	1	24	3.26
Despicable Me 2	9	5	7	2	0	0	23	3.12
Rio	4	12	1	2	1	2	22	2.98
Total	258	175	141	65	57	41	737	100

As seen in the table, the researcher determined 737 information sentences in the given animated films. According to the information sentences distribution, it was determined that the most used type was the everyday information (258) and at least was religious information (41).

Information Types Assessment Tool (ITAT)

The researcher developed the tool to measure 6th-grade students' academic success in the information sentences. The tool was developed following an extensive literature review on information types, and six information types were determined: everyday information, religious information, aesthetic information, technical information, scientific information, and philosophical information. Based on the mentioned information types, the researcher created a 52-item pool and examined the content validity.

Content validity is widely used in the evaluation of achievement tests. Büyüköztürk (2018) stated that one of the practical ways to test content validity is to seek an expert opinion. Therefore, the opinions of three Turkish education experts, three assessment and evaluation experts, and three Turkish teachers were taken in terms of clarity, the appropriateness to class-level, item quality to measure the target behaviors, spelling rules, item order, content accuracy, and technical features. The minimum significance is set at .75 for content validity when nine experts are consulted in a study (McKenzie, Wood, Kotecki, Clark & Brey, 1999). In the current study, it was measured between .80 and .90, which indicated high validity. Some items were improved or removed due to clarity problems and inconsistency between the items and information types. There were 45 items in the final version of the tool. A similar study was carried out to check the tool's clarity with 50 6th grade middle school students in a public school in Şahinbey district of Gaziantep at the beginning of the 2019-2020 academic year. The school had similar socio-economic features with the experimental school. After a similar study, ten questions were removed, and the final version included 40 multiple-choice items.

Semi-Structured Interview Form

The researcher interviewed 12 students in the experimental group before and after the application to determine the students' views on lessons supported by animated films using a semi-structured interview form. Expert opinions were taken to prepare the form (three Turkish education experts, two assessment and evaluation experts, one child development expert, one Turkish language and literature expert). The form was used after checking its suitability for research sub-goals, student development needs, and language. There were ten open-ended items in the form. Some of the items are as follows: What do you think about the animated films you watched in Turkish lessons? Would you like to watch the animated films in other lessons? What did you learn from those animated films?

Research Diary

The research diary was also another important data collection tool in the study. The researcher carried out the application for ten weeks, observed the process and students, and took notes about their observations and experiences. At the end of every film, the researcher recorded observations, feelings, and thoughts in their diary. These notes were used as a source of data in the case study, with direct quotations.

Reflective Student Diaries

Those diaries were one of the qualitative data collection tools. The experimental group students noted their perceptions, opinions, feelings, and thoughts of the animated films they watched during ten weeks in the reflective diaries. The reflective diaries included ten semi-structured questions. They were delivered to students at the beginning of the process and collected from them after the weekly application. The researcher informed students on how to complete the diaries.

The Application Process

The application process was carried out in a village public middle school in the fall semester of 2019-2020 after the necessary consents and permissions were obtained from the ethics committee and Gaziantep city governorship. The availability of technological equipment and multi-purpose halls to watch animated films was an essential criterion for the school selection. First of all, the researcher conducted interviews with school principals, teachers, control, experimental, and placebo group students and gave preliminary information about the process. Since the students in the experimental and placebo groups were in different classes and the application might lead to students fall behind, a standard day and time (between 10:00 and 12:00 on Mondays) were determined with the school administration. The experimental process was carried out for 12 weeks in two multi-purpose halls (Picture 1-2).

Picture 1. Experiment Group (Multi-Purpose Hall)

Picture 2. Placebo Group (Multi-purpose Hall)

The experimental group students watched ten animated films by the researcher, and ten children's movies were shown to the students in the placebo group by the classroom teacher. Table 4 shows the weekly distribution of the experimental procedures.

Table 4.
Weekly Distribution of the Experimental Procedures

Week / Date	Experimental Group	Placebo Group
1st week/ 09.09.2019	The pre-application of *the Information Types Assessment Tool (ITAT)* in all groups	Preliminary interviews for the pre-application of the *Information Types Assessment Tool (ITAT)*
2nd week/	Watching the animated film "Smurfs: The	Watching the film "Pete and his

07.10.2019	Lost Village"; Keeping research and student diaries	Dragon."
3rd week/ 21.10.2019	Watching the animated film "Coco"; Keeping research and student diaries	Watching the film "Gulliver's Travels."
4th week/ 28.10.2019	Watching the animated film "Incredible Family 2"; Keeping research and student diaries	Watching the film "A Monster Calls."
5th week/ 04.11.2019	Watching the animated film "Big Hero 6"; Keeping research and student diaries	Watching the film "The First Grader."
6th week/ 11.11.2019	Watching the animated film "Inside Out"; Keeping research and student diaries	Watching the film "Ghostbusters."
7th week/ 25.11.2019	Watching the animated film "Rafadan Tayfa Dehliz Adventure"; Keeping research and student diaries	Watching the film "Monsieur Lazhar."
8th week/ 02.12.2019	Watching the animated film "Ice Age 4: Continental Drift"; Keeping research and student diaries	Watching the film "Gifted."
9th week/ 09.12.2019	Watching the animated film "Toy Story 3"; Keeping research and student diaries	Watching the film "Jungle Boy."
10th week/ 16.12.2019	Watching the animated movie "Angry Birds"; Keeping research and student diaries	Watching the film "Alice in Wonderland."
11th week/ 23.12.2019	Watching the animated movie "Finding Dory"; Keeping research and student diaries	Watching the film "My Sweet Orange Tree."
12th week/ 30.12.2019	The last application of the *Information Types Assessment Tool (ITAT)* in all groups; The interviews with 12 students in the experimental group	The last application of the *Information Types Assessment Tool (ITAT)* and final interviews.

As shown in Table 4, the process was completed in 12 weeks. The applications in the experimental group started with the pre-tests, choosing the students, and pre-interviews. Then, for ten weeks, the students in the experimental and placebo groups were watched animated films and children's films determined by the researcher. The films were projected on the walls of the multi-purpose halls by a projector. Immediately after each film, reflective student diaries were distributed to evaluate the information types in animated films, aiming to improve self-assessment skills and permanent learning. The students were asked to answer the questions in the diary and participate in the activities. The researcher also kept a weekly research diary. The control group students followed the standard curriculum with the Turkish lesson teacher. No intervention was made to the students in the control group for ten weeks, except for pre-test and post-test. In the 12th week, the experimental process was completed by applying the data collection tools to the experimental, control, and placebo groups. Then, 240 student diaries were collected from 24 students in the experimental group and subjected to content analysis. Student answers were divided into themes, and essential quotations were included in the study. During the whole process, the researcher also observed students' behaviors. In this sense, the students were excited, curious, and enthusiastic before watching the animated movie every week, and they actively participated by commenting on everyday life and information types depending on the film's content. The related quotations in the students' diaries as follows:

"After I watched the movie Toy Story, I realized that we should care more about human values, sharing and brotherhood." (9th Week, the Reflective Diary of S8, Toy Story 3 Animated Film)

"If we trust ourselves, we can overcome everything. Just like Miguel…" (3rd Week, the Reflective Diary of S4, Coco Animated Film)

“When I went home, I made a rocket with magnets. First, I fastened all the magnets together. Then I designed a very different body. " (5th Week, the Reflective Diary of S11, Six Superhero Animated Film)

According to the researcher's observation, after each animated film they watched, they gave positive reactions and got motivated for the next animated film. There also seemed to be an effective teaching environment. The researcher noted in her diary as follows:

“When I came to the multi-purpose hall to watch the" Incredible Family 2 "animated film in the third week of the process, I found the students ready in the hall as in the previous two weeks. I witnessed them looking at me with very curious eyes, and when I asked why, they said that they were curious about today's animated film. It really surprised and made me happy. All the students in the experimental group were there to watch the film in the third week. The full participation showed their willingness. Moreover, it was pleasing that they were curious about the film. After watching the film, I realized that many students learned new things and added new information to their existing knowledge (3rd Week, Research Diary, Coco Animated Film)

“In the last week, we watched the film 'Finding Dory.' As a researcher, I was happy to see that students were willing to watch even in the last weeks. I observed that by this film, students especially learned many concrete and abstract scientific concepts. At the end of the film, the student with code S9, "My teacher, I did not know the word "whirlpool," but I learned it in the movie 'Finding Dory. It rotates in the sea like a hurricane. I also learned in this movie that sea lions are natural predators. In the science test, I answered the questions about sea creatures correctly thanks to this film, " which reinforced my faith in this application." (10th Week, Research Diary, Finding Dory Animated Film)

A follow-up test was administered at the end of the experimental process and six weeks after the post-test.

Data Analysis

The students' scores from the Information Types Assessment Tool (ITAT) were analyzed using descriptive statistics such as arithmetic mean, standard deviation, kurtosis, and skewness values. The appropriate statistical technique was selected to measure the significance between students’ pre-test and post-test scores. There were no missing values in the data sets. A normality test was applied to determine whether pre-test, post-test, and follow-up test scores had a normal distribution. A paired-samples t-test was performed to compare the same group's mean scores and one-way ANOVA to evaluate the pre-test, post-test, and follow-up test scores separately. Two-way ANOVA) was applied to evaluate pre-test, post-test, and follow-up test scores of all the participant students. Eta squared was reported as the estimate of the effect size.

The qualitative data were analyzed with content analysis. The researchers determined the codes by using selective coding, and themes and sub-themes were created accordingly. The opinions in the interviews, student reflective diaries and research diary were directly quoted in the study, and the students were coded as S1, S2, S3 ……. S24.

Validity and Reliability

It is indicated that since mixed-method studies allow multiple data collection procedures, many researchers prefer them, and data triangulation eliminates the ambiguity between qualitative and quantitative data collection strategies (Teddlie & Tashakkori, 2015). In the current study, the validity was ensured using quantitative and qualitative data collection tools such as assessment test, interview form, student reflective diaries, and research diary, and the research topic was explored in depth.

Although the ITAT was prepared by considering the mentioned animated films, a pilot study could not be carried out to check the tool’s validity and reliability due to economic and time limitations. Therefore, only content validity was checked.

Experts were consulted for the content validity, clarity, and suitability of the diaries and interview questions. A minimum of .75 significance can be sought for content validity when opinions

from 9 field experts are taken (McKenzie, Wood, Kotecki, Clark & Brey, 1999). This study determined that the field expert opinions had high validity values between .80 and .90.

Research Ethics

Before starting the research, permissions were granted from the relevant institutions and authorities. The consent of participant teachers, parents, and students were also obtained. The researcher bought legal CDs of the mentioned animated films and children's movies. The students were not informed about being in an experimental, control, or placebo group. The students in the control and placebo groups were also not affected by the experimental process.

Ethical Procedures

Ethics committee approval of the study was obtained from Marmara University Scientific Research and Publication Ethics Committee on 29.05.2020 (Board Approval No: 804.01-E.2005290003).

Findings

Findings Regarding the First Sub-Problem: Is there a significant difference between all students' pre-test, post-test, and follow-up test scores by epistemological development?

Before the data analysis, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk normality tests were performed to determine whether the pre-test, post-test, and follow-up test scores showed a significant distribution. Kolmogorov-Smirnov is preferred when the group size is greater than 50, and Shapiro-Wilk is used when the group size is less than 50 (Büyüköztürk, 2014). If the p-value is more significant than $\alpha = .05$, it indicates a normal distribution. Since it was less than 50, the Shapiro-Wilk normality test was performed. The test results are demonstrated in Table 5.

Table 5.
Shapiro-Wilk normality results of the pre-test, post-test, and follow-up tests

Groups	Pre-test			Post-test			Follow-up test		
	Stat.	df	Sig.	Stat.	Df	Sig.	Stat.	Df	Sig.
Experimental	.967	24	.601	.965	24	.536	.965	24	.540
Control	.955	23	.373	.950	23	.295	.965	23	.563
Placebo	.960	23	.473	.950	23	.292	.955	23	.377

As seen in the table above, the pre-test, post-test, and follow-up test scores of the experimental, control, and placebo group students showed a normal distribution ($p > 0.05$), so parametric tests were used. One-Way ANOVA was performed to determine whether there was a significant difference between the pre-test, post-test, and follow-up test scores. Table 6 shows the descriptive statistics related to the pre-test, post-test, and follow-up test scores of the ITAT. Table 7 presents the ANOVA results of the pre-test scores, and table 8 shows the ANOVA results of the post-test scores. Lastly, the ANOVA results of the follow-up test scores are shown in table 9.

Table 6.
Descriptive Statistics of Pre-Test, Post Test, and Follow-up Test scores by Groups

Groups	Pre-test			Post-test			Follow-up Test		
	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
Experimental	24	41.146	14.521	24	67.813	9.677	24	67.292	9.806
Control	23	40.109	14.684	23	41.630	13.602	23	39.130	13.871
Placebo	23	41.304	15.628	23	45.870	15.768	23	42.609	15.567

As shown in Table 6 above, the experimental group pre-test average score was =41.15, and the post-test mean score was =67.81.

Table 7.
ANOVA Results of the Pre-Test Scores by Groups

	Sum of Squares	Sd	Mean Square	F	p
Intergroups	19.484	2	9.742	.044	.957
Intragroup	14966.587	67	223.382		
Total	14986.071	69			

Table 7 presents no significant difference in the experimental, control, and placebo groups' pre-test mean scores, F (2, 67) = 0.04, p> .01.

Table 8.
ANOVA Results of the Post-Test Scores by Groups

	Sum of Squares	sd	Mean Square	F	P	η^2	Significance
Intergroups	9338.376	2	4669.188	26.752	.000	.44	Experimental-Control, Experimental-Placebo
Intragroup	11694.124	67	174.539				
Total	21032.500	69					

As seen in Table 8, there is a significant difference between the post-test mean scores of the experiment, control, and placebo groups, F (2, 67) = 26.75, p <.01.

Table 9.
ANOVA Results of the Follow-up Test Scores by Groups

	Sum of Squares	Sd	Mean Square	F	p	η^2	Significance
Intergroups	11337.156	2	5668.578	34.442	.000	.51	Experimental-Control, Experimental-Placebo
Intragroup	11027.219	67	164.585				
Total	22364.375	69					

There is a significant difference between the follow-up test mean scores of the experiment, control, and placebo groups, F (2, 67) = 34.44, p <.01.

Findings Regarding the Second Sub-Problem: Is there a significant difference between the pre-test, post-test, and follow-up test scores by epistemological development of students in the experimental group?

One-factor ANOVA was performed to determine a significant difference between the pre-test, post-test, and follow-up test scores of the experimental group students. In the one-way variance analysis for repeated measures, when the number of repeated measurements is three or more, the variances of differences between any two measurements should be equal, tested using Mauchly's Test of Sphericity. It assumes that "There is no difference between the variances of differences between measurements." If Sphericity's significance value is p> .05, the difference variances will be equal, and the condition is provided (Can, 2019). otherwise, the ANOVA will not give accurate results. In this case, there are several methods to apply, one of which uses ANOVA F values that were corrected considering the Epsilon values in Mauchly's Test of Sphericity table. If the Epsilon value is less than 0.75, the use of Greenhouse-Geisser epsilon value is preferred, and if it is more significant than 0.75, then the use of the Huynh-Feldt epsilon value gives more accurate results (Leech, Barrett & Morgan, 2005). Mauchly's test results revealed that the value was significant (Sphericity W (2) = .000, p <.05). Since the condition was not met, the Epsilon value was checked. Table 10 was created using the Greenhouse-Geisser values since the Epsilon value was less than 0.75.

Table 10.
Comparison of the Experimental Group's Pre-Test, Post Test, and Follow-up Test Scores from ITAT

Source of Variance	Sum of Squares	Sd	Mean Square	F	P	η_p^2	Significance
Intergroups	2350.000	23	102.171				
Process	11159.896	1.011	11037.390	118.552	.000	.838	Pretest-posttest Pretest-follow-up test
Error	2165.104	23.255	93.102				
Total	15675.000	47.266					

As shown above, there is a significant difference between the pre-test, post-test, and follow-up test scores of the experimental group students, F (1.01, 23.26) = 118.55, p <.01. The Bonferroni test, a multiple comparison test, was applied to determine the difference between the measurements. Although there was a significant difference between the pre-test-post-test, pre-test-follow-up test scores of the students in the experimental group, there was no significant difference between the post-test-follow-up test scores. Besides, partial eta squared (effect size) is calculated in one-way variance analysis for repeated measures (Can, 2019). Eta squared range from 0 and 1, which indicates a large effect size. Accordingly, the effect size (ηp^2 = .84) of the experimental group was considerable, and the difference was 84%.

Findings Regarding the Third Sub-Problem: Is there a significant difference between the pre-test, post-test, and follow-up test scores by the epistemological development of students in the placebo group?

A single-factor ANOVA was performed to determine a significant difference between the pre-test, post-test, and follow-up test scores of the control group students. Since Mauchly's Test of Sphericity's significance value was p <.05, the Epsilon value was checked. Table 11 was created using Greenhouse-Geisser values since the Epsilon value was less than 0.75.

Table 11.
Comparison of the Control Group's Pre-Test, Post Test, and Follow-up Test Scores from ITAT

Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	P
Intergroups	3950.845	22	179.584		
Process	73.007	1.054	69.244	1.702	.206
Error	943.659	23.196	40.682		
Total	4967.511	46.25			

When the table is examined, it is seen that there is no significant difference between the pre-test, post-test, and follow-up test scores of the control group students, F (1.05, 23.20) = 1.70, p> .01.

Findings Regarding the Fourth Sub-Problem: Is there a significant difference between the pre-test, post-test, and follow-up test scores by the epistemological development of students in the control group?

A single-factor ANOVA was performed to determine whether there was a significant difference between the pre-test, post-test, and follow-up test scores of the students in the placebo group. Since Mauchly's Test of Sphericity's significance value was p <.05, the Epsilon value was checked. Table 12 was created using Greenhouse-Geisser values because the Epsilon value was less than 0.75.

Table 12.
Comparison of the Placebo Group's Pre-Test, Post Test, and Follow-up Test Scores from ITAT

Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	P
Intergroups	4211.715	22	191.442		
Process	275.181	1.040	264.663	1.990	.172
Error	3041.486	22.874	132.965		
Total	7528.382	45.914			

Table 12 shows no significant difference between the pre-test, post-test, and follow-up test scores of the control group students, F (1.04, 22.87) = 1.99, p> .01.

Fifth Sub-Problem Results: Does the epistemological development of students in the experimental, control, and placebo groups differ by the experimental process and time?

Two procedures were followed for the repeated measurements in the experimental, control, and placebo groups. Firstly, the experimental, control, and placebo groups measurements were compared for the unrelated samples and then the related samples. As can be understood, there were two processes: measuring different groups and measuring the same groups consecutively. Therefore, it is called the Two-factor Analysis of Variance for mixed measurements (Can, 2019). Two-factor ANOVA was carried out to determine whether the pre-test, post-test, and follow-up test results differed significantly. Since Mauchly's Test of Sphericity's significance value was p <.05, the Epsilon value was checked. Table 13 shows the Greenhouse-Geisser values because the Epsilon value was less than 0.75.

Table 13.
ANOVA Results of Pre-Test, Post-Test, and Follow-up Test Scores from ITAT

Source of variance	KT	Sd	KO	F	p	η_p^2
Intergroup	45585.149	69				
Group (Individual/Group)	14047.468	2	7023.734	14.922	.000	.308
Error	31537.681	67	470.712			
Intragroup	17440.991	72.281				
(Pretest-posttest-follow-up test)	4643.193	1.033	4496.656	50.582	.000	.430
Group*process	6647.549	2.065	3218.877	36.209	.000	.519
Error	6150.249	69.183	88.898			
Total	63026.14	141.281				

As seen in Table 13, there is a significant difference in the total scores between the experimental, control, and placebo group students [F (2.67) = 14.92, p <.01]. Cohen eta-squared is used to determine the effect size invariance analysis for multiple groups (0.10-0.24 is small, 0.25-0.39 is medium, and 0.40 and above is great) (Cohen, 1988). It was measured ηp^2 = .31, which means a medium effect size. When the experiment, control, and placebo groups were considered as a whole group, a significant difference was observed between the pre-test, post-test, and follow-up test mean scores of this large group (70 students) [F (1.03, 141.28) = 50.58 p <. 01]. The effect size of the difference was ηp^2 = .43, which indicated that the effect size was large. There was also a significant difference between students' success scores in learning information types [F (2.07, 141.28) = 36.21, p <.01]. As seen in the table, the effect size was ηp^2 = .52, which indicated a wide effect size. The differences between the pre-test, post-test, and follow-up test scores are shown in Figure 1.

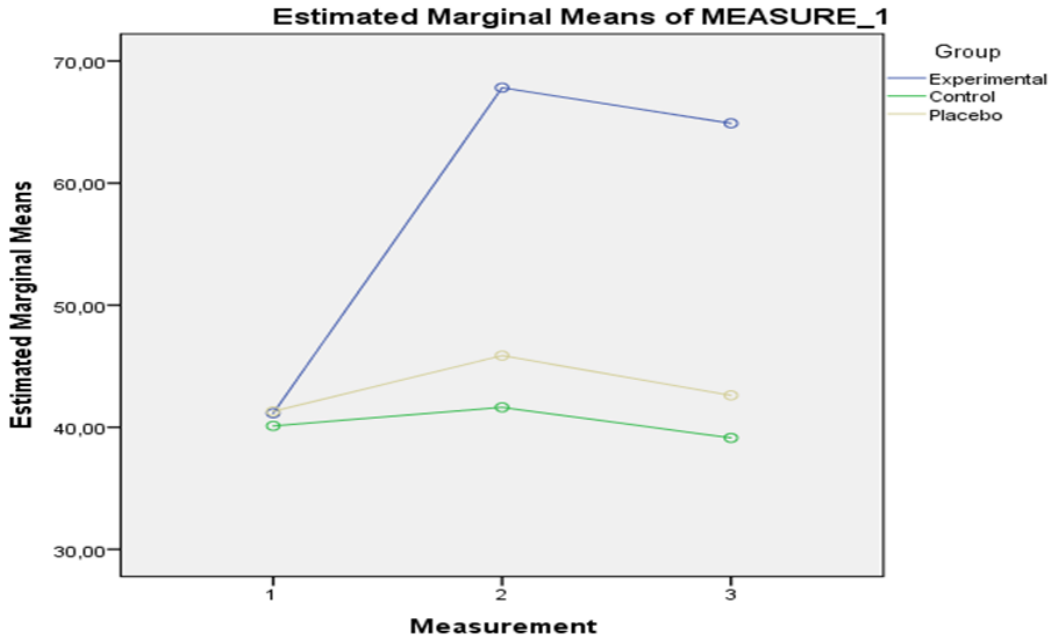


Figure 1. The Differences in the Pre-test, Post-test, and Follow-up Test Mean Scores

As shown in the graph, the groups' mean scores were similar in the first measurement but differed in favor of the experimental group in the second measurement. In the third measurement, the experimental group's mean scores almost did not change, but other groups' scores decreased. It proves that learning is permanent.

Findings Regarding the Sixth Sub-Problem: What are the experimental group students' post-experimental opinions regarding the use of animated films?

In an attempt to answer the sixth sub-problem, 12 experimental group students' post-experimental opinions were analyzed using the content analysis method. Among those, four students had high, four had moderate, and four had low academic achievement. The analysis results are presented in Table 14 below.

The students were first asked about their opinions about the animated films they watched in Turkish lessons. The content analysis results regarding students' responses and specific quotations were given below. The students' opinions about the animated films are shown in Table 14.

Table 14.
Students' Opinions about the Animated Films

Category	Theme	Sub Theme	f
Information Types	Everyday Information	Enriching vocabulary	7
		Improving social relationships	5
		Promoting family unity	2
	Scientific information	Access to scientific information	5
		Providing information about different cultures	2
	Philosophical Information	Tolerance	4
	Technical Information	Designing toys	3
Development and Learning	Learning-teaching Process	Making the teaching process entertaining and fun	6
		Making the learning process attractive and engaging	4
		Visualization and concretization of abstract concepts	4

	Awareness of Personal Characteristics	Gaining self-confidence	2
		Awareness of skills and abilities	2
		Developing imagination	2
		Making a decision	1

Information types and *development and learning categories* were created based on the students' opinions about the animated films: everyday information, scientific information, technical information, philosophical information, learning-teaching process, and personal characteristics. Student quotations are given below:

S9: "… I did not know the word "whirlpool" in the film Finding Dory, and I learned that a whirlpool rotates in the sea like a hurricane."

S3: "… For example, I had a gift rag doll. Like in the Toy Story film, a small part was torn; I sewed it. I designed a different doll and started to become more careful about my toys. I put them in different places so that no one would find them; I started playing more. "

S20: "… I learned in the film that the octopus has three hearts and seven arms. I learned about the creatures under the sea. I learned a lot."

In light of the quotations above, it can be suggested that animated films positively affected students' attitudes towards Turkish lessons, improved the learning process's quality, and contributed to students' learning of information types.

Secondly, the students were asked about their thoughts about watching animated films in other courses. Students' opinions are presented in Table 15.

Table 15.
Students' Opinions on Watching Animated Films in Other Lessons

Category	Theme	Sub Theme	f
Learning-Teaching Process	The Delivery of the Lesson	A fun and entertaining learning process	8
		An Interesting and engaging learning experience	2
		Appealing to different learning styles	1
	Impact on Learning	Increased motivation	6
		Permanent learning	4
		Learning New information	3

The delivery of the lesson (11) and *the impact on learning* (13) themes was created considering the students' opinions about watching animated films in other lessons. Some student's quotations are presented below:

S6: "… Since the day we watched the animated films, I have become much interested in Turkish lessons. I wish we would watch animated films in other lessons. Then, I would be more eager to learn."

S23: "… They were very entertaining because there were both images and sound in the animated films. Therefore, I learned very complicated things quickly. "

The quotations from the student and research diary are as follows:

"… in the film Coco, a kid wanted to engage in music, but his family did not so. That boy made a decision and chose music. I also made a decision just like him: I will play the guitar, and I am bound and determined. " (2nd Week, the Reflective Diary of S13)

"As part of the experimental plan, I had the students watch the animated film, Coco, in the second week. I felt so happy for the students curious about the movie. After watching, I noticed that the students were trying to empathize with Miguel's character in the film, trying to understand the boy's thoughts and feelings. I also saw that they tried to memorize the songs in the film. " (2nd Week, Research Diary, Coco Animated Film)

The third interview question was about what they learned from those animated films. Students' responses are given in Table 16.

Table 16.
Students Opinions' about what they learned from the films

Category	Theme	Sub Theme	f
Information Types	Scientific information	New ways of learning information	8
	Everyday Information	Daily life skills	2
		Effective communication skills	2
	Philosophical Information	Teaching values	3
		Teaching questioning	1
Personal development	Awareness of Personal Characteristics	Developing imagination	3
		Teaching emotion management skills	2
		Raising awareness of individual differences	1
		Encouragement	1

The *information type* and *personal development* categories and four sub-themes (*scientific information, everyday information, philosophical information,* and *awareness of personal characteristics*) were created accordingly. Some student quotations are presented below:
S15: "When I watched Rafadan Tayfa, I learned that when we get lost, we could find the way with the help of a map and compass. So, I started to examine the maps. "
S9: "… The films were great, they expanded our imagination, and we came across unfamiliar words, but we learned them."
S6: "I learned how bad telling lies in the films "Big Hero 6" and "Smurfs," and it separates us from our friends."

The fourth question was about whether the students would like to watch animated films in future Turkish lessons. The students' opinions about the matter are given in Table 17.

Table 17.
Students' Opinions about Watching Animated Films in the Future Turkish Lessons

Category	Theme	Sub Theme	f
Learning-Teaching Process	Teaching Material	Using as teaching material	5
		Differentiation of teaching methods	4
		Having visual and audio content	3
	Grammar Teaching	Teaching adjectives	2
		Teaching vocabulary	3
	The Delivery of the Lesson	Being fun and engaging	4
		Promoting permanent learning	2

The *learning-teaching process* category and the themes *of teaching material*, *grammar teaching*, and *the lesson delivery* were created based on students' responses to the fourth question. As seen in the table, all students expressed positive opinions about watching animated films in the future. Some student quotations are presented below:
S11: "… I think our teachers should let us watch these films more often. Because they are entertaining and help us socialize. "
S13: "… I think these films help us understand better what is taught in lessons. I want to watch films instead of listening to the teacher".

The fifth question was: "How can students use the recently learned information in their daily lives?". Students' opinions on using what they have learned in animated films in their daily lives are given in Table 18.

Table 18.
Students' Opinions on How to Use the New Information in Daily Life

Category	Theme	Sub Theme	f
Information Types	Everyday Information	Teaching family communication	6
		Teaching social rules	3
	Technical information	Teaching vocabulary	2
		Teaching how to make toys	5
	Scientific information	Teaching historical places	4
	Philosophical İnformation	Contributing to moral development	3
		Teaching values	2
Development	Awareness of Personal Characteristics	Improving self-confidence	1
		Demonstrating abilities	1
		Developing psychomotor skills	1

The categories of *information types* and *development*; the themes of *everyday information*, *scientific information*, *technical information,philosophical information*, and *awareness of personal characteristics* were created based on the students' responses. Some student views are presented below:

S6: "Teacher, we saw the historical places in Istanbul in Rafadan Tayfa. When I go to Istanbul this summer, I will visit those places. I will check who built those buildings. "

The following quotations from the student and research diary also support the current findings.

S3: "… in the film Coco, a kid wanted to engage in music, but his family did not so. That boy made a decision and chose music. I also made a decision just like him: I will play the guitar, and I am bound and determined. "

The quotations from the student and research diary regarding the finding above are as follows:

"… For example, after watching The Finding Dory *movie, I tried to make a toy octopus. Since I learned in the movie that he has three hearts, I made all three hearts inside while sewing the octopus." (2nd week, Reflective Diary of the S9)*

"In the last week, we watched the film 'Finding Dory.' As a researcher, I was happy to see that students were willing to watch even in the last weeks. I observed that by this film, students especially learned many concrete and abstract scientific concepts. At the end of the film, the student with code S9, "My teacher, I did not know the word "whirlpool," but I learned it in the movie 'Finding Dory. It rotates in the sea like a hurricane. I also learned in this movie that sea lions are natural predators. In the science test, I answered the questions about sea creatures correctly thanks to this film, " which reinforced my faith in this application." (10th Week, Research Diary, Finding Dory Animated Film)

According to the quantitative data findings, the animated films significantly contributed to students' learning information types, which is also supported by the qualitative data.

Results and Discussion

This study aimed to investigate the effects of watching animated films in Turkish lessons on middle school sixth-grade students' comprehension of information types. It was concluded that teaching the information types by using animated films led to effective and permanent learning. It was also determined that the teaching of information types supported by animated films increased the students' academic success. In this sense, the experimental group students' academic success was significantly higher than the placebo and control group students. The current findings overlap with many research results in the literature. Similar studies proved that entertaining and exciting animated films suitable for children's development could be a ready, fast and effective teaching material (Al-Balushi, Al Musawi, Ambusaidi and Al-Hajri 2017; Altaş, 2016; Hamzat, Bello, and Abimbola. 2017; Dalacosta, Kamariotaki-Paparrigopoulou, Palyvos, and Spyrellis, 2009; Demirkan, 2017; Bircan, 2013; Kahraman, 2013; Putri & Adnan, 2019; Sancak, 2011; Singer, 2019).

Animated films also offer several cognitive and affective benefits, such as providing various contents on information types (Bayır & Günşen, 2017), improving vocabulary (Aydoğdu, 2019), supporting cognitive skills by stimulating logical thoughts (Arslan, 2018), teaching values (Kılıç, 2020; Nainggolan, 2020) and concepts (Köroğlu, 2016; Kurt, 2018), and giving motivation (Putri & Adnan, 2019). The study's quantitative data was supported by animated films supported, and it was revealed that there was a quite significant difference in favor of the experimental group. Thus, it is suggested to use animated films as visual and audio materials in teaching information sentences and types, which is thought to contribute to student success.

The study analysis was performed on the data from reflective student diaries and interview forms, and it was found that all students responded very positively about the use of animated films in education.

Students found the use of animated films to teach information types entertaining, remarkable, imaginative, motivating, and intriguing. They stated that they experienced a positive learning process in all aspects. They also admitted that they learned most of the information from those animated films, which was also revealed by many studies in the literature (e.g., Handayani, Haryono & Ahmadi, 2020; Kaushal & Panda, 2019; Martia, Muslem & Fitriani, 2020; Kılıç, 2020; Putri & Adnan, 2019). Therefore, it can be said that the use of animated films in the teaching of information types is essential for permanent learning and student success. During the interviews, the students emphasized that it would be beneficial to use animated films in other lessons, mainly teaching new and different information, making learning easier and permanent, and motivating individual learning. In this regard, it can be concluded that animated films can be useful auditory and visual teaching materials in other lessons by considering target goals and educational contents. Çelik and Gündoğdu (2020) similarly stressed that animated films encouraged an interactive and fun learning environment and individual learning.

The experimental group students expressed that they could use the newly learned words and concepts to obey social rules, communicate in the family, solve problems in daily life, and dream. Similarly, Özer (2015) concluded that the knowledge, information, and learning experiences from the animated films affect students' lifelong learning, creativity, success, personality, and career choices.

In conclusion, animated films as auditory and visual teaching materials are beneficial, and they enrich children's knowledge repertoire and promote permanent learning.

Recommendations

The following suggestions are made considering the study findings:

- The study was limited to the 6th-grade students in a public middle school in Oguzeli, Gaziantep. Future studies can carry out a cross-school study that compares different middle schools.
- Animated films can be used for different disciplines and lessons.
- Future studies can examine the effects of animated films on students' listening/watching and comprehension skills.
- It is a mixed study. Future studies can be designed in different research methods/patterns.
- The effects of animated films on different variables (e.g., attitude, motivation) can be studied.
- The study included only the animated films that have been released in the last ten years. However, future studies can cover the domestic and foreign animated films released long before.
- Comparative studies can be carried out to determine animated films' impact on students' learning in different countries.
- Due to the global crisis, the Covid-19 pandemic, it is challenging to produce animated films today. Therefore, the Turkish Ministry of National Education can give financial support to produce animated films to enrich students' knowledge about the adverse effects of epidemic diseases.
- In the current domestic and foreign animated films, aesthetic and philosophical information types were used less than other information types. The Turkish Ministry of National Education can support the production of animated films that mainly focus on aesthetic and philosophical information types.

Research and Publication Ethics

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

Ethical Procedures

Ethics committee approval of the study was obtained from Hasan Kalyoncu University Scientific Research and Publication Ethics Committee on 29.05.2020 (Board Approval No: 804.01-E.2005290003).

Authors Contribution Rate

The first and second authors contributed equally to this study.

Conflicts of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

References

Al-Balushi, S. M., Al-Musawi, A. S., Ambusaidi, A. K. & Al-Hajri, F. H. (2017). The Effectiveness Of İnteracting With Scientific Animations İn Chemistry Using Mobile Devices on Grade 12 Students' Spatial Ability and Scientific Reasoning Skills. *Journal of Science Education and Technology*, *26*(1), 70-81.

Altaş, E. (2016). *The Effect of Group Research and Animations in Teaching the Transmission of Electricity Unit* (Master Thesis). Ataturk University Institute of Educational Sciences, Erzurum.

Arslan, A. (2002). *Metaphysics*. Istanbul: Social Posts.

Aydoğdu, Z. (2019). *The effect of animated movies appealing to children on the vocabulary of secondary school students* (Master Thesis). Sakarya University Institute of Educational Sciences, Sakarya.

Barak, M., Ashkar, T. & Dori, Y. J. (2011). Learning science via animated movies: Its effect on students' thinking and motivation. *Computers & Education*, *56*(3), 839-846.

Bayır, E. & Günşen, G. (2017). Scientific analysis of the cartoons most watched by preschool children. *Journal of Trakya University Faculty of Education*, *7*(2), 746-761.

Bircan, T. Ş. (2013). *The effect of history teaching with animation supported maps on students' academic achievement and spatial perception* (PhD Thesis). Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.

Bolay, S. H. (2010). *Introduction to Philosophy*. Ankara: Akçag Publications.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Scientific Research Methods*. Ankara: Pegem Academy.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Data Analysis Handbook for Social Sciences: Statistics, Research Design, SPSS Applications and Interpretation* (19th Edition). Ankara: Pegem Academy.

Can, A. (2019). *Quantitative Data Analysis in Scientific Research Process with SPSS.* (7th Edition). Ankara: Pegem Academy.

Cevizci, A. (2010). *Philosophy of Information*. Istanbul: Say Publications.

Cresswell, J.W. & Plano Clark, V. L. (2017). *Mixed Method Research Design and Conduct. Translation from 2nd Edition; Translation Editors: Yüksel Dede and Selçuk Beşir Demir*. Ankara: Anı Publications.

Çelik, B. & Gündoğdu, K. (2020). Developing Attitude Scale Towards Graphics and Animation Lesson. *Electronic Journal of Social Sciences*, *19*(73), 450-464.

Çüçen, A. (2017). *Information Philosophy.*Istanbul: Sentez Publications.

Dalacosta, K., Kamariotaki-Paparrigopoulou, M., Palyvos, J. A. & Spyrellis, N. (2009). Multimedia Application with Animated Cartoons for Teaching Science İn Elementary Education. *Computers & Education*, *52*(4), 741-748.

Demirkan, S. (2017). *The Use of Computer Aided Animation in Teaching First Aid and An Application Example: Fifth Grades* (Master Thesis). Beykent University Institute of Social Sciences, Istanbul.

Findlay-Thompson, S. & Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, *6*(1), 63-71.

Hamzat, A., Bello, G. & Abimbola, I. O. (2017). Effects of computer animation in structural package on students' achievement in practical biology. *Cypriot Journal of Educational Science*, *12*(4), 218–227.

Handayani, S., Haryono, H. & Ahmadi, F. (2020). The Effectiveness of Animation Film Media to Know Ability Mathematical Concept of Early Childhood Based on Gender. *Journal of Primary Education*, *9*(2), 161-167.

Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. & Olafsson, K. (2009). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. London: EU Kids Online.

Hu, Z. ve McGrath, I. (2011). Innovation in higher education in China: are teachers ready to integrate ICT in English language teaching? *Technology, Pedagogy, and Education*, *20*(1), 41-49.

Kahraman, A. D. (2013). *The effect of animation on student achievement and attitudes towards the lesson.* (PhD Thesis). Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.

Kaushal, R. K. & Panda, S. N. (2019). A Meta-Analysis on Effective Conditions to Offer Animation Based Teaching Style. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, *16*(1), 129-153.

Kılıç, E. (2020). *The Effectiveness of Values Education with Animations in Social Studies Teaching* (Master Thesis). Cumhuriyet University Institute of Educational Sciences, Sivas.

Kurt, E. (2018). *The Effect of Using Animation and Story on Success in Sixth Grade Turkish Lesson Concept Teaching* (PhD Thesis). Karadeniz Technical University Institute of Educational Sciences, Trabzon.

Köroğlu, M. (2016). *Concept teaching with cartoons: Pepee and Caillou example* (Master Thesis). Mustafa Kemal University Institute of Social Sciences, Hatay.

LaFee, S. (2013). Flipped learning. *The Education Digest*, November (2013), 13-18

Martia, C. I., Muslem, A. & Fitriani, S. S. (2020). Promoting Students 'Reading Fluency and Motivation Through Shared-Reading with Animated-Video Story. *English Education Journal*, *11*(1), 78-95.

Ministry of National Education-MNE- (2019). Turkish language teaching program. Ankara: MEB Publishing.

McKenzie, J.F., Wood, M.L., Kotecki, J.E., Clark, J.K. & Brey, R.A. (1999). Establishing Content Validity: Using Qualitative and Quantitative Steps. *American Journal of Health Behavior*, *23*(4), 311-318.

Nainggolan, E. S. (2020). *Analysis of the Values Character Education in Coco Film.* in PROCEEDINGS (Vol. 1, No. 1). The 3rd IICLLTLC 2019 The 3rd Indonesian International Conference on Linguistics, Language Teaching, Literature, and Culture.

Oblinger, D. & Oblinger, J. L. (2005). *Educating the next generation*. Washington: Educause.

Özer, Ö. (2015). *Examining the cartoons shown in cinemas after 2000 in terms of the values that should be gained in preschool.* (Master Thesis). Marmara University Institute of Educational Sciences, Istanbul.

Putri, I. & Adnan, A. (2019). Teaching Spoken Narrative Text by Using Animation Film to Junior High School Students. *Journal of English Language Teaching*, *8*(1), 153-159.

Sagona, A. & Zimansky, P. (2015). *The Oldest Cultures of Turkey in the Light of Archaeological Data, 1.000.000-550 BC (Nezih Başgelen, Sim İris Belik, Margaret Payne and Harun Taşkıran, Translation.)*. Istanbul: Archeology Art Publications.

Sancak, H. (2011). *Functions of the leave suffix (+dan) and its teaching with animation technique at the 6th grade level of primary education* (Master Thesis). Sakarya University Institute of Educational Sciences, Sakarya.

Singer, N. (2019). The Relationship between Watching Animated Cartoon and Information Processing Speed and Level for Sample Children in Age Group [5–6] Years. *Humanities & Social Sciences Reviews*, *7*(5), 1321-1337.

Suhail, K. & Bargees, Z. (2006). Effects of Excessive Internet Use on Undergraduate Students in Pakistan. *Cyberpsychology & Behavior*, *9*(3), 297-307.

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2015). *Fundamentals of Mixed Method Research.* (Y. Dede and S. B. Demir, Çev.) Ankara: Anı Publishing.

Tunalı, İ. (2009). *Introduction to Philosophy*. Istanbul: Golden Books Publishing.

Turkiye Statistical Institute (TURKSTAT) (2017). Household Information Technologies Usage Survey. Retrieved on 02.11.2020 from http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24862#.

Tversky, B., Morrison, J. B. & Betrancourt, M. (2002). Animation: can it facilitate? *International Journal of Human-Computer Studies*, 57, 247-262.

Yaman, H. (2010). Cartoons as a Teaching Toll: A Research on Turkish Language Grammar Teaching Education Sciences: Theory& Practice, *10*(2), 1231-1242.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Qualitative research methods in the social sciences.* Ankara: Seckin Publishing.

Calp, M. ve Kalkan, M. (2022). Liselere geçiş sınavı Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleriyle uyumluluk durumu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(4), 880-901.

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

Geliş/Received: 30.06.2022 Kabul/Accepted: 18.10.2022
Araştırma Makalesi / Research Paper

Liselere Geçiş Sınavı Türkçe Sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyleriyle Uyumluluk Durumu

Mehrali CALP[*]
Mehmet KALKAN[**]

Öz

Liselere Geçiş Sınavı Türkçe sorularının niteliğinin PISA (Program International Student Assessment) okuma becerileri yeterlilik düzeyine göre belirlenmesi, sürdürülecek öğrenme ve öğretme süreci bakımından önemlidir. Bu çalışmada 2019 Liselere Geçiş Sınavı Türkçe sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyleriyle hangi derecede örtüştüğünün belirlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere çalışma nitel araştırma desenlerinden betimsel tarama desenine göre tasarlanmıştır. Verilerin doküman incelemesi tekniği ile toplandığı bu çalışmada betimsel analize başvurulmuştur. Elde edilen veriler incelendiğinde, araştırmacı ve uzman görüşlerine göre; 2019 LGS Türkçe sorularında PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeylerinden 1c, 1b, 1a düzeyleri ile ilişkili sorulara az yer verildiği; 2. düzeyde 6 uzmanın 3 soruda; yine 2. düzeyde 5 uzmanın 7 soruda görüş birliğine vardıkları; 3. düzeyde 7 uzmanın 1 soruda; yine 3. düzeyde 5 uzmanın 2 soruda görüş birliğine vardıkları; 4. düzeyde uzmanların görüş birliğinin zayıf olduğu; 5. düzeyde 5 uzmanın 2 soruda görüş birliğine vardıkları; 6. düzeyde 6 uzmanın 1 soruda; yine 6. düzeyde 5 uzmanın 3 soruda görüş birliğine vardıkları görülmektedir. 2019 LGS Türkçe sorularının önceki yıllarda yapılan sınavlara göre PISA Okuma Becerileri bakımından daha fazla düzeyi kapsadığı, soruların PISA testlerine yakın sorulardan oluştuğu ve bu durumun öğrencilerin üst düzey okuma becerilerine hazırlanmaları bakımından katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma becerileri, 2019 Liselere Geçiş Sınavı, PISA, Türkçe dersi kazanımları, ölçme ve değerlendirme

Compatibility of High School Entrance Exam Turkish Questions with PISA Reading Skills Proficiency Levels

Abstract

Determining the quality of Turkish questions of High School Entrance Exam according to PISA reading skills and levels of competence is important in terms of ongoing education. In this study, it is aimed that determining and evaluating how correspond to Turkish questions of High School Entrance Exam in 2019 and Pisa reading skills and levels of competence. In order to carry out this objective, this study is planned in compliance with descriptive survey model of qualitative research. Descriptive analysis is used in the study whose data is collected with document analysis method. When the data obtained are examined, according to the opinions of the researchers and experts, it is seen that the questions related to the 1c, 1b, 1a levels of PISA Reading Skills Proficiency Levels barely included in the 2019 LGS Turkish questions; at the 2nd level, 6 experts in 3 questions; again, at the 2nd level, 5 experts agreed on 7 questions; at the 3rd level, 7 experts in 1 question; again at

[*] Prof. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Ağrı, E-posta: mehralicalp@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-2261-4893

[**] Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Ağrı, E-posta: mehmetkalkan85@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9639-8927

level 3, 5 experts agreed on 2 questions; at level 4, the consensus of experts is weak; at the 5th level, 5 experts agreed on 2 questions; 6 experts at the 6th level in 1 question; again, at the 6th level, it is seen that 5 experts reached a consensus on 3 questions. It has been concluded that the 2019 LGS Turkish questions cover more levels in terms of PISA Reading Skills than the exams held in previous years, the questions consist of questions close to PISA tests, and this situation will contribute to the preparation of students for high-level reading skills.
Keywords: *:* Reading skills, 2019 High School Entrance Exam, PISA, Turkish lesson outcomes, assessment and evaluation

Giriş

İnsanların gördüklerini, duyduklarını ve okuduklarını tam ve doğru olarak kavramalarının, içinde bulundukları toplumla sağlıklı iletişim kurabilmelerinin yolu dil eğitiminden geçer. Dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma olarak ifade edilen dil sanatları başkaları ile iletişim kurmada önemli bir yere sahiptir. Başta dil sanatlarından okumanın etkin bir şekilde kullanılması zihinsel gelişimin sürdürülebilmesi açısından önemlidir (Calp, 2018). Okuma kavramının bu öneminden dolayı birçok tanımı yapılmıştır. Akyol (2013)'a göre okuma; yazar ve okuyucu iletişimine dayanan, uygun bir yöntemle oluşturulmuş, belirli bir amaç içeren anlam oluşturma sürecidir. Okuma bir anlamlandırma eylemi (Harris ve Sipay, 1990); okurun kendi bilgi, beceri, birikim ve deneyimleri ile okumakta olduğu metnin iletisi arasında bağlantı kurarak bir sentez yapabilmesi durumudur (Pardo, 2004). Yalçın (2006) ise okumayı insanların çok önceleri kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organlarıyla algılanarak beyin tarafından yorumlanması olarak ifade etmiştir. Karatay (2010) da okumayı yazılı bir metinde bulunan yazıların sesli veya sessiz bir biçimde çözümlemenin ötesinde metindeki duygu ve düşüncelerin kavranması olarak ifade etmektedir.

''Okuma dilin anlama boyutu içinde yer almakta ve öğrenmenin en güçlü araçlarından birini oluşturmaktadır.'' (Sallabaş, 2008, s.145). Demirel'e (1996) göre bütün dersler okuma eylemini gerektirmektedir. Okuduğunu tam ve doğru bir biçimde anlayamayan öğrenciler okulda, iş hayatında ya da sosyal hayatta başarılı olamaz. Okuma ve anlama becerilerine sahip olmayan öğrencilerin sadece ana dili derslerinde değil diğer derslerde de akademik başarılarının düşük olacağı (Bloom, 1995; Sidekli, 2005; Yılmaz, 2008); diğer derslerle okuduğunu anlama arasında sıkı bir ilişkinin olduğu (Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş, 2011; Yazıcı, 2006) değişik araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir. Anlamanın en önemli aşamalarından biri olan okuma diğer dil yeteneklerini de içerisinde barındırmaktadır. Okuma eğitimi sırasında bunun nasıl uygulanması gerektiğinin bilinmesine rağmen bu yöntemlerin yeterli bir şekilde uygulandığı söylenemez (Aytaş, 2005).

PISA (Program International Student Assessment/ Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development/ Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)'ye dâhil ülkelerdeki 15 yaş grubundaki öğrencilere yönelik üçer yıllık dönemler halinde yaptığı sınavlarla öğrencilerin elde ettiği kazanımları ve bu kazanımları hayatlarında nasıl kullandıklarını ölçmeyi amaç edinmektedir (MEB, 2019). Bu özelliği ile PISA, diğer değerlendirme yaklaşımlarından ayrılmaktadır. Politika belirleyicilerin kendi ülkelerindeki öğrencilerin bilgi ve becerilerini hangi düzeylerde karşıladıklarını görebilmeleri bakımından bu değerlendirme yaklaşımı önemlidir. PISA; paydaş ülkelerin eğitim düzeyinin standartlarının yükseltilmesine, diğer ülkelerdeki eğitim çıktılarının karşılaştırılmasına ve uygun politikalar geliştirilmesine imkân tanımaktadır.

21. yüzyıl bireyinin eğitim ve iş hayatında başarılı olabilmesi için; yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, başkalarıyla iş birliği yapabilen, problem çözebilen ve iletişim becerileri yüksek, gerekli bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, bilgiye ulaşırken teknolojiyi kullanabilen, yeni fikirlere açık, esnek ve uyarlanabilir, sorumluluk sahibi, öz yönetimli ve inisiyatif sahibi, sosyal kültürel becerilere sahip, üretken ve liderlik özelliklerine sahip bir birey olması beklenmektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Yukarıda işaret edilen becerileri kazanma yollarından biri de okumadır. Okuma, eğitim sonucu gelişen ve zamanla şekillenen bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaçtan hareketle PISA araştırmalarında öğrencilerin bilgi ve yeteneklerini yaşam içerisinde kullanma, anlama, okuma, düşünceleri analiz edebilme, akıl yürütme, problem çözme ve etkili iletişim kurma yeteneklerini geliştirme biçimleri yorumlanmaktadır (Güneş, 2013). PISA değerlendirmelerinde "okuma" yerine "okuma becerileri" (reading literacy) terimi

kullanılmaktadır. Okuma becerileri; bireyin hedeflerine ulaşmak için bilgi ve potansiyelini geliştirme, toplumsal yaşama katılma, yazılı metinleri anlama, bu metinler ile meşgul olma ve metin üzerine düşünme olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2018). Sidekli'ye (2010) göre okuma ve okuduğunu anlama arasında güçlü bağ olduğu için öğrenenlerin nasıl öğrenildiğinin bilinmesi onlara elverişli öğrenme ortamı hazırlanmasını mümkün kılar. Bundan dolayı araştırmalarda okuma ve okuduğunu anlama yeteneklerini geliştirmeye yönelik araştırmaların gerekli olduğu vurgulanmaktadır.

2018 PISA değerlendirmesinin diğer değerlendirmelerden farklı olarak *akıcı okuma*nın yeni bir bilişsel süreç olarak diğer okuma süreçlerinin yerini aldığı görülmektedir. PISA'nın 2009 ve sonraki uygulamalarında okuma becerilerini değerlendirme çerçevesinde farklı yazarların oluşturduğu birden fazla metnin beraber sunulduğu çok kaynaklı metinlere ağırlık verilmektedir. Bu durum bilgisayar tabanlı uygulamaların kullanılmasından dolayı soruların zorluk düzeylerini arttırmasına rağmen ölçülmesi beklenen ileri seviye okuma süreçlerinin kapsamını genişletmiştir. İleri seviye okuma süreçleri öğrencilerin metinleri kolay ve etkin bir şekilde okumalarına katkı sağlamış olur (MEB, 2019).

PISA okuma becerilerinin üç yönde değerlendirildiği görülmektedir. Bunlar metin, okurun metne yaklaşımı ve metnin kullanım amacıdır (MEB, 2009). Metnin nasıl sunulduğu, ne şekilde yazıldığı, metnin sınırlılığı ve metnin edebi yapısının değerlendirilme sürecinde önemli etkisi bulunmaktadır. Bunun yanında okuyucunun metne yaklaşırken kendi düşüncelerini yansıtarak ve değerlendirerek kişisel deneyimleriyle ilişkilendirmesi beklenmektedir (MEB, 2019).

Yeni yeterlilik düzeylerinin belirlendiği PISA 2009'da 5. düzeye ek olarak daha üst düzeye sahip olan 6. yeterlilik düzeyi eklenmiştir. Ek: 1'de PISA 2018 okuma becerileri değerlendirmesi bakımından öğrencilerin PISA'daki puanlarına göre okuma becerileri bakımından hangi becerileri kazanabileceklerini gösteren 8 yeterlilik düzeyi tanımlanmıştır (MEB, 2019; OECD, 2019b).

2015 yılından bu yana Türkiye'de Türkçe Dersi Öğretim Programında dört kez değişiklik yapılmıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı; öğrencilerin hayat boyu kullanacakları dil ve zihinsel beceriler kazanmalarını, iletişim becerilerini etkili kullanmalarını amaçlamaktadır. Buna rağmen 15 yaş grubundaki öğrencilere yönelik üçer yıllık dönemler halinde yapılan PISA'da öngörülen başarı elde edilememektedir (Kalaycı ve Yıldırım, 2020). PISA becerilerinin gözden geçirilmesi, öğrencilerin üst düzey okuma becerilerinin geliştirilmesi yanında ülkemizdeki proje sıralamasında istenilen düzeylere çıkılması bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir (Koç, 2021). Bu çalışma, Türkçe öğretimiyle ilgili çalışmalar yapan alan uzmanlarına ve diğer alanlarda çalışmalar yürüten araştırmacılara veri kaynağı oluşturması bakımından da katkı sağlayacaktır. Bu olgular karşısında ortaokul öğrencileri ile bütün paydaşları ilgilendiren Liselere Geçiş Sınav (LGS) sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik alanları bakımından ele alınması bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç, 2022 ve daha sonraki yıllarda yapılacak PISA değerlendirme sınavı öncesinde 2019 LGS sorularının niteliklerinin PISA okuma becerileri yeterlilik alanlarının hangi düzeylerini kapsadığının görülmesi bakımından da önemlidir.

3 Aralık 2019'da açıklanan PISA sonuçlarına göre Türkiye, Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyi bakımından 37 OECD ülkesi arasında 31. sırada bulunmaktadır (MEB, 2019). Aynı yaş grubundaki öğrencilerin okuma becerisi, matematik ve fen bilgisi gibi alanlarındaki başarılarını ve üst bir öğretim kademesine geçişlerini belirlemek için Türkiye'de Liselere Geçiş Sınavları (LGS) yapılmaktadır. Bu bağlamda 2019 LGS Türkçe soruları ile PISA okuma becerileri yeterlik düzeyi arasındaki uyum ya da uyumsuzluğu görmek, öğrenme ve öğretme süreçlerini iyileştirmek bakımından değerlidir.

Eğitim ve öğretimin önemli birleşenlerinden biri olan ölçme ve değerlendirmenin yapılabilmesi için öğretim programlarıyla hedeflenen genel ve özel amaçlara ulaşılması bakımından eğitim-öğretim sürecinin bütün basamaklarının değerlendirilmesi önemlidir. Eğitim-öğretim yaşantıları boyunca birçok kez ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulan öğrencilerin söz konusu amaçlara ulaşılıp ulaşmadığını, ulaşıldıysa ne ölçüde ulaşıldığını öğrenilmesi bakımından ölçme ve değerlendirmeden yararlanılır.

PISA, LGS gibi seçme amacıyla yapılan bir sınav değildir. PISA'da amaç, en az yedi yıl öğrenim görmüş 15 yaş grubundaki çocukların -öğrenciliklerinin ardından yetişkin bir birey olarak- hayatları boyunca karşılaşacakları sorunlarla baş edip edemediklerini, düşüncelerini etkili bir biçimde kullanıp kullanamadıklarını ve analiz yeteneklerini işe koşup koşamadıklarını araştırmaktır (MEB, 2019). PISA bu yönüyle öğrencilerin sadece bilgi düzeyini ölçmek yerine farklı bilgileri bir araya getirme ve gerçek hayattaki bilgilerinden yararlanabilme düzeylerini ölçmesi yönüyle önemlidir.

Bu çalışmada LGS sınav soruları ile PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleri arasındaki uyum incelenmeye çalışılmıştır. Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de PISA okuma becerileri ile ilgili çalışmalar yapılmasına karşın bu becerilerin LGS sorularının karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu konuda gerçekleştirilen tek çalışmanın Batur, Ulutaş ve Beyret (2019) tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda alanda bir boşluk olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı, 2019 LGS Türkçe sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyleri ile hangi düzeyde örtüştüğünü belirlemektir. Bunun için aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

1. 2019 LGS Türkçe soruları PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeylerinden hangileri ile ne düzeyde örtüşmektedir?

Yöntem

Araştırmanın deseni, nesnesi, veri toplama süreci, araçları ve analiz bölümleri aşağıda yer almıştır.

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama desenine uygun düzenlenmiştir. Bu model var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Betimsel araştırmalarda araştırmacı belirli bir konu ile ilgili bulguların ortaya çıkarılması için gereken çalışmaları yapar (Karasar, 2008). Araştırmada betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalardaki verilerin tanımlanması ve düzenlenmesi amacıyla betimsel analize başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma konusu açısından önemli bilgi birikimine sahip kişilerden seçilmesini içerir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Araştırmacı kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır, göreli olarak daha az maliyetlidir, tanıdık bir örneklem üzerinde çalışma olanağı verir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans/Doktora programına devam eden ve/ya bu bölümü bitirmiş olan farklı il ve ilçelerdeki ortaokullarda görev yapan beş Türkçe öğretmeni ile aynı üniversitede görev yapan ölçme ve değerlendirme uzmanı iki öğretim üyesi olmak üzere yedi uzmandan oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Hazırlanması ve Kullanımı

Veri toplamak için araştırmacılar tarafından Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF) hazırlanmıştır. Çalışmada veriler Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF) yoluyla toplanmıştır. Bunun için üçü yüksek lisans yapmakta olan Türkçe öğretmeni; ikisi yüksek lisans mezunu Türkçe öğretmeni; biri Doçent, diğeri Dr. Öğretim Üyesi iki ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere yedi uzmandan görüş alınmıştır. Formun hazırlanmasında 2019 LGS Türkçe soruları ile PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeylerinin Özet Tanımları dikkate alınmıştır. Söz konusu dokümanlara Millî Eğitim Bakanlığının *https://odsgm.meb.gov.tr* adresinden ulaşılmıştır (MEB, 2019). Hazırlanan YYGF'de, 2019 LGS'de bulunan 20 Türkçe sorusunun her biri için iki bölümden oluşan bir düzenek tasarlanmış ve bu düzeneğin sol bölümünde "soru metni" ve altında "soru ifadesi" yer almıştır. Sağ bölüm araştırmacı, uzman (Türkçe öğretmeni), ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşlerini belirtecekleri sorunun potansiyel olarak örtüştüğü PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyleri için ayrılmıştır. Bu bölüm boş bırakılmıştır. Araştırmaya katılan uzmanlardan her birinden *PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyleri Özet Tanımları*ndan (POBYDÖT) soruyla ilgili muhtemel beceri ya da becerileri belirlemeleri ve YYGF'ye yazmaları istenmiştir.

Bu araştırma sürecinde geçerlilik ve güvenirliğin sağlanması için aşağıda sıralanan çalışmalar yapılmıştır: Çalışmaya başlamadan önce bir planlanma yapılarak işlem basamakları belirlenmiştir. Verilerin toplanmasından analiz sonuçlarına ulaşılıncaya kadar birbiriyle bağlantılı, tutarlı bir süreç

takip edilmiştir. Araştırmanın yöntem, süreç ve sonuçlarına yönelik çalışmalar açık ve ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Uzmanın görüşlerinden alınan görüşler arasında '…Uygun değil çünkü bir sorunun 3.düzeyden 6. düzeye kadar olması zor, bu soru 3. düzey gibi durmakta…', 'Bu yüzden bu tarz soruların seviyelerini tespit ederken zorlandım. Ayrıca görsel okuma ve görsel yorumlama ile alakalı açıklama daha çok 1b seviyesindeyken sorunun zorluk seviyesinin 1b'den daha üst düzeyde olduğunu düşünüyorum.' gibi ifadeler yer almıştır. Araştırmanın iç geçerliliğinin sağlaması amacıyla alan uzmanı bir meslektaştan çalışmanın biçimlendirilmesi hakkında görüş alınmıştır.

Formun geçerliliği için geniş yönerge hazırlanmış, örnek cevap modeli üzerinde açıklama yapılmıştır. Ayrıca formun uzmanlara iletimi sırasında da açıklama yapılmıştır. Uzmanların POBYDÖT'teki beceriler ile sorular arasındaki ilişkiyi özelleştirilebilmeleri için beceriler numaralandırılmıştır. YYGF'deki veriler bulgular bölümündeki tablolara aktarılırken sayfa sayısının artmaması için sorularla ilişkili metin ve resimlere yer verilmemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket yerine uzman görüşüne başvurulmasında araştırmacılar tarafından oluşturulan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun kapsamlı olması etkili olmuştur. Soru kök ve metinlerine MEB'in *https://odsgm.meb.gov.tr* adresinden ulaşılabilir. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile ilgili düzenek örneği Şekil 1'de görülmektedir:

Soru Cümlesi	Soru Kökü	Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyleri
I.Tedirgin etmek, sataşmak(…)	1."Dokunmak" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde numaralandırılmış anlamlarından herhangi biriyle kullanılmamıştır?	Düzey (Katılımcı Sayısı: 3: 3(1) Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 3: 3(1)

Şekil 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Bir Kesit

Verilerin Analizi

Değerlendirmeciler Arası Uyum Analizi İçin Yapılan İşlemler

Liselere Geçiş Sınavının (LGS) PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyleri ile örtüşüp örtüşmediğini belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla dikey ekseninde (y) 2019 LGS Türkçe sorularının, yatay ekseninde (x) PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeylerinin yer aldığı iki boyutlu bir tablo hazırlanmıştır. Uzmanların 2019 LGS Türkçe sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeylerinden hangileri ile örtüştüğüne ilişkin görüşlerini hazırlanan bu tabloya aktarmaları istenmiştir. Alınan uzman görüşlerinin ikisinde birden çok tercih yapıldığı görülmüş, bu durumdaki uzmanlardan değerlendirmelerini (görüş/lerini) "tek"leştirmeleri istenmiştir. Böylece akran teyidi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından önceden belirlenen beceriler (görüşler) ile uzmanların belirledikleri beceriler (görüşler) bir tabloda bütünleştirilmiştir. Belirlenen beceriler karşılaştırıldığında becerilerin çoğunlukla benzerlik gösterdiği görülmüştür. Farklı beceriler (görüşler) de tablolara yansıtılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Değerlendirmeciler Arası Uyum Analizi

Verilere Kendall's W analizi (Değerlendirmeciler Arası Uyum Analizi) yapılmış olup SPSS sonuçları şu şekildedir:

Tablo 1.

Değerlendirmeciler Arası Uyum Analizi Sonuçları

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1		Related-Simples Kendall's	.000	

The distributions of S1. S2. S3. S4. S5. S6. S7. S8. S9. S10. S11. S12. S13. S14. S15. S16. S17. S18. S19 and S20 are the same.	Coefficient of Concordance	Reject the null hypothesis

Asymptotic significances are the displayed. The significance level is .05.

Total N	7
Kendall's W	,447
Test Statistic	59,445
Degrees of Freedom	19
Asymptotic Sig. (2-sides test)	,000

Bu analiz sonuçlarına göre 7 değerlendirmecinin belirlemeleri arasında uyum katsayısı 0.447 ve istatistiksel olarak anlamlıdır; yani uyum bulunmaktadır. Uyum katsayısı "orta düzeyde" dir. K istatistiğinin yorumlanmasında Tablo 2'de Landis ve Koch (1977) tarafından önerilen uyum düzeyleri kullanılmaktadır (Bıkmaz ve Doğan, 2017).

Tablo 2.
Kappa İstatistiğinin Yorumlanmasına İlişkin Değer Aralıkları

κ	Uyumun Gücü
< 0,00	Zayıf
0,00 – 0,20	Önemsiz
0,21 – 0,40	Düşük
0,41 – 0,60	Orta
0,61 – 0,80	Önemli

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 = Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu
Karar tarihi=27.04.2022
Belge sayı numarası= E-95531838-050.99-40376

Bulgular

Bu bölümde, uzmanların/katılımcıların '2019 Liselere Geçiş Sınavı Türkçe Sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyleriyle Uyumluluk Durumu'na ilişkin verdikleri tepkiler tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur. Bu bağlamda her soru ve değerlendirmeler için 2 sütunlu bir tablo düzenlenmiştir. Soldaki sütuna 2019 LGS Türkçe soru kökü (soru cümlesi) yerleştirilmiştir. Soldaki sütun yatay olarak ikiye bölünerek elde edilen hücrelerden üstekine düzey ve o düzeyi kabul eden katılımcı/ların sayısı parantez içinde gösterilmiştir. Örnek: Düzey ve (katılımcı sayısı): 2(5), 5(1) ve 4(1). Soldaki sütunun alt hücresine de ilgili PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyi ve bu düzeydeki fıkra/madde numarası parantez içinde gösterilmiştir. Örnek: Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 2(1), 2(4); 5(1) ve 4(2) gibi. Uzman görüşleri "U" kısaltması ile gösterilmiştir.

Tablo 3.
2019 LGS Türkçe 1. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyi
1.”Dokunmak” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde numaralandırılmış anlamlarından herhangi biriyle kullanılmamıştır?	Düzey ve (katılımcı sayısı): 3(7) Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 3(1), 3(2)

Tablo 3 incelendiğinde 1. soruda öğrencilerden “dokunmak” sözcüğünün birden fazla anlama gelebilecek anlamlar arasından uygun ilişkiyi belirlemeleri ve yorum yapmaları istenmiştir. Uzman değerlendirmelerine göre “Düzey 3:... öğrenciler çoklu durumlara karşılık gelebilecek bilgiler arasındaki ilişkiyi belirler ve bazı durumlarda bu ilişkiyi tanımlar... benzer ve farklılıkları bulabilmek ve sınıflandırabilmek için birçok özelliği dikkate almaları gerekmektedir.” bilgisinden hareketle uzmanlarca sorunun PISA okuma becerileri 3. düzey ile örtüştüğü yönünde görüş bildirilmiştir.

Tablo 4.
2019 LGS Türkçe 2. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyi
2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “tecrübe”yi anlatan bir söz kullanılmamıştır?	Düzey ve (katılımcı sayısı): 3(5) ve 1c(2) Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 3(2), 3(6); 1c(1)

Tablo 4 incelendiğinde “tecrübe” ifade eden deyimlerin verildiği 2. soruda öğrencilerden “günlük hayatta kullandıkları bilgilerle ilişki kurup yorumlamaları, asgari düzeyde genel ifadeleri anlamaları” beklenmektedir. U4 ve U6 dışındaki tüm uzmanlar ‘’Düzey 3: … öğrenci ilişkileri anlamak ve deyimlerin ya da kelimelerin anlamlarını yorumlamak için metindeki bilgileri bir araya getirebilir…metni bilinen veya günlük hayatta kullanılan bilgilerle ilişkilendirerek anladığını gösterir.’’ bilgisine dayanarak 3. düzeyi içerdiği yönünde görüş bildirmiştir. U4 ve U6’ya göre ise öğrencilerin ‘’kısa ve basit cümlelerin anlamını kavrayabilirler’’ bilgisinden hareketle 1c düzeyi içeren bir soru olduğu yönündedir. Bu bilgiler ışığında 2. sorunun 3 ve 1c düzeylerini içeren bir soru olduğu düşünülmektedir.

Tablo 5.
2019 LGS Türkçe 3. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyi
3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu açıklamayı örnekleyen bir anlatım bozukluğu vardır?	Düzey ve (katılımcı sayısı) : 2(5), 5(1) ve 4(1) Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 2(1), 2(4); 5(1) ve 4(2)

Tablo 5 incelendiğinde 3. soruda öğrencilerden “metindeki bilgilerden hareketle çıkarımda bulunması ve bu bilgiler arasındaki ilişkiyi kurması” istenmektedir. U4 ve U6 hariç araştırmacılar sorunun “Düzey 2: Çıkarımda bulunacağı bilgiyi ya da daha fazla bilgiyi metinde bulabilir.” hedefinden dolayı 2. düzeyle ilişkili bir soru olabileceğini düşünmektedir. Bu soru için U4 ‘’Düzey 5: …metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir…’’; U6 ise ‘’Düzey 4: …metni bir bütün olarak ele alarak dil farklılıklarını yorumlayabilir…’’ bilgisinden hareketle 2, 4 ve 5. düzey bir soru olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 6.
2019 LGS Türkçe 4. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyi
4. Buna göre aşağıdaki sözcüklerden hangisi "kuyruk, çengel, çentik, tırnak" teknikleri kullanılarak yazılmıştır?	Düzey ve (katılımcı kayısı): 5(5), 3(1) ve 1b(1) Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 5(1), 5(4); 3(1); 1b(2)

Tablo 6 incelendiğinde 4. soruda öğrencilerden görseldeki bilgilerden hareketle "alışılmadık bağlamları çözümlemeleri ve bilinen bilgilere aykırı kavramları anlamaları" istenmektedir. U2, U3, U5, U6, U7 katılımcılar "çoklu durumlara karşılık gelebilecek şekilsel ve kullanım benzerliklerinden hareketle bilgiler arasındaki ilişkiyi tanımlamaları" beklendiğini düşünerek 5. düzey bir soru olduğunu düşünmektedir. U1 ise ''çoklu durumlara karşılık gelebilecek bilgiler arasındaki ilişkiyi belirler ve bazı durumlarda bu ilişkiyi tanımlar..'' bilgisinden harekle 3. düzey; U4 ise '' …soru ve/veya metindeki bilgiler arasında basit bağlantılar kurarak metinlerin gerçek anlamını yorumlayabilirler.'' bilgisinden hareketle 1b düzeyinde olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Tüm bunlardan hareketle bu sorunun 1b, 3 ve 5. düzey bir soru olduğu düşünülmektedir.

Tablo 7.
2019 LGS Türkçe 5. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyi
5. Bu bilgilere göre aşağıdaki şiirlerden hangisi mağara duvarında bulunan sembollerin düzenine uygun yazılmıştır?	Düzey ve (katılımcı kayısı): 5(4), 6(1), 3(1) ve 2(1) Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 5(1), 5(4); 6(1), 6(2), 6(4), 6(5); 3(7)

Tablo 7 incelendiği 5. soruda görüş farklılıklarının oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerden "metindeki şekillerden hareketle benzerlik ve farklılıkları bulmaları, metin içerisinde açık bir biçimde verilmemiş olan soyut kavramlardan yola çıkarak şekillerdeki kavramları metinin ötesinde bir anlayışla yorumlamaları" istenmektedir. U2, U3, U5, U7 ''metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir.'' düşüncesinden hareketle 5. düzeyi içerdiği yönünde ortak karara varmıştır. U1'e göre ''…detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıklar bulabilir ve çıkarımlarda bulunabilir…metni ya da metinleri ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterir…metin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışılagelmiş konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir…'' düzey 6 ile ilişkilidir. U6 ise ''… metnin bir özelliğine dayanarak benzer ya da farklılıkları bulabilir…'' bilgisine dayanarak düzey 2 ile ilişkili olması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. U4'ün görüşü ise ''…metni ayrıntılarıyla anlaması beklenmez ama asgaride genel ifadeleri anlaması beklenir.'' bilgisine dayanarak 3. düzey bir soru olduğu yönündedir. Bu bulgular ışığında araştırmacılar olarak sorunun 2, 3, 5 ve 6. düzeyleri içermesinin yanında çoğunlukla 5. düzey özelliklerini taşıyan bir soru olduğu düşünülmektedir.

Tablo 8.
2019 LGS Türkçe 6. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyi
6. Aşağıdakilerden hangisi bu açıklamayı örneklendiren bir metindir?	Düzey ve (katılımcı kayısı): 2(5) ve 4(2) Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 2(1), 2(3), 2(4); 4(1 ve 3)

Tablo 8 incelendiğinde çok fazla bir görüş farklılığının bulunmadığı görülürken "deneme" türü ile ilgili açıklamanın verildiği, öğrencilerden "metindeki bilgilerden hareketle kişisel deneyim ve tutumlarından yola çıkarak şıklar arasından tanıma uygun olanı seçmesi" beklenmektedir. U4 ve U6'ya göre ''…metne yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni

düzenleyebilir…metni anlayabilir ve aşina olmadığı bağlamlara sınıflandırmaları uyarlayabilir…'' bilgisine dayanarak düzey 4 ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bunların dışındaki diğer araştırmacılar tarafından "Düzey 2: ...Öğrenci birçok duruma karşılık gelebilecek ya da çıkarımda bulunacağı bir bilgiyi hatta daha fazla bilgiyi metinde bulabilir... Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir… metnin bir özelliğine dayanarak benzer ya da farklılıkları bulabilir." bilgisinden hareketle araştırmacılar 2 ve 4. düzeye yakın olduğu yönünde görüş birliğine varılmıştır.

Tablo 9.
2019 LGS Türkçe 7. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyi
7. Bu metne göre aşağıdaki reklam afişlerinden hangisi "pazarlama miyopluğu" yaşayan bir firmaya ait olabilir?	Düzey ve (katılımcı kayısı): 5(5), 2(1), 1(1) Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 5(2), 5(3), 5(4); 2(1), 2(2), 1b(2)

Tablo 9'un incelendiği bu soruda "pazarlama miyobu" ile ilgili tanım ve açıklamaların verilerek öğrencilerden "metindeki bilgilerden ve ipuçlarından yola çıkarak çıkarımda bulunmaları, bilgileri karşılaştırmaları, metin içerisindeki özel bilgileri yakalamaları, metindeki bilgileri karşılaştırmaları, metni irdelemeleri" beklenmektedir. U2, U3, U5, U6 ve U7'ye göre soru ''…özel bilgilere dikkat çekerek eleştirel bir değerlendirme yapabilir ve hipotez kurabilir. Aşina olmadıkları bağlamları ayrıntılarıyla anlayabilirler. Beklentilere ters düşen kavramların üstesinden gelebilirler.'' bilgilerine dayanarak düzey 5 ile ilişkilidir. U1'e göre ''…birçok duruma karşı gelebilecek ya da çıkarımda bulunabileceği bir bilgiyi ya da daha fazla bilgiyi metinde bulabilir, … ilişkileri anlayabilir ya da çok fazla bilginin olmadığı, fazla çıkarımda bulunulmayacak durumlarda metnin belli bir bölümünden anlam çıkarır…'' bilgilerine dayanarak 2. düzey bir sorudur. U4 ise ''Düzey 1b: …soru ve/veya metindeki bilgiler arasında basit bağlantılar kurarak metinlerin gerçek anlamını yorumlayabilirler. Tek bir cümle, kısa bir metin veya basit bir listede istenen bilgileri tarayabilir ve bulabilirler…'' ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında 7. sorunun 1b, 2 ve 5. düzeyleri içeren bir soru olduğu söylenebilir.

Tablo 10.
2019 LGS Türkçe 8. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyi
8. Buna göre aşağıdakilerin hangisinde ön yargılı bir tutumdan <u>söz edilemez?</u>	Düzey ve (katılımcı kayısı): 3(5), 1(2) Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 3(1), 3(2); 1c(1 ve 2)

Tablo 10 incelendiğinde 8. soruda "ön yargı"nın tanımı yapılmış olup şıklardaki atasözlerinden "ön yargı" ifade etmeyenlerin bulunması istenmiştir. Uzmanlar; bu sorunun "Düzey 3: Öğrencilerin metindeki bilgilerden hareketle ilişki kurmaları, metinler arasında karşılaştırma ve açıklama yapmaları, metinleri irdelemeleri gerekmektedir veya metnin özelliklerini yorumlamaları istenmektedir." bilgisine dayanarak 3. düzeyin de eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. U4 ve U6 hariç; bu sorunun ''…öğrenciler, kısa ve basit cümlelerin anlamını kavrayabilirler. Sınırlı bir süre içinde açık, basit ve somut amaçlar için okuma yapabilirler.'' bilgisine dayanarak 1c düzeyini de içeren bir soru olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğrencilerden "metindeki bilgileri bir araya getirerek deyimlerin/atasözlerin anlamlarını yorumlamaları" istenmektedir. Ayrıca öğrencilerin "metni bilinen veya günlük yaşamda kullanılan bilgilerle ilişkilendirmesi" beklenmektedir. Bundan hareketle sorunun PISA okuma becerisi 3 ve 1c düzeyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 11.
2019 LGS Türkçe 9. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyi
9. Bu cümleyi dile getiren kişi için aşağıdakilerden hangisi kesin olarak söylenir?	Düzey ve (katılımcı kayısı): 2(6), 6(1) Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 2(2), 2(3); 6(1)

Tablo 11 incelendiğinde U4 dışında tüm uzmanlar 9. sorunun "Düzey 2: Çıkarımda bulunacağı bilgiyi ya da daha fazla bilgiyi metinde bulabilir." hedefinden dolayı sadece 2. düzeye ait bir soru olabileceği yönünde görüş bildirmektedir. U4 ise ''…detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıklar bulabilir ve çıkarımlarda bulunabilir…'' bilgisine dayanarak 6. düzey ile ilişkilendirmiştir. Araştırmacılar olarak PISA okuma becerisi 2 ve 6. düzeyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 12.
2019 LGS Türkçe 10. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyi
10. Buna göre aşağıdakilerin hangisinde sıfat- fiil kullanılmıştır?	Düzey ve (katılımcı kayısı): 2(5), 4(2) Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 2(1), 2(2), 2(3); 4(2 ve 3)

Tablo 12 incelendiğinde 10. soruda "Dedesinin elini öptü" cümlesi ile "öptü" kelimesinin türü belirtilerek cümle içerisinden örnek verilmiş ve sıfat-fiilin tanımı yapılmıştır. U4 dışında tüm uzmanlar ''metin içindeki ilişkileri öğrencilerin kişisel deneyimleriyle ilişki kurmaları'' istendiğinden düzey 2'yi işaret ettiğini belirtmişlerdir. U4 ise ''…Metni bir bütün olarak ele alarak dil farklılıklarını yorumlayabilir. Metni anlayabilir ve aşina olmadığı bağlamlara sınıflandırmaları uyarlayabilir…'' bilgisine dayanarak düzey 4 ile ilişkilendirmiştir. Dil bilgisi becerisini ölçen soru verilen bilgiden hareketle öğrencilerden "metin içerisindeki ilişkiyi kişisel deneyim ve bilgileriyle ilişki kurması" beklendiğinden PISA okuma becerisi 2 ve 4. düzey ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 13.
2019 LGS Türkçe 11. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyi
11. Bu bilgiye göre aşağıdakilerden hangisi kurallı bir fiil cümlesidir?	Düzey ve (katılımcı kayısı): 2(5), 4(2) Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 2(1), 2(2), 2(3); 4(2 ve 3)

Tablo 12'deki soruya benzer biçimde dil bilgisi becerisini ölçen bu soruda ''büyülüyor" kelimesinin cümledeki işlevi belirtilerek açıklanmıştır. Öğrencilerden "metindeki bilgilerden hareketle metin içerisindeki benzer ve farklılıkların bulunmaları, metin içi ve dışı bilgiler ile karşılaştırma yapılarak ilişki kurmaları" istenmektedir. U4 dışındaki uzmanlar öğrencilerden ''metindeki bilgilerden hareketle benzer ve farklıkların bulunması'' istendiğinden 2. düzey bir soru olduğu yönünde görüş bildirmiştir. U4 ise ''Düzey 4: …Metni bir bütün olarak ele alarak dil farklılıklarını yorumlayabilir. Metni anlayabilir ve aşina olmadığı bağlamlara sınıflandırmaları uyarlayabilir…'' ile ilişkilendirmiştir. Bu duruma göre sorunun PISA okuma becerisi 2 ve 4. düzeyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 14.
2019 LGS Türkçe 12. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyi
12. Bu açıklamaya göre aşağıdakilerden hangisi tırnak işaretinin kullanımıyla ilgili yanlışlık yapılmıştır?	Düzey ve (katılımcı kayısı): 2(5), 4(2) Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 2(1), 2(2), 2(3); 4(1 ve 2)

Tablo 14 incelendiğinde 12. soruda "tırnak işaretinin kullanım alanları" ile ilgili bilgiler maddeler halinde öğrencilere sunulmuş ve öğrencilerden "metindeki bilgiler ile kişisel deneyimlerini karşılaştırmaları, bu bilgiler arasında ilişki kurmaları" beklenmektedir. U4 ve U6'ya göre ''Düzey 4: … öğrenciler, metne yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. Metni bir bütün olarak ele alarak dil farklılıklarını yorumlayabilir…'' ile ilişkilidir. U4 ve U6'nın dışında kalan tüm uzmanlar ise ''…öğrenciler birçok duruma karşı gelebilecek ya da çıkarımda bulunabileceği bir bilgiyi ya da daha fazla bilgiyi metinde bulabilir. Metindeki…ilişkileri anlayabilir…metnin bir özelliğine dayanarak benzer ya da farklılıkları bulabilir…'' bilgisinden hareketle 2. düzey bir soru olarak değerlendirilmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak sorunun PISA okuma becerisi 2 ve 4. düzey ile örtüştüğü düşünülmektedir.

Tablo 15.
2019 LGS Türkçe 13. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyi
13. Bu açıklamaya göre, (…) cümlelerinin hangilerinde yazım yanlışı vardır?	Düzey ve (katılımcı kayısı): 2(6), 5(1) Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 2(1), 2(2), 2(3); 5(1)

Tablo 15 incelendiğinde büyük harflerin kullanım alanları ile ilgili 13. soruda uzmanlar tarafından "Düzey 2:...Öğrenci birçok duruma karşılık gelebilecek ya da çıkarımda bulunacağı bir bilgiyi hatta daha fazla bilgiyi metinde bulabilir... Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir… Metnin bir özelliğine dayanarak benzer ya da farklılıkları bulabilir." bilgisinden hareketle 2. düzeye daha yakın olduğu yönünde görüş birliğine varılmıştır. Ancak U4 bu sorunun "Düzey 5: … öğrenciler, metin içindeki bilgileri belirleyip gerekli bilgilere karar verip metni düzenleyebilir." bilgisine dayanarak 5. düzeyi içerdiği yönünde görüş bildirmiştir. Dolayısıyla sorunun PISA okuma becerisi 2 ve 5. düzeyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 16.
2019 LGS Türkçe 14. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyi
14. Bu metinde boş bırakılan yere düşüncenin akışına göre aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?	Düzey ve (katılımcı kayısı): 2(2), 3(2), 4(2) ve 1(1) Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 2(2), 3(2), 4(1), 1a(1)

Tablo 16 incelendiğinde 14. soruda öğrencilerden "metin içerisinde eksik bırakılmış olan bölümün öğrencilerin çıkarımda bulunacakları şekilde bilgiyi metinden bularak benzer ve farklılıkların bulunması, gerekli olan bilgiye karar vermeleri" beklenmektedir. U4 ve U6; bu sorunun ''Düzey 3: Ana fikri belirlemek, ilişkileri anlamak ve deyimlerin ya da kelimelerin anlamlarını yorumlamak için metindeki bilgileri bir araya getirebilir…" ile ilişkili olduğu için 3. düzey; U5 ve U7 ise "Düzey 4: Öğrenciler, metindeki bilgileri belirleyebilir ve gerekli bilgilerden hareketle metni düzenleyebilir." ile ilişkili olduğu için 4. düzeyi içerdiğini düşünmektedirler. U1 ise ''Düzey 1a: …öğrenciler, açıkça ifade edilen bir ya da daha fazla bağımsız bilgiyi metinde bulabilir…'' Bu sebeple PISA okuma becerisi 1a, 2 ve 4. düzeylere ait bir soru olduğu söylenebilir.

Tablo 17.
2019 LGS Türkçe 15. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyi
15. Bu metin aşağıdaki sorulardan hangisine cevap vermek amacıyla yazılmıştır?	Düzey ve (katılımcı kayısı): 5(3), 2(2) ve 1(2) Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 5(1); 2(1),

	2(2); 1a(1)

Tablo 17'deki soruda sadece U1 ve U2 ''…açıkça ifade edilen bir ya da daha fazla bağımsız bilgiyi metinde bulabilir, aşina olduğu bir konu hakkında yazılmış bir metnin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilir veya metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında ilişki kurabilir…'' bilgisine dayanarak 1a düzeyini kapsadığını düşünürken; U3 ve U5 bu sorunun "Düzey 2: Öğrenciler birden fazla duruma karşılık gelebilecek, çıkarım yapabileceği bir veya birden çok bilgiyi metin içerisinde bulabilir. Metnin ana fikrini belirleyebilir…" ile bağlantılı olduğundan 2. düzeyi içeren bir soru olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğrencilerden "metindeki bilgilerden hareketle çıkarımda bulunmaları, ana düşünceyi belirleyip metnin belirli bir bölümünden anlam çıkarmaları, metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir" istendiğinden PISA okuma becerileri düzeylerinden 5, 2 ve 1a düzeyleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 18.
2019 LGS Türkçe 16. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyi
16. Bu parçaya göre sosyal medya kullanımı, (…) durumlarından hangilerini ortaya çıkarabilir?	Düzey ve (katılımcı kayısı): 6(6), 1(1) Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 6(1), 6(2), 6(3); 1a(1)

Tablo 18'deki soru öğrencilerden "okuduğu metinden hareketle detaylı çıkarımlar yapmasını, metindeki örtük mesajlara ulaşmasını, metni değerlendirip bilgilerin analiz edilmesini" beklemektedir. U7 dışındaki tüm araştırmacılar sorunun ''Düzey 6: …öğrenciler, detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulabilir ve çıkarımlarda bulunabilir. Metni ya da metinleri ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterir ve birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir. Önemli bilgilerin olduğu metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkabilir ve soyut kavramları yorumlayabilir…'' bilgisine dayanarak 6. düzeyi içerdiği yönünde görüş birliğine varmıştır. Sadece U7 "Düzey 1a: …öğrenciler, açıkça ifade edilen bir ya da daha fazla bağımsız bilgiyi metinde bulabilir, aşina olduğu bir konu hakkında yazılmış bir metnin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilir veya metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında ilişki kurabilir." bilgisinden hareketle 1a düzeyinde bir soru olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçen bu soru, PISA okuma becerisi 6 ve 1a düzeyleriyle ilişkilidir.

Tablo 19.
2019 LGS Türkçe 17. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyi
17. Bu bilgilere göre 2017 yılına ait "…"nı gösteren grafik aşağıdakilerden hangisi olabilir?	Düzey ve (katılımcı kayısı): 3(3), 6(2) ve 1(2) Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 3(1), 3(3), 3(5);6(1), 6(2), 6(3); 1b

Tablo 19 incelendiğinde 17. soruda öğrencilerden "grafikteki bilgilerin benzer ve farklı durumları tespit etmesi, detaylı bir çıkarımda bulunmaları, veriler arasında ilişki kurulması, grafikler arasında karşılaştırma yapmaları" beklenmektedir. U1, U5 ve U7 "Düzey 3: ….öğrencilerin ilişki kurmaları, karşılaştırma yapmaları ve açıklama yaparak metinleri irdelemeleri gerekmektedir ya da metnin özelliklerini yorumlayabilmeleri gerekmektedir." bilgisinden hareketle 3. düzey ile ilişkili olduğunu öngörmüştür. U2 ve U3 ise "Düzey 6: Metindeki önemsiz ayrıntıların farkına varıp analiz edebilir…" becerisini ölçtüğünü ifade etmiştir. U4 ve U6 ise ''Düzey 1b: …Soru ve/veya metindeki bilgiler arasında basit bağlantılar kurarak metinlerin gerçek anlamını yorumlayabilirler...'' Bu nedenle 17. sorunun PISA okuma becerileri 3, 6 ve 1b düzeylerle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 20.
2019 LGS Türkçe 18. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyi
18. Buna göre "testi" sözcüğünün açıklamalarında, sözlüklerde bulunması beklenen; (…) niteliklerinden hangileri örneklenmiştir?	Düzey ve (katılımcı kayısı): 3(3), 4(1), 5(1), 6(2) Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 3(1), 3(2); 6(1), 6(2); 4(3) ve 5(2)

Tablo 20 incelendiğinde 18. soruda "testi" kelimesinin Türk Dil Kurumu e-sözlüğündeki kullanımıyla ilgili çoklu durumlara karşılık gelebilecek bilgiler öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerden "kalıp sözlerin ve kelimelerin anlamlarını karşılaştırarak irdelemeleri" istenmektedir. U1, U5 ve U7 sorunun "Düzey 3: Öğrencilerin metindeki bilgilerden hareketle ilişki kurmaları, metinler arasında karşılaştırma ve açıklama yapmaları, metinleri irdelemeleri gerekmektedir veya metnin özelliklerini yorumlamaları istenmektedir." bilgisine dayanarak 3. düzeyle ilişkilenmesi gerektiğini belirtmiştir. U4, "Düzey 4:... öğrenciler metni anlayabilir ve aşina olmadığı bağlamlara sınıflandırmaları uyarlayabilir… Öğrencilerin ilişki kurmaları, karşılaştırma yapmaları ve açıklama yaparak metinleri irdelemeleri gerekmektedir…" bilgilerinden hareketle 4. düzey bir soru olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bunların yanında öğrencilerin "metnin yapısını eleştirerek metni değerlendirmeleri, hipotezlere ulaşmaları ve metindeki bilgileri analiz etmeleri" gerekmektedir. Dolayısıyla sorunun PISA okuma becerisi 3, 4, 5 ve 6. düzeyler ile örtüştüğü düşünülmektedir.

Tablo 21.
2019 LGS Türkçe 19. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyi
19. Bu bilgilere göre Kıvanç Bey'in ilaç kullanımıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi <u>söylenemez?</u>	Düzey ve (katılımcı kayısı): 6(5), 5(1) 3(1) Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 6(2), 6(5); 5(1 ve3); 3(1)

Tablo 21 incelendiğinde 19. soruda ''Kıvanç Bey'in telefonuna gelen mesajlardan'' hareketle öğrencilerden "metin içerisindeki özel bilgileri yakalayabilmesi, alışılmadık bağlamları çözüp değerlendirebilmesinin yanında metin içerisindeki birçok özelliği dikkate alıp benzerlik ve farklılıklarının algılanması, metnin özelliklerinin yorumlanabilmesi, bu bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirmesi, metindeki bilgilerin analiz edebilme yeterliliklerinin yerine getirmesi" beklenmektedir. U1 3. düzeyle ilişkilendirirken U7 bu soruda "Düzey 5: Öğrencilerin metin içerisindeki özel bilgileri belirleyebilmesi, alışılmadık bağlamları çözüp değerlendirebilmesinin yanında metin içerisindeki birçok özelliği dikkate alıp benzerlik ve farklılıkları algılayarak metnin özelliklerini yorumlayabilmesi ve bu bilgileri günlük yaşamıyla ilişkilendirmesi…" istendiğinden 5. düzeye ait olabileceğini ifade etmektedir. Diğer bütün uzmanlar "Düzey 6: Metni ya da metinleri ayrıntılarıyla detaylarıyla anlar ve birden çok metin içerisinden elde edilen bilgileri bir araya getirebilir… Metindeki önemsiz ayrıntıların farkına varıp analiz edebilir." becerisini ölçtüğünü belirtmektedir. Öğrencilerin tablo okuma becerilerini ölçen 19. soru PISA okuma becerisi 6, 5 ve 3. düzeyler ile ilişkilidir.

Tablo 22.
2019 LGS Türkçe 20. Sorunun Düzeyi

Soru Cümlesi	Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyi
20. Bu bilgilere göre aşağıdakilerden hangisine kesin olarak ulaşılır?	Düzey (Katılımcı Sayısı) : 6(5), 5(1) ve 3(1) Düzey ve düzeydeki ilgili madde: 6(1), 6(2), 6(3); 5(1); 3(1)

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerden "metinden hareketle detaylı çıkarımlara ulaşmalarını, bilgileri değerlendirip analiz etmeleri, bilgiler arasındaki ilişkiyi belirlemeleri, metin içerisindeki benzerlik ve farklılıkları sınıflandırarak karşılaştırma yapmaları, metin içerisindeki özel bilgileri yakalayabilmeleri" beklenmektedir. U1 ''Düzey 3: Öğrenciler, çoklu durumlara karşılık gelebilecek bilgiler arasındaki ilişkiyi belirler ve bazı durumlarda bu ilişkiyi tanımlar." yönünde görüş bildirmiştir. U7, 6. düzeye ek olarak "Düzey 5: Özel bilgilere dikkatini vererek eleştirel değerlendirmeler yapabilir, hipotezler kurabilir. Daha önce karşılaşmadıkları bağlamları detaylarıyla anlayabilirler."i kapsadığını belirtmiştir. Diğer uzmanlar "Düzey 6: Öğrenciler, detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulabilir ve çıkarımlarda bulunabilir." bilgisine dayanarak bu sorunun 6. düzeyle ilişkilenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin tablo okuma, mantık/muhakeme becerilerini ölçen bu soru PISA okuma becerisi 6, 5 ve 3. düzeyler ile örtüşmektedir.

Tablo 23'te araştırmacılar ve uzmanlar tarafından ileri sürülen görüşler doğrultusunda oluşturulan 2019 LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Beceri Yeterlilik Düzeyleri ile örtüşme durumu yer almaktadır:

Tablo 23.
Uzman görüşlerine Dayalı olarak 2019 LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyleri ile Örtüşme Durumu

Soru Numarası	Uzman Görüşü 1	Uzman Görüşü 2	Uzman Görüşü 3	Uzman Görüşü 4	Araştırmacı Uzman Görüşü	Ölçme-Değr. Uz. Görüşü 1	Ölçme-Değr. Uz. Görüşü 2	POBYD ve (Sıklığı)
1	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	1c	3	1c	3	3(5), 1c(2)
3	2	2	2	5	2	4	2	2(5), 5, 4
4	3	5	5	1b	5	5	5	5(5), 3, 1b
5	6	5	5	3	5	2	5	5(4), 6, 3, 2
6	2	2	2	4	2	4	2	2(5), 4(2)
7	2	5	5	1b	5	5	5	5(5), 2, 1b
8	3	3	3	1c	3	1c	3	3(5), 1c(2)
9	2	2	2	6	2	2	2	2(6), 6
10	2	2	2	4	2	4	2	2(5), 4(2)
11	2	2	2	4	2	4	2	2(5), 4(2)
12	2	2	2	4	2	4	2	2(5), 4(2)
13	2	2	2	5	2	2	2	2(6), 5
14	1a	2	2	3	4	3	4	2(2), 3(2), 4(2), 1a
15	1a	1a	2	5	2	5	5	5(3), 2(2), 1a(2)
16	6	6	6	6	6	6	1a	6(6), 1a
17	3	6	6	1b	3	1b	3	3(3), 6(2),1b(2)
18	3	6	6	4	3	5	3	3(3), 6(2), 4, 5
19	3	6	6	6	6	6	5	6(5), 3(1), 5
20	3	6	6	6	6	6	5	6(5), 5, 3

Elde edilen bulgular çözümlenerek 2019 LGS Türkçe sorularının sekiz düzeyden oluşan PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeylerine (bk. Ek: 1)'e göre sayısal dağılım durumları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24.

Uzman Görüşlerine Dayalı Olarak 2019 LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeylerine Sayısal Dağılım Durumu

	Uzmanların Örtüştüğünü Öngördüğü Soru Sayısı/Sıklığı							
PISA Düzeyleri	1 Sıklık	2 Sıklık	3 Sıklık	4 Sıklık	5 Sıklık	6 Sıklık	7 Sıklık	Toplam
6	**	**			***	*		8
5	*****		*	*	**			9
4	**	*****						7
3	****	*	**		**		*	10
2	**	**			*******	***		14
1a	**	*						3
1b	**	*						3
1c		**						2
Toplam	19	14	3	1	14	4	1	56/56

***** İşareti uzman sayısını göstermektedir.

Tablo 24 incelendiğinde uzmanlar tarafından PISA Okuma Becerileri Yeterlilikleri Düzeyleri bakımından 1c düzeyde (2), 1b düzeyde (3), 1a düzeyde (3), 2. düzeyde (14), 3. düzeyde (10), 4 düzeyde (7), 5. düzeyde (9) ve 6. düzeyde (9) sıklıkta yer verildiği görülmektedir.

Araştırmacı ve uzman görüşlerine göre, 2019 LGS Türkçe sorularında PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeylerinden 1c, 1b, 1a düzeyleri ile ilişkili sorulara az yer verildiği; 2. düzeyde 6 uzmanın 3 soruda; yine 2. düzeyde 5 uzmanın 7 soruda görüş birliğine vardıkları; 3. düzeyde 7 uzmanın 1 soruda; yine 3. düzeyde 5 uzmanın 2 soruda görüş birliğine vardıkları; 4. düzeyde uzmanların görüş birliğinin zayıf olduğu; 5. düzeyde 5 uzmanın 2 soruda görüş birliğine vardıkları; 6. düzeyde 6 uzmanın 1 soruda; yine 6. düzeyde 5 uzmanın 3 soruda görüş birliğine vardıkları görülmektedir. Bir başka anlatımla soruların büyük ölçüde sırasıyla 2, 3, 5 ve 6. düzeylerle örtüştüğü; özellikle 2. düzeyde yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmacı ve uzmanların tamamının PISA Okuma Becerileri Yeterlilikleri Düzeyleri bakımından görüş birliğine vardıkları tek soru 3. sorudur.

Tablo 25'te uzmanların 2019 LGS Türkçe sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyleri ile Sayısal Belirleme Durumları görülmektedir. Buna göre uzmanların ilişkilendirmede sırasıyla 2, 3, 5 ve 6. düzeylerde yoğunlaştıkları görülmektedir.

Tablo 25.

Uzmanların 2019 LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyleri ile Sayısal Belirleme Durumu

PISA Düzeyleri	6 Düzey	5 Düzey	4 Düzey	3 Düzey	2 Düzey	1a Düzey	1b Düzey	1c Düzey
Uzman-1	2			8	8	2		
Uzman-2	5	3		3	8	1		
Uzman-3	5	3		3	9			
Uzman-4	4	3	5	3			3	2
Uzman-5	3	3	1	5	8			
Uzman-6	3	4	5	2	3		1	2
Uzman-7		6	1	5	7	1		
Toplam	22	22	12	29	43	4	4	4

Tartışma ve Sonuç

Araştırmacılar tarafından yürütülen araştırmayla ilgili sonuçlar aşağıda ele alınmıştır: Buna göre soruların genel olarak "çoklu durumlara karşılık gelecek bilgiler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, deyimlerin günlük hayatla bağının kurulması, detaylı olarak benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi, bilgiler arası ilişkilerin kurulması'' istenerek 2 ve 3. düzeylere uygun sorulardan oluştuğu görülmektedir. Aynı zamanda 10, 11 ve 12. sorularda öğrencilerin dil becerileri ölçülerek "metin içindeki ilişkilerin öğrencilerin kişisel deneyimleriyle ilişki kurmaları'' amaçlanmıştır. LGS'nin 17. sorusundaki grafikte öğrencilerin "soyut kavramlarla başa çıkması, çoklu durumlar arasındaki ilişkileri belirlemesi, yorum yapması" istenmiştir.

Mantık/muhakeme yeteneklerinin ölçüldüğü 19. soruda öğrencilerden "metindeki bilgilerin analiz edilmesi, önemsiz detayların fark edilmesi, bilgiler arasındaki ilişkilerin belirlemesi" istendiğinden üst düzey bir soru olduğu düşünülmektedir. 20. soru 19. soruya benzer biçimde öğrencilerden "metindeki bilgilerden hareketle çıkarımda bulunmaları, metni eleştirmeleri, karşılaştırma yapmaları" istendiğinden üst düzey bir soru olarak kabul edilebilir.

Bu sonuçlar, Batur vd. (2019) yaptığı "2018 LGS sorularının PISA Okuma Becerileri Hedefleri Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışmayla karşılaştırıldığında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Batur vd. (2019) çalışmalarında PISA 1b, 4 ve 5. düzeylerinde herhangi bir sorunun sorulmadığı, 1a düzeyinde 1; 2. düzeyde 11, 3. düzeyde 7 ve 6. düzeydeyse sadece 1 soru bulunmaktadır. Bu duruma göre 2018 LGS Türkçe sorularının 2019 LGS sorularına göre PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyleri bakımından göreli olarak düşük kaldığı söylenebilir. 2019 LGS Türkçe Sorularınının PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyleri içinde 5 ve 6. düzeyleri yordayan soru bulunduğu halde 2018 LGS Türkçe Sorularında 6. düzeyde sadece bir soru bulunmaktadır. 2019 LGS Türkçe sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyleri bakımından daha fazla üst düzey beceriyi ölçen sorulardan oluştuğu ve bu soruların birden fazla düzeyi bir arada bulundurduğu söylenebilir. 2019 LGS'de 6 ve 5. düzeyi ölçen sorulara daha çok yer verilmiştir. Her iki sınavda 1b ve 1c düzeylerle ilgili sorulara az yer verilirken 2. düzeyi ölçen soruların ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir.

2019 LGS'de öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçen sorulara ağırlık verilmiştir. Özellikle PISA 2. düzeyi ölçen soruların öğrencilerin metin içerisindeki bilgilerden hareketle metindeki ana düşünce ile kişisel deneyimleri karşılaştırmasına, metnin özelliklerinden yararlanarak benzerlik ve farklılıkların bulunması gibi üst bilişsel becerilerin ölçülmesine çalışılmıştır. 2019 LGS Türkçe sorularının 2018 LGS Türkçe sorularına göre daha fazla PISA okuma becerisi yeterliliğini ölçtüğü ve üst düzey becerilerin bir arada kullanılması açısından farklılıklar oluşturduğu söylenebilir.

Demiral ve Menşan (2017) Türkçe dersi okuma becerilerinin daha çok uygulama ve analiz düzeylerinde yoğun olduğunu ve üst düzey kazanımların bulunmadığını vurgulamaktadır. Tuzlukaya (2019) tarafından yapılan araştırmada ise LGS sorularının dayanağı olan kazanımların yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ve okuma alanıyla ilgili kazanımların daha çok alt düzey becerileri ölçmeye yönelik olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer (2019)'in yaptığı çalışmaya göre 5, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma ve anlama sorularının hiçbirinin PISA 6. düzey yeterliliğini ölçemediğini belirtirken sadece 6. sınıf ders kitabındaki bir sorunun bu düzeye yönelik soru içerdiğini; okuduğunu anlama sorularından en fazla 1b ve 2. düzey soruların sorulduğunu vurgulamaktadır. Koç (2021)'a göre de 2019 öğretim programındaki PISA okuma becerileri yeterliliklerinin bir önceki programa kıyasla yarı yarıya düştüğünü belirtmiştir. Gürlen, Demirkaya ve Doğan (2019) tarafından akademisyen görüşlerinin incelendiği çalışmalarında PISA ve TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study / Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) sınavlarının içerik ve kapsam açısından öğretim programlarına uygun olup eğitim sistemine ışık tuttuğunu, bunun yanında eğitim sisteminin başarı durumunu yargılamak açısından yeterli olamayacağı sonuçlarına varmışlardır.

Erden (2020) tarafından yapılan bir araştırmada 2019 LGS Türkçe sorularının sözel mantık/muhakeme, görsel/tablo okuma gibi sorulardan oluştuğu belirtilmiş olup bu soruların MEB (2019)'in programındaki kazanımlarla uyuşmadığı öğretmen görüşleriyle ortaya çıkmıştır. Bu durum soruların 8. sınıf kazanımları arasındaki farkın ortaya çıkmasına ve sınav başarısında ölçülmek istenen ile öğretilmesi istenen arasındaki farkın açılmasına neden olduğu anlaşılmaktadır. MEB'in 2018 LGS'den farklı olarak 2019 LGS'de PISA üst düzey becerileri ölçen soru sayısını arttırarak öğrencilerin üst düzey

becerilerini ölçmek istediği, bunun da öğrencilerin LGS sorularının PISA düzey uyumuna yönlendirebileceği düşünülebilir. 2019 LGS Türkçe sorularının önceki yıllarda yapılmış olan sınavlara göre PISA Okuma Becerileri bakımından daha fazla düzeyi kapsadığı, soruların PISA testlerine yakın sorulardan oluştuğu ve bu durumun öğrencilerin üst düzey okuma becerilerine hazırlanmaları bakımından katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Üst düzey becerilerin ölçüldüğü PISA düzeyine yakın sorulardan oluşan testlerin hazırlanması öğrencilerin sadece okuma becerilerinin değil aynı zamanda hayata dair edinilen bilgiler ile metin içerisindeki bilgileri karşılaştırmasına ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (MEB, 2019) kazanımların PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeylerini karşılayacak şekilde düzenlenmesi, ders kitapları ve etkinliklerde PISA üst düzey becerileri ölçen etkinlik ve soru türlerine yer verilmesi, öğrencilerde eleştirel okuma yapma ve metin içerisindeki bilgileri kendi bilgileriyle birleştirebilme yeterliliklerinin kazandırılması ilerideki PISA sınavlarında yurt içi ve yurt dışındaki başarı sıralamasını önemli düzeyde arttıracaktır. Öğrencilerin aynı zamanda bir "okuma kültürü" edinmeleri için buna uygun projeler hazırlanabilir, öğretmenler ve okul idareleri tarafından okul dışındaki kütüphanelere gitmeleri teşvik edilebilir. Ders kitaplarındaki metin çeşitliliği arttırılarak grafik, liste, tablo gibi bağımsız metinlerin bulunduğu etkinliklere ağırlık verilerek öğrencilerin üst düzey okuma becerileri geliştirilebilir. Okullarda yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarında PISA benzeri soruların sorulması öğrencilerin anlama, ilişki kurma, analiz, sentez becerilerinin gelişimine katkısı olacaktır. Benzer çalışmaların daha geniş katılımcılar/uzmanlardan destek alınarak yapılması daha sağlıklı sonuçların elde edilmesine imkân sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu
Karar tarihi=27.04.2022
Belge sayı numarası= E-95531838-050.99-40376

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durum veya ilişki söz konusu değildir.

Destek ve Teşekkür

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırmalar Etik Kuruluna teşekkür ederiz.

Kaynaklar

Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(4) 461-470. https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26122/275180

Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının Pısa okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *7*(2), 96-109. https://doi.org/10.35233/oyea.659740

Batur, Z., Ulutaş, M., Beyret, T. N. (2019). 2018 Türkçe sorularının Pısa okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *48*(1), 595- 615. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674356

Bıkmaz Bilgen, Ö, Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, *8*(1), 63-78 . https://doi.org/10.21031/epod.294847

Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). Millî Eğitim Basımevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Calp, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları: Ağrı il örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22*(4), 897-927. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/40949/451406

Demiral, H. ve Menşan, Ö. H. (2017). Sekizinci sınıf Türkçe dersinin PISA okuma becerilerine göre değerlendirilmesi. İçinde Demirel, Ö., ve Dinçer, S. (Eds.), *Küreselleşen dünyada eğitim* (ss. 567-580). Pegem Yayınları.

Demirel, M. (1996). Bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu anlama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(12), 245-254. https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7825/10288

Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 270- 292. https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/54643/742630

Güneş, F. (2013) Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(1), 1-12. https://doi.org/10.16916/aded.16014

Gürlen, E., Demirkaya, A. S. ve Doğan, N. (2019). Uzmanların Pısa ve Tımms sınavlarının eğitim politika ve programlarına etkisine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 287-319. https://doi.org/10.21764/maeuefd.599615

Harris, A. J. & Sipay R. E. (1990). *How to increase reading ability (Ninth Edition).* Longman.

Kalaycı, N. ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, *10* (1), 238- 262. https://doi.org/10.24315/tred.580427

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Koç, E. S. (2021). Türkçe dersi öğretim programları ile okuma becerileri öğretim programının uluslararası okuma yeterlikleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *50* (230), 169-193. https://doi.org/10.37669/milliegitim.702775

Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, *2*(1), 132-139. https://dergipark.org.tr/tr/pub/epod/issue/5806/77235

Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *Pısa 2009 Türkiye ulusal ön raporu.* Millî Eğitim Bakanlığı. https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Pısa 2018 Türkiye ön raporu*. (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 10). Millî Eğitim Bakanlığı. http://www.meb.gov.tr/10-pisa-2018-turkiye-on raporu/duyuru/19964

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı.* Millî Eğitim Bakanlığı. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02 T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Tımms 2019 Türkiye ön raporu.* Millî Eğitim Bakanlığı. http://timss.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/3

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *PISA 2018 Stimulus submission guidelines: Reading literacy*. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-Stimulus-Submission-Guidelines-Reading-Literacy.pdf.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019b). *PISA 2018 results volume I: What students know and can do. Paris: OECD Publishing.* https://www.oecd.org/education/pisa-2018-results-volume-i- 5f07c754-en.htm.

Pardo, Laura,S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, *58*(3), 272-280. https://www.learner.org/wp-content/uploads/2019/02/What-Every-

Teacher-Needs-to-Know-About-Comprehension-teachers_know_comprehension-Building-Comprehension-Teaching-Reading-3-5-Workshop.pdf.

Sallabaş, E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(16), 141-155. https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8707/108710.

Sidekli, S. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması* (Tez No.159466). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Sidekli, S. (2010*). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi: Eylem araştırması* (Tez No. 279615). [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Tuzlukaya, S. (2019). 8. sınıf Türkçe dersi merkezî sınav sorularının Pısa okuma becerileri yeterlilikleri açısından incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, *5*(1), 92-100. https://doi.org/10.34137/jilses.505073

Uluyol, Ç. ve Eryılmaz, S. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında Fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(2), 209-229. https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6772/91207.

Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Akçağ Yayınları.

Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgiler ve okuma becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26* (1), 273-283. https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6754/90822.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2014). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları /The developing methods of reading comprehension skills in Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(9), 131-139. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19561/208533.

Extended Abstract

Introduction

Although the program has been changed 4 times in Turkey since 2015 and the 2019 Turkish Lesson Curriculum aims that students acquire language and mental skills that they will use throughout their lives and use their communication skills effectively, the International Student Assessment Program (The predicted success in PISA was not be achieved as expected.

In the face of this phenomenon, it is a need to evaluate the Transition Exam (LGS) questions, which concern secondary school students and all stakeholders, in terms of PISA reading skills competency areas. This need is also important in terms of seeing what levels of the qualifications of the 2019 LGS questions cover the PISA reading skills competency areas before the PISA assessment exam to be held in 2021 and the following years.

According to PISA results announced on December 3, 2019, Turkey ranks 31st among 37 OECD countries in terms of Reading Skills Proficiency Level. Similarly, in our country, High School Transition Exams (LGS) are held in order to determine students' success in fields such as reading skills, mathematics and science, and their transition to a higher education level. In this context, it is significant to see the harmony or incompatibility between the 2019 LGS Turkish questions and the PISA reading skills proficiency level in terms of improving the learning and teaching processes. When the literature is examined, it is seen that although there are many studies on PISA reading skills in Turkey, the only study comparing LGS questions was conducted by Batur et al.

The purpose of this research is to determine at what level the 2019 LGS Turkish questions overlap with the PISA Reading Skills Sufficiency Levels. For this, an answer was sought to the following question:

1. To what extent do the 2019 LGS Turkish questions overlap with which of the PISA Reading Skills Proficiency Levels?

Method

The research was arranged in accordance with the descriptive survey design, one of the qualitative research methods. This model is called to describe the existing situation as it is. In descriptive research, the researcher carries out the necessary studies to reveal the findings on a specific subject (Karasar, 2008). In the research, descriptive analysis was used in order to define and organize the data in concepts and themes that could not be recognized with the descriptive approach (Yıldırım & Şimşek, 2018). While forming the study group, easily accessible case sampling, one of the purposive sampling methods, was used. Purposeful sampling involves selecting people who have significant knowledge in terms of the research topic (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013).

A Semi-Structured Interview Form (YYGF) was prepared by the researchers to collect data. In the preparation of this form, 2019 LGS Turkish questions and Summary Definitions of PISA Reading Skills Proficiency Levels were taken into account. The said documents were accessed from the Ministry of National Education's https://odsgm.meb.gov.tr address (MEB, 2019).

2019 LGS Turkish questions were evaluated in the context of PISA Reading Skills Proficiency Levels, through document review. The fact that the Semi- Structured Interview Form created by the researchers was comprehensive was effective in the application of document analysis in the study.

Data in the study were collected through YYGF. Expert opinion was sought to determine whether the High School Entry Examination (LGS) matches the PISA Reading Skills Proficiency Levels. For this, questions were asked to experts (3 Turkish teachers) within the scope of the interview form.

In order to determine which of the PISA reading skills proficiency levels of the 2019 LGS Turkish questions, the opinions of 3 postgraduate Turkish teachers were consulted. The data were received by e-mail.

The same path was followed for the comparison of the 2019-2018 LGS questions. The opinions obtained from the experts were compared with the findings of the researchers and harmonization was achieved. The fact that the Semi- Structured Interview Form created by the researchers was comprehensive was effective in the application of document analysis in the study.

A mechanism consisting of 2 parts was designed for each of the prepared YYGF, 20 (twenty) 2019 LGS Turkish questions. In the left part of this setup, there is "question text" and below it "question phrase". The right part is devoted to PISA Reading Skills, where the question for which researchers and experts will express their views potentially overlaps. This section has been left blank. Each of the experts participating in the study were asked to identify the possible skills or skills of the question and write to YYGF in order of importance.

In addition to determining the skills / s in question, the skill levels of the problem are also included. The skills previously determined by the researchers and the skills determined by the participants were placed in the tables and compared. It was observed that the skills compared were mostly parallel. Different skills are reflected in the tables.

In the tables in the Findings section, instead of choosing the descriptive way of expression, such as the "Reading Skills Proficiency Levels Overlapping the Problem" column (Students with this level of proficiency can make detailed inferences. It shows that they understand the texts in detail…), numerical codes with corresponding numbers in the Appendix1 have been used. Thus, for example, the above expression is satisfied only with 6 (1). In the same way, the sentences in Annex: 1 are coded as 6 (1), 6 (2), 5 (3) ... 2 (1), 2 (2) ... 1a (1), 1a (2) ... the skill of the level is defined. In other words, "The students in this level are at the 6 (1) level."

In the conclusion part, it was determined which of the 2019 LGS Turkish questions correspond to the PISA reading skills proficiency levels. According to the results, frequencies were placed in the tables. Expert opinions are shown in the tables with the abbreviation "E".

Result and Discussion

The 2019 LGS Turkish questions and the level of the questions are shown in tables. Findings Obtained Through Semi-Structured Interview Form:

When Table 22 is examined, it has been determined by the experts in terms of PISA Reading Skills Levels at 1c level (2), 1b level (3), 1a level (3), 2nd level (14), 3rd level (10), 4 level (7), It is seen that it is frequently used at the 5th level (9) and at the 6th level (9).

When these results are compared with the study titled "Examination of 2018 LGS Questions in Terms of PISA Reading Skills Goals" by Batur et al. (Batur, Ulutaş, Beyret, 2019), it is seen that similar results were obtained. In the study of Batur et al., no questions were asked at PISA levels 1b, 4 and 5, There are 1 at level 1a; 11 questions at the 2nd level, 7 at the 3rd level and only 1 question at the 6th level. According to this situation, it can be said that 2018 LGS Turkish questions are relatively low in terms of PISA Reading Skills Levels compared to 2019 LGS questions. Although there are questions that predict the 5th and 6th levels in the PISA Reading Skills Sufficiency Levels of the 2019 LGS Turkish Questions, there is only one question at the 6th Level in the 2018 LGS Turkish Questions.It can be said that the 2019 LGS Turkish questions consist of questions that measure more high-level skills in terms of PISA Reading Skills Sufficiency Levels and that these questions contain more than one level.In 2019 LGS, questions measuring 6, 5 levels were included more. In both exams, it is seen that questions about the 1b and 1c levels are rarely included, while the questions measuring the 2nd level are mostly used.

In a study conducted by Erden (2020), it was stated that the 2019 LGS Turkish questions consist of questions such as verbal logic / reasoning, visual / table reading, and it was revealed with the teachers' opinions that these questions do not match the gains in the MEB (2019) program. It is understood that this situation leads to the emergence of the difference between the 8th grade achievements of the questions and to the difference between what is wanted to be measured and what is targeted to be taught. Unlike the 2018 LGS, it is thought that MEB wants to measure the high-level skills of students by increasing the number of questions that measure PISA high-level skills in 2019 LGS, and this may lead students to adapt to the level of LGS questions.

The preparation of tests consisting of questions close to the PISA level in which high-level skills are measured will contribute to the students' critical thinking skills, as it will provide not only the reading skills of the students, but also the knowledge gained about life and the information in the text to find similarities and differences.

Suitable projects can be prepared for students to acquire a "reading culture", and students can be encouraged to go to libraries outside the school by their teachers and the school administration. High-level reading skills of students can be improved by increasing the variety of texts in textbooks and focusing on activities with independent texts such as graphics, lists, and tables.

It is thought that conducting similar studies with larger participants will provide healthier results.For this, it is thought that it would be more appropriate to present the 20 questions in the question bundle to the measurement and evaluation experts in bundles of 10 while determining the levels of the questions.

Ekler

Ek-1. PISA Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeyleri Özet Tanımları (MEB, 2019)

Düzey	Bu düzeyde olan öğrenciler neleri yapabilir?
6	Bu düzeyde yer alan öğrenciler, detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıklar bulabilir ve çıkarımlarda bulunabilir.(1) Metni ya da metinleri ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterir ve birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir. (2) Önemli bilgilerin olduğu metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkabilir ve soyut kavramları yorumlayabilir.(3) Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve metin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışılagelmiş konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir. (4)Metindeki önemsiz detayları fark edebilir ve analiz edebilir.(5)
5	Bu düzeydeki öğrenciler, metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. (1) Özel bilgilere dikkat çekerek eleştirel bir değerlendirme yapabilir ve hipotez kurabilir. (2) Aşina olmadıkları bağlamları ayrıntılarıyla anlayabilirler. (3) Beklentilere ters düşen kavramların üstesinden gelebilirler.(4)

4	Bu düzeydeki öğrenciler, metne yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir.(1) Metni bir bütün olarak ele alarak dil farklılıklarını yorumlayabilir.(2) Metni anlayabilir ve aşina olmadığı bağlamlara sınıflandırmaları uyarlayabilir.(3) Öğrenciler kişisel bilgilerini kullanarak hipotez kurabilir ya da bir metni eleştirel bir şekilde değerlendirebilir.(4) Alışılagelmemiş uzun ya da karmaşık metinler üzerinde derinlemesine bir anlayışa sahip olduğunu gösterir.(5)
3	Bu düzeydeki öğrenciler çoklu durumlara karşılık gelebilecek bilgiler arasındaki ilişkiyi belirler ve bazı durumlarda bu ilişkiyi tanımlar. (1) Ana fikri belirlemek, ilişkileri anlamak ve deyimlerin ya da kelimelerin anlamlarını yorumlamak için metindeki bilgileri bir araya getirebilir.(2) Öğrencilerin benzer ve farklılıkları bulabilmek ve sınıflandırabilmek için birçok özelliği dikkate almaları gerekmektedir.(3) Genellikle gerekli bilgi açık olarak verilmemiş olabilir, çok fazla bilgi olabilir ya da beklentilere ters düşen veya olumsuz bir şekilde belirtilen kavramlar gibi başka engeller de olabilir. (4) Öğrencilerin ilişki kurmaları, karşılaştırma yapmaları ve açıklama yaparak metinleri irdelemeleri gerekmektedir ya da metnin özelliklerini yorumlayabilmeleri gerekmektedir.(5) Öğrenci metni bilinen veya günlük hayatta kullanılan bilgilerle ilişkilendirerek anladığını gösterir.(6) Öğrenciden metni ayrıntılarıyla anlaması beklenmez ama asgaride genel ifadeleri anlaması beklenir.(7)
2	Bu düzeydeki öğrenciler birçok duruma karşı gelebilecek ya da çıkarımda bulunabileceği bir bilgiyi ya da daha fazla bilgiyi metinde bulabilir.(1) Metindeki ana düşünceyi belirleyebilir, ilişkileri anlayabilir ya da çok fazla bilginin olmadığı, fazla çıkarımda bulunulmayacak durumlarda metnin belli bir bölümünden anlam çıkarır. (2) Metnin bir özelliğine dayanarak benzer ya da farklılıkları bulabilir.(3) Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir.(4)
1a	Bu düzeydeki öğrenciler, açıkça ifade edilen bir ya da daha fazla bağımsız bilgiyi metinde bulabilir, aşina olduğu bir konu hakkında yazılmış bir metnin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilir veya metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında ilişki kurabilir.(1) Bu düzeydeki öğrencilerin verilen görevleri yerine getirebildikleri metinlerde bilgiler açıkça ifade edilmiştir ve bu metinlerde çok fazla bilgi bulunmamaktadır.(2) Öğrenciler metindeki ilgili yerlere açık bir şekilde yönlendirilmektedirler.(3)
1b	Bu düzeydeki öğrenciler, basit cümlelerin gerçek anlamlarını değerlendirebilirler. (1) Soru ve/veya metindeki bilgiler arasında basit bağlantılar kurarak metinlerin gerçek anlamını yorumlayabilirler.(2) Tek bir cümle, kısa bir metin veya basit bir listede istenen bilgileri tarayabilir ve bulabilirler.(3) Açık bir şekilde istendiğinde birkaç sayfalık metin içerisinde ilgili sayfayı bulabilirler.(4)
1c	Bu düzeydeki öğrenciler, kısa ve basit cümlelerin anlamını kavrayabilirler. (1) Sınırlı bir süre içinde açık, basit ve somut amaçlar için okuma yapabilirler.(2)