



RumeliDE Dil ve Edebiyat  
Araştırmaları Dergisi  
ISSN : 2148-7782

## EDİTÖRDEN

**Kıymetli okuyucu,**

*RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*'nin **32. Sayısı** yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurumumuzun ve süreçte yer alan değerli araştırmacıların üstün gayretleriyle siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur.

Dergimiz sınır tanımaksızın dünya dilleri ve edebiyatları, folkloru, dil eğitimi, çeviri bilimi üzerine yazılmış her akademik makaleyi hakem sürecinde kabul gördükten sonra yayımlar.

**2023.33.** sayısı (**21 Nisan 2023**) için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **21 Mart 2023**'tür.

Yazarlarımızdan makaleleri için herhangi bir intihal programından intihal raporunu da sisteme yüklemelerini, sistemde eksik bilgilerini tamamlamalarını rica ederiz.

Dergimizin bir sayısında bir yazarın ancak tek yazarlı bir makalesinin yayımlanabildiğini ve dergimize makale göndermek isteyen araştırmacıların üye olması gerektiğini de hatırlatmak isteriz. Üyelerimizin de eksik bilgilerini tamamlamalarını, mevcut bilgilerini güncellemelerini istirham ederiz.

6 Şubat 2023 ve sonrasında meydana gelen depremlerde hayatını kaybeden kişilere ve özellikle bilim insanlarına Allah'tan rahmet, deprem sebebiyle yaralananlara da acil şifalar dilerim.

**RumeliDE 2023.32 (Şubat/February)** sayısının yayımlanmasını mümkün kılan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve makalelerin değerlendirilmesi esnasında değerli katkıları asla inkar edilemez olan hakemlerimize teşekkür eder, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

**Başarı ve mutluluk dileklerimizle...**

***RumeliDE* Yayın Editörleri**



RumeliDE Journal of Language  
and Literature Studies

ISSN : 2148-7782

## EDITOR'S NOTE

**Dear readers,**

**RumeliDE Journal of Language and Literature Research's 32<sup>nd</sup>** issue has been presented to the benefit of our readers thanks to the superior efforts of our authors, referees, editorial board and valuable researchers involved in the process.

Our journal publishes every academic article on world languages and literatures, folklore, language education, and translation studies after being accepted in the referee process.

Acceptance process of articles for the issue (**21 April 2023**) numbered **2023.33** has started. The deadline for submission is **21 March 2023**.

We ask our authors to upload the plagiarism report of the article to the system retrieved from any plagiarism program and complete the missing information in the system.

We would like to remind you that only one article of a single author (not with corresponding authors) can be published in an issue of our journal and that researchers who wish to submit an article should be a member of the journal. We also ask our members to complete their missing information and update their existing information on the system.

I wish God's mercy to those who lost their lives in the earthquakes that occurred on February 6, 2023 and after, and especially to scientists, and a speedy recovery to those who were injured due to the earthquake.

We would like to thank everyone who made it possible to publish the issue numbered **RumeliDE 2023.32 (Şubat/February)**, in particular the authors and the referees whose valuable contributions have never been undeniable during the evaluation of the articles. We wish the articles in the journal to be fruitful.

**We wish you success and happiness.**

**RumeliDE General Editors**



**001. Yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde çocuk şarkılarının etkisi<sup>1</sup>****Hamza ÜSTÜN<sup>2</sup>**

**APA:** Üstün, H. (2023). Yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde çocuk şarkılarının etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1-14. DOI: 10.29000/rumelide.1252757.

**Öz**

İnsanlar ilk olarak aileleri ile sonrasında yakın çevreleri ile etkileşime geçerek dil gelişimini tamamlarlar. Farklı medeniyetlerde yaşayan toplumlar ile iletişim kurmak isteyen bireyler ikinci bir yabancı dil öğrenmek zorundadır. Bu çalışmada, ülkemize eğitim görmek için dünyanın dört bir yanından gelen yabancı uyruklu öğrencilere verilen Türkçe eğitiminde, şarkı ile öğretim yönteminin etkileri araştırılmıştır. Araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yöntemlerinden gerçek deneme modeli son test kontrol gruplu model belirlenmiştir. Türkiye Maarif Vakfı tarafından yayınlanan, yabancılara Türkçe öğretim programında yer alan A1 düzeyinde beş kazanım belirlenmiştir. Belirlenen bu kazanımlara ilişkin hayvanlar ne ister, ellerim parmaklarım, sağ sol, 23 Nisan ve bakkal tekerlemesi isimli çocuk şarkıları belirlenmiştir. Çalışma kapsamında 80 kişilik yabancı öğrenci iki eşit parçaya bölünerek kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Kontrol grubu normal öğretim modelinde eğitimlerine devam ederken, deney grubu öğrencileri çocuk şarkıları eşliğinde eğitimini sürdürmüştür. Belirlenen yöntem ve teknik ile öğretilen program sonucunda, katılımcıların tamamına son test uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar neticesinde, deney grubu sonuçları ile kontrol grubu sonuçları arasında anlamlı farklılık oluşmuştur. Çocuk şarkıları ile öğretimini sürdüren grubun puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamdan hareket ile, çocuk şarkılarının yabancılara Türkçe öğretiminde eğitim öğretim süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Müzik eğitimi, çocuk şarkıları, yabancılara Türkçe öğretim, şarkı öğretimi

**The effect of children's songs in teaching Turkish to foreign students****Abstract**

People complete their language development first in the family environment and then by interacting with their environment. Individuals who want to communicate with societies living in different civilizations have to learn a second foreign language. In this study, the effect of teaching with songs on the education of international students receiving Turkish education was investigated. The post-test control group model, a real experimental model from quantitative research methods, was used as the research method. Five acquisitions were determined at the A1 level in the Turkish language teaching program for foreigners published by the Turkish Maarif Foundation. The following songs were determined for the objectives: what do animals want, my hands my fingers, right-left, April 23rd, and grocery rhyme. Within the scope of the study, a group of 80 international students was divided into two equal parts, and control and experimental groups were formed. While the control group continued their education in the regular teaching model, the experimental group students

<sup>1</sup> ETİK: Bu makale için Devlet Konservatuvarı Müdürlüğünün 01.06.2022 tarih ve 168854 sayılı yazısına oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi ABD, (Tokat, Türkiye), ustunhamza@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8084-7946 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.11.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252757]

continued their education accompanied by children's songs. At the end of the process, a post-test was applied to all participants. As a result of the results obtained, there was a significant difference between the experimental and control groups' results. It was concluded that the scores of the group that continued teaching children's songs were higher. Based on this context, children's songs will contribute to the education and training processes in teaching Turkish to foreigners.

**Keywords:** Music education, children songs, teaching Turkish to foreigners, song teaching

## 1. Giriş

Dil, insanların birbirleri arasında iletişim kurmayı sağlayan, belirli kuralları olan ve bu kurallar çerçevesinde gelişimini devamlı sürdüren, seslerle üretilmiş toplumsal bir olgudur. İnsanların kendi aralarında anlaşabilmeleri için en temel araçtır. Toplumların bir arada kalmasını sağlayan, yaşayışlarını, geleneklerini ve inanış biçimlerini bir sonraki kuşağa aktarmadaki en önemli unsurdur (Ergin, 1989, s. 3; Barın, 2004, s. 19). İnsanlar doğdukları yer neresi olursa olsun ilk olarak aileden, daha sonra da çevreden öğrendikleri ile dil gelişimini tamamlarlar. Öğrenilen ana dil, kendi toplumu içerisinde insanların etkileşimli yaşaması için yeterli olurken, sınırların dışına çıktığında etkinliğini yitirir. Dünya üzerinde kullanılmakta olan dil sayısının 7000' in üstünde olduğunu düşündüğümüzde (Uzun, 2012, s. 116) insanların dil bağlamında sınırlıklara sahip olduğunu ancak yaşayan dillerin sınırlarının olmadığını anlamak mümkündür.

Farklı coğrafyalarda yaşayan insanlar birbirleri ile etkileşime geçmek için ikinci bir yabancı dil öğrenmek durumundadır. Bilinen ilk örneğine M. Ö. 2225' te Akad'lar (Biçer, 2012, s. 107) da görülen yabancı dil eğitimi, günümüzde tüm ülkelerde uygulanan ve öğretim programlarında yer alan bir unsur olmuştur. Dil öğretimi artık ana dil ve yabancı dil üzerine gerçekleşmektedir. 20. yy' ın beraberinde getirdiği teknolojik gelişmelerde yaşanan hız, ilişkilerinde artmasını beraberinde getirmiştir. Etkileşimin yayılım hızının bu nedenle artması, sonuç olarak belirli dillerin hızlıca yayılması sonucunu doğurmuştur (Özbay, 2010, s. 11). Bu dillerin arasında Türkçede yerini almaktadır. Gerek jeopolitik konumu gerekse zengin kültür coğrafyası Türkçenin kullanım alanlarını genişletmiştir. Son zamanlarda popüler kültürün evrensel boyutlarda geniş yankıları düşünüldüğünde özellikle yakın coğrafyamızda bulunan farklı dil gruplarından milletler Türk sineması aracılığı ile Türkçeye yakın ilgi duymuşlardır. Bu dizi ve filmler yayınlandıkları ülkelerde Türkçenin yayılmasına katkı sunmuştur (Aktürk ve Yağbasan, 2020; Arbatlı ve Kurar, 2015).

Türkçe günümüzde olduğu gibi geçmiş dönemlerde de farklı sebepler dolayısıyla etkileşime geçen milletler tarafından öğrenilmekteydi. İlk başlarda sistematik bir öğrenme modeli olmasa da Türkçenin farklı milletler tarafından öğrenildiği ve kullanıldığı görülmektedir (Biçer, 2012, s. 109). Uluslararası alanda yaşanan hızlı etkileşim Türkçenin de tanınırlığının artmasına sebep olmuştur. Bu tanınırlığın bir sonucu da özellikle eğitim alanında uluslararası öğrencilerin üniversitelerimizde eğitim görmeye gelmeleridir. Yabancı uyruklu öğrenciler öğrenim görmeye geldikleri üniversitelerimizde derslerin Türkçe yürütülmesi sebebi ile Türkçe öğrenmek zorundadır. Bu öğretim de devlet aracılığı ile sağlanan öğretim kurumları tarafından verilmektedir. Bir milletin dilinin yabancı dil olarak öğretilmesi devletin kontrolünde ve bir politikaya bağlı olarak yürütülmelidir (Tosun, 2005). Ülkemizde Türkçe öğretimi yurt içinde yer alan üniversiteler aracılığı ile genellikle Türkçe öğretim merkezleri (TÖMER) ve Eğitim Fakültelerinin Türkçe bölümleri aracılığı ile öğretilmektedir (Alyılmaz, 2010, s. 729). Araştırma kapsamında da Türkiye Maarif Vakfı (TMV) tarafından hazırlanan yabancılara Türkçe öğretim programı içerisinde belirlenen A1 düzeyindeki kazanımlar incelenmiştir.

Çalışma yabancılara Türkçe öğretiminde farklı bir öğretim metodu olan şarkı ile öğretim yönteminin Türkçe öğretimindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, öğretim programında yer alan A1 düzeyindeki kazanımlar, çocuk şarkıları ile aktarılmaya çalışılmıştır. Sayıları her yıl artmakta olan yabancı uyruklu öğrencilere verilen eğitim sürecine, şarkı ile öğretim yöntemi ile kazanımların kazandırılması ve bu öğretim sürecinin kalıcılığının artırılması hedeflenmiştir. Bu bağlamdan hareket ile araştırmanın problem cümlesi “Yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde çocuk şarkılarının etkisi ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir.

### 1. 1. Yabancılara Türkçe öğretimi

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) yayınladığı raporda, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye’de öğrenim gören öğrenci sayısını 260.151 kişi olarak belirlemiştir (YBYS, 2022). Dünyanın farklı yerlerinden ülkemize gelen yabancı öğrenciler, üniversite öğrenimi görmek istedikleri programlarda eğitim öğretime başlayabilmek için Türkçe yeterlik sınavından başarılı olmak zorundadırlar. İngilizce dilinde eğitim veren yükseköğretim kurumları bu genellemenin dışındadır. Bu sınavlardan başarı ile geçemeyen öğrenciler için 1 yıllık Türkçe öğretim programı uygulanır.

Uygulanacak bu programın uygulayıcısı ise, üniversite bünyesinde kurulan Türkçe öğretim merkezleridir (TÖMER). İlk olarak Ankara Üniversitesi tarafından 1984 yılında açılan öğretim merkezi yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe eğitimi vererek, Türk dilinde öğrenim görmelerini sağlamıştır. Boylu ve Başar (2016) çeşitli isimlendirmeler ile Türkiye ‘de 85 adet Türkçe öğretim merkezi bulunduğunu tespit etmişlerdir. Günümüzde ise bu sayının 145’ e ulaştığı görülmektedir (Kafalı, 2022, s. 6).

Türkçe’ nin yabancı dil olarak öğretilmesinde Türkiye Maarif Vakfı (TMV) tarafından hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı” ülke genelinde referans olarak kabul edilmektedir. Okul öncesi dönemden başlayarak tüm kademelere ait sınıflandırmalar bu programda mevcuttur (Türkiye Maari Vakfı, 2020). Belirlenen bu program doğrultusunda ilgili kuruluşlar kendi öğretim programını oluştururlar. Program A1, A2, B1, B2 ve C1 olmak üzere beş düzeyden oluşmaktadır. Düzeyler, sözlü etkileşim becerisi, okuma becerisi, sözlü üretim becerisi, dinleme/izleme becerisi ve yazma becerisi alanlarında kazanımlardan oluşturulmuştur. A1 düzeyinde 214 kazanım, A2 düzeyinde 298 kazanım, B1 düzeyinde 300 kazanım, B2 düzeyinde 267 kazanım ve C1 düzeyinde 239 toplam 1318 kazanımdan oluşmaktadır.

### 1. 2. Çocuk Şarkıları

Dil, ırk, köken, renk ne olursa olsun insanoğlu daha dünyaya gözlerini açmadan, anne karnında duymaya başlar müziksel ezgileri. Birçok kültürde annelerin bebeklerini şarkılar eşliğinde büyüttüğü bilinmektedir (Bingöl, 2006, s. 216). Büyürken izlenen çizgi filmlerden, sokakta oynadığı oyunlarda kullanılan ezgilere her yerde müziğe ve dolaylı olarak çocuk şarkılarına maruz kalmaktadır (Sonsel, 2019, s. 53). Öğrenim hayatına başladığında ise, okul öncesi dönemden lise öğretiminin sonuna kadar çocuk şarkıları Türk eğitim sistemi içerisinde kullanılmaktadır (Albuz & Demirel, 2019, s.148).

Çocuk şarkıları, söz bütünlüğünün ve ezgisel oluşumun çocuklara uygunluğu göz ardı edilerek yazılan eserlerdir. Konuşma dilinin gücü ve etkinliği nasıl güçlü ise, müziksel dilde o derecede güçlüdür. Üretilen çocuk şarkıları, bu iki gücü de barındıran, engel tanımayan, herhangi bir ayırım gözetmeden tüm çocuklara ithaf edilmiş, iyilik barından eserlerdir (Aydoğan, 2007, s. 7). Konuşabilen her çocuk şarkı söyleyebilir. Bireysel olarak söylenen şarkılarla birlikte, sınıf ortamında ya da bir grup ile söylenen

şarkıların, çocukların birlikteliklerini arttıracığı ve toplumsal olarak beraber olma bilincini kazandıracığı düşünülebilir (Sun, 2006, s. 8).

Çocuk şarkıları dört ana kolda toplanmıştır. Aktarma, öykünme, anonim ve Türk okul şarkıları bu dört ana kolun parçalarıdır. Aktarma şarkılar, sözlerin Türkçe olduğu müziğin ise yabancı bir şarkıya ait olduğu şarkılara denmektedir. Öykünme şarkılar, batı müziği armonik yapısı ile oluşturulan ancak sözleri ve müziği tamamen Türk eğitim müziği bestecileri tarafından hazırlanmış şarkılardır. Anonim şarkılar, halk türküleri, saymaca, ninni ve tekerleme gibi ulusal değerlerimizin içinden gelmiş, yüzyıllardır aktarımı sağlanmış, büyük bir vakitten ve milletin kültür süzgecinde elenip günümüze gelmiş eserlerdir. Türk okul şarkıları ise, Türk müziği dizi ve ölçülerinde yazılan, kaynağını ülkemizin halk müziğinden alan şarkılardır (Sun & Seyrek, 2002, s. 26-28).

### 1. 3. Şarkı öğretim yöntemi

Geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri hedef ve davranışların taksonomik özelliklerine göre belirlenen ve eğitim sistemi içerisinde uzun süredir kullanılan yöntemlerdir. Bu yöntemler, anlatım, tartışma, gösteri, soru-cevap, örnek olay incelemesi, problem çözme, proje tabanlı öğretim, gözlem, altı şapkalı düşünme, kavram haritası, zihin haritası, konuşma halkası, görüş geliştirme, didaktik sorgulama (5 N 1 K), deney ve laboratuvar testleri, mikro öğretim ve teknoloji destekli öğretim yöntemleridir (Sagnak, 2019, s. 227).

Literatürde gerçekleşen çalışmalar bize göstermektedir ki, geleneksel öğretim yöntemi dışında kalan öğretim yöntemleri ile gerçekleşen deneysel araştırmaların, geleneksel yöntemlere göre daha başarılı olduğudur (Yıkılmış ve ark., 2017; Gürbüz ve ark., 2017; Tan, 2016; Ataseven, 1988; Bilen & Açıkgöz, 2019; Bedir & Akkurt, 2012; Kahraman, 2019). Şarkı ile öğretim yöntemi de belirlenen bu geleneksel öğretim yöntemlerinin dışında kalan bir yöntemdir.

Müzik, tüm uluslar tarafından kullanılan evrensel bir olgudur ve çocuklar şarkı söylemeye kolay kolay karşı koyamazlar. Diğer çocuklarla, öğretmenleri ile ebeveynleri veya başka yetişkinlerle şarkı söylemek çocuklar için keyiflidir (Köse, 2012, s. 36). Müzik, eğitime vesile olan bir olgudur. Eğitim ile ilgili tüm alanlarda önemli bir konuma gelen müzikli eğitim, eğilim ve kullanımları, esasında müziğin güçlü ve faydalı bir eğitim yöntemi olmasından gelir. Müziksel bir sürecin, eğitim ile ilgili tüm alanlarda eğitim öğretim süreçlerine olumlu katkılar sunan, öğretimi daha basit bir zemine oturtan, kalıcılığını sağlayan bir araç olarak kullanıldığı geçmişten beri bilinmektedir (Uçan, 1997, s. 33).

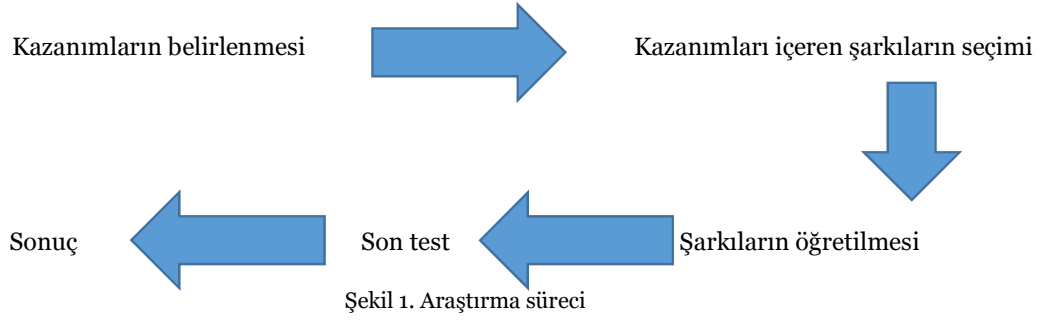
Görüldüğü gibi şarkı ile öğretim yöntemi sadece müzik alanında değil fen-matematik alanlarından sosyal bilimlerin çeşitli alanlarına geniş bir yelpazede kullanılmıştır. Eğitim öğretim sürecine müzik, şarkı, oyun gibi etkenler girdiğinde, öğrencilerin daha zevk aldıkları eğlenceli bir öğrenme gerçekleştiği görülmektedir (Üstün, 2014; Zelyurt, 2015; Özdoğan, 2019; Köse, 2012).

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma modeli

Çalışma, yabancılara Türkçe öğretmede çocuk şarkılarının etkisinin araştırıldığı deneysel bir araştırmadır. Çocuk şarkılarının Türkçe öğretimindeki etkisini araştırmak için, nicel araştırma yöntemlerinden gerçek deneme modeli son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Geçerliliği ve bilimsel yönü en kuvvetli çalışmalar bu model ile gerçekleşen çalışmalardır (Karasar, 2006, s. 97). Bu

deneme modellerinin tamamında, en az iki grubun oluşturulması ve bu grupların tarafsız atama ile belirlenmesi gerekmektedir. Son test kontrol gruplu model de yansız belirleme ile oluşturulan 2 gruptan oluşmaktadır. Bu gruplar kontrol ve deney gruplarıdır. Gerçekleştirilen çalışmanın sonunda deney ve kontrol gruplarına son test uygulaması gerçekleştirilir. Belirlenen grupların yansız ve tarafsız yöntemle belirlenmesi ve uygulanacak deneysel süreç öncesinde grup düzeylerinin aynı seviyede olması önceden bir test uygulanmasını gerektirmez. (Karasar, 2006, s.86; Büyüköztürk, 2012, s. 40).



## 2. 2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesine çeşitli ülkelerden gelen toplam 80 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin oluşturduğu 40'ar kişilik iki grup çalışmanın kontrol ve deney gruplarını oluşturmaktadır. Deney grubu olarak belirlenen gruba beş kazanım için her hafta bir şarkı olacak şekilde beş çocuk şarkısı öğretilmiştir. Araştırma başlamadan önce etik kurul tarafından, çalışmanın bilimsel ve etik yönden bir sakıncası olmadığına ilişkin belge alınmıştır. Ayrıca katılımcılara da gönüllü katılım onam formu uygulanmıştır. Asya ve Afrika kıtalarından 9 farklı ülkeden oluşan çalışma grubunda yer alan öğrencilere ait bilgiler tablo 1'de belirtilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma grubu öğrencileri

Ülke	Cinsiyet		n	%
	Kadın	Erkek		
Somali Federal Cumhuriyeti	5	9	14	17,5
Çad Cumhuriyeti	2	12	14	17,5
Nijerya Federal Cumhuriyeti	8	4	12	15
Suriye Arap Cumhuriyeti	4	7	11	13,75
Senegal Cumhuriyeti	6	4	10	12,5
Kamerun	6	3	9	11,25
Mısır Arap Cumhuriyeti	-	5	5	6,25
Filistin	-	3	3	3,75
Gambiya Cumhuriyeti	-	2	2	2,5
Toplam	31	49	80	100



### 2. 3. Veri toplama araçları

Araştırmada veriler çalışma grubuna uygulanan toplam 20 soruluk çoktan seçmeli test ile elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu test, Türkçe öğretimi alanında uzman üç öğretim üyesi tarafından puanlanmıştır. Testin kapsam geçerliliğinin hesaplanmasında Lawshe tarafından geliştirilen teknik kullanılmıştır (Peach, 2017). Her bir soru için uzmanların verdikleri cevaplar Peach (2017) tarafından excel biçiminde geliştirilen ve uzman cevaplarının sisteme girilmesi ile Lawshe içerik geçerlilik puanının gösterildiği program yardımı ile ulaşılmıştır. Lawshe yönteminde kapsam geçerlik oranı, uzmanların verdiği cevaplar doğrultusunda belirlenir. Bu formül her bir soru için uygundur ibaresini belirten uzman adetinin, genel uzman adetine bölümünün 1 eksiği ile elde edilir (Yeşilyurt & Poyraz, 2017, s. 255).

**Tablo 2.** İçerik endeksi puanlamaları

	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	CVR
Soru 1	✓	✓	✓	1
Soru 2	✓	✓	✓	1
Soru 3	✓	✓	✓	1
Soru 4	×	✓	✓	0,333
Soru 5	✓	✓	✓	1
Soru 6	✓	✓	✓	1
Soru 7	✓	✓	✓	1
Soru 8	✓	✓	✓	1
Soru 9	✓	×	✓	0,333
Soru 10	✓	✓	✓	1
Soru 11	✓	✓	✓	1
Soru 12	✓	✓	✓	1
Soru 13	✓	✓	✓	1
Soru 14	✓	×	✓	0,333
Soru 15	✓	✓	✓	1
Soru 16	✓	✓	✓	1
Soru 17	✓	✓	✓	1
Soru 18	✓	✓	✓	1
Soru 19	✓	✓	✓	1
Soru 20	✓	✓	✓	1
CVR				0,895

Türkçe eğitimi uzmanlarının, bütün sorular için ayrı ayrı "madde hedeflenen yapıyor ölçüyor" ibaresinin işaretlendiği ve puanlamaya katıldığı, Lawshe içerik geçerlilik endeksi 0,895 olarak belirlenmiştir.

## 2. 4. Verilerin analizi

Deney ve kontrol gruplarından uygulanan test sonrası elde edilen puanlar SPSS 26 programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Verilere normallik analizi uygulanmış olup verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Son test puanları arasındaki farkı belirleyebilmek için t testi uygulanmıştır.

## 3. Bulgular

### 3. 1. Çocuk Şarkıları

Çalışmada A1 düzeyine ait belirlenen 5 kazanımla ilişkili şarkıların öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu kazanımlar; “Belli başlı hayvan isimlerini tanır”, “Sayıları tanır ve basit sayma gerçekleştirir”, “Basit yön ifade eden terimleri anlar”, “Özel günlerle ilgili temel kavramları kavrar” ve “Alışveriş ile ilgili yalın kavramları ve kalıp ifadeleri tanır” olarak belirlenmiştir. İlk kazanım olan “belli başlı hayvan isimlerini tanır” kazanımı ile ilgili, söz ve müziği Yalçın TURA’ya ait “Hayvanlar Ne İster” isimli çocuk şarkısı öğretilmiştir. Esere ait bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

## HAYVANLAR NE İSTER

Söz - Müzik  
Yalçın TURA

Voice

Kö pe ğim hav hav hav hav der kö pe ğim ben den ne is ter

ha di gel ha di gel ci ci kö pe ğim ha di gel sa na ben et ve re yim

Şekil 2. Hayvanlar ne ister notası

Görüldüğü gibi basit formda, çocuklar tarafından rahatlıkla söylenebilecek ses sınırları arasında yer alan şarkı, 4/4 lük ölçü biriminde yazılmış olup, tonu da Fa majördür. Şarkının sözlerinin içerisinde çeşitli hayvanlardan örnekler verilerek, ilgili hayvana ait seslerin taklit edilmesi amaçlanmaktadır. Şarkının sözlerinin tamamı şu şekildedir;

Köpeğim hav hav hav hav der  
Köpeğim benden ne ister?  
Hadi gel hadi gel cici köpeğim  
Hadi gel san ben et vereyim

Kedicim mır nav mır nav der  
Kedicim benden süt ister  
Hadi gel hadi gel cici kedicim  
Hadi gel sana ben süt vereyim

Eşğim a i a i der  
Eşğim benden ot ister  
Hadi gel hadi gel cici eşğim  
Hadi gel san ben ot vereyim

Tavuğum gıt gıt gıt gıt der  
Tavuğum benden yem ister  
Hadi gel hadi gel cici tavuğum  
Hadi gel sana ben yem vereyim

Şarkının içerisinde geçen isimlere bakıldığında, köpek, kedi, eşek ve tavuk hayvanların olduğu görülmektedir. Şarkı, kazanımın gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan hayvan isimlerini içermektedir. Hayvanların öğretilmesinin yanında şarkının içerisinde hayvanlarla eşleşen yiyecek isimleri de mevcuttur.

İkinci kazanım olan “Sayıları tanıy ve basit sayma gerçekleştirir” kazanımına ait çocuk şarkısı “Ellerim Parmaklarım” olarak belirlenmiştir. Şarkıya ait bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

## ELLERİM PARMAKLARIM

Söz - Müzik  
Saip EGÜZ

Voice

Sağ e lim de bes par mak sol e lim de bes par mak

5  
say bak say bak say bak

Şekil 3. Ellerim parmaklarım notası

Şarkı 2/4' lük ölçü biriminde yazılmıştır. Şarkının ses aralığı mi ve la ses aralığında 4 sestem oluşmaktadır. Şarkının tonu Do majördür. Şarkının sözleri şu şekildedir.

Sağ elimde beş parmak	Hepsi eder on parmak
Sol elimde beş parmak	Sende istersen say bak
Say bak say bak say bak	Say bak say bak say bak
Bir, iki, üç, dört, beş	altı, yedi, sekiz, dokuz, on

İlgili kazanımın içerisinde geçen basit saymaya yönelik, öğrencilerin on sayısına kadar saymaları hedeflenmektedir. Şarkı aynı zamanda yön belirten bir kimliğe de sahiptir. Sağ ve sol yönlerinin anlatımı şarkı içerisinde geçmektedir.

Belirlenen üçüncü kazanım olan “Basit yön ifade eden terimleri anlar” kazanımı ile ilgili “Sağ Sol” şarkısı belirlenmiştir. Şarkı ile ilgili bilgilendirmeler aşağıda sunulmuştur.

**SAĞ SOL ŞARKISI**

Anonim

Voice

sag el i çe ri ye sag el dı sa rı ya sag el i çe ri ye çevir çevir çevir

5 sag so la sag so la dön dön dur iş te hep si bu ka dar

Şekil 4. Sağ sol şarkısı notası

Görüldüğü gibi şarkı 4/4' lük ölçü birimine yazılmış olup tonu Fa majördür. Dört ses aralığında yazılan şarkının içerisinde geçen sesler do, re, mi ve fa sesleri bulunmaktadır. Şarkının tam sözleri şu şekildedir.

Sağ el içeriye, sağ el dışarıya  
Sağ el içeriye, çevir çevir çevir  
Sağ sola sağ sola, dön dön dur  
İşte hepsi bu kadar

Sol el içeriye, sol el dışarıya  
Sol el içeriye, çevir çevir çevir  
Sağ sola sağ sola, dön dön dur  
İşte hepsi bu kadar

Sağ ayak içeriye, sağ ayak dışarıya  
Sağ ayak içeriye, çevir çevir çevir  
Sağ sola sağ sola, dön dön dur  
İşte hepsi bu kadar

Sol ayak içeriye, sol ayak dışarıya  
Sol ayak içeriye, çevir çevir çevir  
Sağ sola sağ sola, dön dön dur  
İşte hepsi bu kadar

Tüm vücut içeriye, tüm vücut dışarıya  
Tüm vücut içeriye, çevir çevir çevir  
Sağ sola sağ sola, dön dön dur  
İşte hepsi bu kadar

Şarkının içerisinde geçen sağ, sol, içeri ve dışarı kavramları, belirlenen kazanımın gerekliliğini yerine getirecek düzeydedir. Ayrıca şarkının içerisinde geçen vücudumuzun bölümleri de ayrıca öğrenciler tarafından öğrenilmiştir.

Dördüncü kazanımın şarkısı "23 Nisan" olarak belirlenmiştir. Özel günlerin öğretilmesi için seçilen bu şarkının öğretimine geçmeden önce, Atatürk, ulusal egemenlik ve çocuk bayramı kavramları ile ilgili çeşitli bilgilendirmeler yapılmıştır. Şarkı ile ilgili bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

**23 NİSAN**  
Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı

Söz - Müzik  
Saip EGÜZ

Voice

San ki her tarafta var bir düğün

çün ki en şerefli en mutlu gün

bu gün yirmi üç nisan hep neşeyle doluyor insan

Şekil 5. 23 Nisan şarkısı

Söz ve müziği Saip EGÜZ' e ait olan 23 Nisan şarkısı, 2/4' lük ölçü biriminde yazılmış olup tonu da Do majördür. Ses aralığı do ve la sesleri arasında altı sestem oluşmaktadır. Şarkının sözleri şu şekildedir.

Sanki her tarafta var bir düğün  
Çünkü en şerefli en mutlu gün  
Bugün yirmi üç nisan  
Hep neşeyle doluyor insan

İş te bugün bir meclis kuruldu  
Sonra hemen padişah kovuldu  
Bugün yirmi üç nisan  
Hep neşeyle doluyor insan

Bugün Atatürk' ten bir armağan  
Yoksa tutsak olurduk sen inan  
Bugün yirmi üç nisan  
Hep neşeyle doluyor insan

Görüldüğü gibi şarkı içerisinde düğün, şeref, mutlu, meclis, Atatürk, neşe gibi ifadeler geçmektedir. Şarkı ilgili kazanım kapsamında yer alan belirli özel günlerle ilgili öğrencilerin çıkarım yapabilecekleri ifadeler içermektedir. Katılımcı öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Müslüman olmasından dolayı, öğrencilere dini bayramlarımız hakkında da bilgiler verilerek, konunun pekiştirilmesi sağlanmıştır.

Beşinci hafta ve kazanımın konusu "Alışveriş ile ilgili yalın kavramları ve kalıp ifadeleri tanı" olarak belirlenmiştir. Bu kazanım kapsamında öğrencilere söz ve müziği Yalçın TURA' ya ait "Bakkal Tekerlemesi" isimli şarkı öğretilmiştir. Şarkıya ait bilgiler aşağıda sunulmuştur.

## BAKKAL TEKERLEMESİ

Söz - Müzik  
Yalçın TURA

Voice

Bak kal ol dum dükkân aç tım dükkâna  
cins cins mallar seç tım kapısına kocaman  
tabelada astım beklerim her gün müşteri gelmez

Şekil 6. Bakkal Tekerlemesi Notası

Şarkı 2/4' lük ölçü biriminde yazılmıştır. Do, re ve mi seslerinden üç ses aralığında oluşturulmuştur. Şarkının sözleri şu şekildedir

Bakkal oldum dükkân açtım	Yağ var bal var kırmızı nar var
Dükkâna cins cins mallar seçtim	Leblebi fıstık doldu çuvallar
Kapısına kocaman tabelada astım	Terazi bozuk çekmiyor kantar
Beklerim her gün müşteri gelmez	Beklerim her gün müşteri gelmez
Mallar çürüyor kimseler almaz	
Dükkânı sorsan bir kişi bilmez	
Paralar gitti geriye de gelmez	
Beklerim her gün müşteri gelmez	

İlgili kazanımdan yola çıkılarak seçilen bu çocuk şarkısında, öğrencilere bakkal ve dükkân öğeleri ile işletmeleri, mal (ürün), yağ, bal, nar, leblebi, fıstık gibi ürünler ile de bu işletmelerden alınabilecek ürünleri tanıtmak hedeflenmektedir.

### 3. 2. Son test sonuçlarına ait bulgular

Araştırmacı tarafından uzmanlara aracılığı ile hazırlanan test, öğrencilere uygulanan beş haftalık programın ardından öğrencilere sunulmuştur. Toplam 20 sorudan oluşan bu testi cevaplayan öğrencilerden elde edinilen veriler ilk olarak normallik testinden geçirilmiştir. Bu teste ait sonuçlar tablo 3' de gösterilmektedir.

**Tablo 3.** Normallik testi sonuçları

Gruplar	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	,112	40	<b>,200</b>	,949	40	<b>,070</b>
Kontrol	,157	40	<b>,015</b>	,956	40	<b>,125</b>

Yapılan normallik kontrolünde verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p > 0.05$ ). Bu aşamanın ardından verilerin normal dağılım gösterdiği sonucundan hareketle bağımsız değişkenlerde t testi uygulamasına geçilmiştir. Teste ait sonuçlar Tablo 4'de gösterilmektedir.

**Tablo 4.** t testi sonuçları

Gruplar	n	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Sig.
Deney	40	86,5	9,62	1,52	<b>,000</b>
Kontrol	40	65,35	11,61	1,83	<b>,000</b>

Gerçekleştirilen t testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu arasında başarı ortalamalarında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin puan ortalaması  $\bar{x}$ : 86,5 olarak, kontrol grubu puan ortalaması ise  $\bar{x}$ : 65,35 olarak bulunmuştur. Şarkı öğretimi yöntemi ile derslerini işleyen deney grubu, normal öğrenim ile öğretime devam eden kontrol grubuna göre daha başarılıdır.

#### 4. Sonuç tartışma ve öneriler

Araştırmada, yabancılara Türkçe öğretiminde çocuk şarkılarının öğretime nasıl katkıları sunacağı araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre puanlarında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Deney grubuna uygulanan 5 haftalık çocuk şarkıları ile gerçekleşen eğitim, öğrencilerin son test puanlarına olumlu şekilde yansımıştır. Çocuk şarkılarının yabancılara Türkçe öğretiminde etkili bir yöntem olabileceği söylenebilir.

Literatürde gerçekleşen çalışmalar da araştırma sonuçları ile örtüşür düzeydedir. Tan (2016) çalışmasında, ilkökul matematik derslerinde şarkı kullanımının öğrencilerin başarı, tutum ve sözcük dağarcığı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda; doğal sayılarla çarpma konusu anlatılırken şarkı yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarının artmasında ve konu ile ilgili bilgi düzeyinin kalıcı olmasında olumlu bir etkisinin olduğunu gözlemlemiştir. Bedir ve Akkurt (2012) coğrafya ile ilgili konuların şarkı ile öğretimini araştırmışlardır. Elde edilen sonuçlarda, hazırlanan şarkıların eğitim öğretim sürecini kolaylaştıracak, ilgi çekici, öğrenciyi güdüleyen, coğrafi bilgi kazanılmasında yardımcı uygun ders materyali olduklarına ulaşılmıştır.

Yabancı dil eğitiminde şarkı ve müziğin öneminin araştırıldığı konuda da, ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğretiminde şarkı ile öğretim metodunun belirlenen kazanımlara sağladığı faydalar araştırılmıştır (Kahraman, 2019). Sonuçlara göre, müzik ve şarkının olumlu duygu oluşturma etkisi sayesinde öğrenme stresini azaltmakta, gerilim ve korku hissetmeyen öğrencinin de yabancı dil öğrenmede daha katılımcı olduğuna değinilmiştir. Sökezioglu (2010) hareket, ritim ve şarkı öğretimini esas alarak müzik öğrenimi gerçekleştiren 7 – 11 yaş grubundaki çocukların sosyal durumlarını ve davranış değişikliklerini araştırmıştır. Ritim, hareket ve şarkı öğretimini esas alarak gerçekleştirilen müzik eğitimi çocuklarının, almayan çocuklara göre, sosyal açıdan daha çok ilerleme gösterdiklerini belirtmektedir.

İncelenen literatürde bu ve bunlara benzer çeşitli alanlarda yapılmış oldukça fazla bilimsel çalışma mevcuttur (İşcan ve Maden, 2020; Karagöz, 2013; Sökeçlioğlu, 2010; Üstün, 2014; Tan, 2016; Kahraman, 2019). Bütün çalışmalar bize göstermektedir ki, müzik ve şarkı öğretim yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmaların tamamı, eğitim öğretim süreçlerinde olumlu etki yaratmaktadır. Tüm bu bağlamlardan hareket ile yabancılara Türkçe öğretiminden, yabancı dil öğretimine kadar tüm eğitimsel alanlarda müzik ve şarkı öğretim programlarında yer almalıdır. Araştırmanın ana ögesi olan yabancılara Türkçe öğretiminde özellikle A1 ve A2 düzeylerinde şarkılardan yararlanılmasının, öğretime olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Türk eğitim müziği dağarı ve öğretim programı bu kazanımların kazandırılmasında yeterli sayıda çocuk şarkısına sahiptir. Program geliştiricilerin, geliştirecekleri programların başlangıç aşamasında müzik eğitimi uzmanlarına danışarak oluşturacakları ve şarkıları içeren program eğitim öğretim sürecine katkı sağlayacak nitelikte olacaktır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde çocuk şarkılarından başlayarak güncel popüler şarkılara kadar tüm Türk müziği örneklerine daha fazla yer verilmelidir. Öğretimde kullanılacak şarkıların, çocuk şarkısı formunda ya da bu forma benzer nitelikte, basit ezgilerden oluşan eserler olmasına dikkat edilmelidir. Çalışma A1 düzeyinde gerçekleşen beş kazanım ile sınırlı tutulmuştur. İleride yapılacak çalışmalarda tüm düzeyler için şarkılar belirlenebilir. Belirlenen bu şarkılar öğretim programlarına dahil edilebilir. Bu sayede yabancılara Türkçe öğretiminde hem öğrencilere ilgili kazanımlar kazandırılırken hem de kültürümüze ait eserler aktarılabilir.

### Kaynakça

- Aktürk, O., Yağbasan, M. (2020). Türk Dizilerinin Azerbaycan Vatandaşları Üzerindeki Etkisi ve Türkçenin Yaygınlaşmasına Katkısı, *Intermedia International E-journal*, 7 (12), 33-46.
- Albuz, A., Demirel, S. (2019). 2009 Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programı ile 2018 Ortaöğretim Müzik Dersi Programının Karşılaştırılmalı Kuramsal Çerçeve Analizi, *Güzel sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 42, 146-156.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları, *Turkish Studies*, 5 (3), 728-749.
- Arbatlı, M. S., Kurar, İ. (2015). Türk Dizilerinin Kazak-Türk Kültürel Etkileşimine ve Türkçenin Yaygınlaşmasına Etkisi, *Turkish Studies*, 10 (2), 31-48.
- Ataseven, F. (1988). Değişen Sınıf İçi Öğretim Ortamları ve Şarkıların Yabancı Dil Öğretiminde Araç Olarak Kullanılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (3), 189-198.
- Aydoğan, S. (2007). *Oynayarak Eğlenerek Müzik Dilini Öğreniyoruz*, Ankara: Arkadaş.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1 (19), 19-30.
- Bedir, G., Akkurt, A. (2012). Şarkılarla Coğrafya Öğretimi, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17 (28), 303-316.
- Bilen, S., Açıkgöz, N. K. (2019). İşbirlikli Öğrenmenin şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkisi, *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 803-817.
- Bingöl, F. (2006). Müzik ve Dil Arasındaki Benzerlikler Ekseninde Müzik Eğitimi, *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 26-28 Haziran, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı - İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları Ve Yorum (16 b.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Boylu, E., Başar, U. (2016). Türkçe Öğretim Merkezlerinin Güncel Durumu ve Standartlaştırılması Üzerine, *Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (24), 85-124.
- Ergin, M. (1989). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul : Bayrak.
- Gürbüz, F., Çeker, E., Töman, U. (2017). Eğitsel Şarkı ve Oyun Tekniklerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Kalcılığı Üzerine Etkileri, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 593-612.



- İşcan, A., Maden, M. N. (2020). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçe Söz Varlığının Geliştirilmesinde Şarkıların Kullanımı, *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2 (2), 630-650.
- Kafali, Ş. (2022). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretiminde Anlama Becerilerinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Kahraman, H. (2019). *Şarkı ve Müziğin Yabancı Dil Öğretiminde Yeri ve Önemi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karagöz, B. (2013). *İlköğretim Öğrencilerine Değerlerin Okul Şarkıları Yoluyla Kazandırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri (15 b.)*. Ankara : Nobel.
- Köse, B. (2012). *Yabancı Dil Öğretiminde Şarkı Kullanımı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara : Öncü
- Özdoğan, G. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Harita Bilgisi ve Coğrafi Koordinatlara İlişkin Kavram Yanılgılarına Yönelik Görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Sagnak, Ç. H. (2019). *Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara : Pegem.
- Sonsel, Ö. B. (2019). *Çocuk Şarkılarının Eğitim Müziğindeki Yeri*, Ankara : Gece Akademi
- Sun, M., Seyrek, H. (2002). *Okulöncesi Eğitimde Müzik*, İzmir : Müzik eserleri Yayınları.
- Sun, M. (2006). *Çocuklar ve Gençler İçin Şarkı Demeti*, Ankara : Sun yayınevi.
- Sözkeçlioğlu, D. (2010). *Ritim, Hareket ve Şarkı Öğretimi Temelli Müzik Eğitiminin 7 – 11 Yaş Grubu Çocuk Yuvası Öğrencilerinin Sosyal Gelişimleri Üzerine Etkisi (Afyonkarahisar Örneği)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tan, N. (2016). *İlkokul Matematik Derslerinde Şarkı Kullanımının Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Sözcük Dağarcığı Üzerindeki Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Tosun, C. (2005). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi, *Dil ve Dilbilim Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 22-28.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*, İstanbul.
- Uzun, N. E. (2012). Türkçe' nin Dünya Dilleri Üzerindeki Yeri Üzerine, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 19 (2), 115-134.
- Üstün, A. (2014). *Ortaokul 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Vitaminler Konusunun Rap ile Öğretimine İlişkin Deneysel Bir Çalışma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- YBYS (2022). Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi, Yabancı Uyraklı Öğrenci Sayıları, <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 11.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yeşilyurt, S., Çapraz, C. (2017). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 251-263.
- Yıkılmış, A., Terzioğlu, K. N., Kot, M., Aktaş, B. (2017). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Derslerde Oyun ve Şarkıyı Kullanma Durumları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1548-1583.
- Zelyurt, S. (2015). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Hayat Bilgisi Dersinin Şarkı ile ve Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulmasının Etkinlik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

## 002. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bağlaç öğretimine dair bir değerlendirme<sup>1</sup>

Kürşat KARA<sup>2</sup>

**APA:** Kara, K. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bağlaç öğretimine dair bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 15-26. DOI: 10.29000/rumelide.1252760.

### Öz

Bu çalışma ortaokul Türkçe ders kitaplarında bağlaç öğretimine dair eğilimin tespitini ve analizini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda Türkçe dersi öğretim programında bağlaçlara yönelik kazanımlar tespit edilmiş ve Türkçe ders kitaplarında bu kazanımlara yönelik örnekler incelenmiştir. Çalışmada verilere ulaşmak için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre seçilen bağlaçların hangi ölçütlere göre seçildiğine değinilmemiş, hangi tür bağlaç olduğuna dair bir açıklamaya da yer verilmemiştir. Ayrıca bağlaç ifadesi yerine kitaplarda geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanıldığı görülmüştür. Türkçe anlatımda geçiş sadece bağlaçlarla sağlanmaz. Yerine göre zamirlerle de cümlede geçiş ifadesi sağlanabilir. Bu nedenle geçiş ve bağlantı ifadelerinin kullanımının sakıncalı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilere sözcük türleri ile ilgili bilgi verilirken bu tür bir adlandırma ile herhangi bir sözcük türü anlatılmamaktadır. Etkinliklerde kullanılan diğer bir ifade ise bağlantı ifadesidir ki bu ifade tam olarak bağlaç türünün ne görevini ne de anlamını tam olarak karşılamaktadır. Sonuç olarak Türkçenin sözcük türleri arasında yer alan bağlaçların temel özellikleri ortaokul Türkçe ders kitaplarında tam olarak aktarılmadığı özellikle de cümle içindeki anlam özellikleri yeterince vurgulanmadığı görülmüştür. Bu sorunun giderilmesi adına gerek Türkçe dersi öğretim programındaki gerekse de ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki veriler tekrar gözden geçirilerek ortak literatürle hareket edilmesi sağlanmalıdır.

**Anahtar kelimeler:** Ortaokul Türkçe ders kitabı, bağlaç öğretimi, Türkçe dersi öğretim programı

## An evaluation of contractual teaching in secondary school Turkish textbooks

### Absract

This study aims to determine and analyze the tendency toward teaching conjunctions in Turkish textbooks used in secondary school in Turkey. In this regard, the acquisitions for conjunctions were selected in the Turkish course curriculum, and examples of these acquisitions in Turkish textbooks were examined. In the study, the document analysis method was adopted to obtain data. According to the results, the criteria related to the conjunction selection were not mentioned, no explanation was given regarding the type of conjunction. In addition, transition and connection expressions are used in the books instead of the conjunction expression. Transition in Turkish expression is not provided only by conjunctions. Depending on the place, a transitional expression can be provided in the sentence in pronouns. For this reason, it was considered that the use of transition and connection expressions is objectionable. Moreover, while the students are informed about the types of words, no word types are explained with this type of naming. Another expression used in the activities is the

<sup>1</sup> Bu makale, 20-22 Ekim 2022 tarihinde Alanya'da gerçekleştirilen 14. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sunulan bildiriden üretilmiştir. Bildirinin sadece özeti yayımlanmıştır.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Bayburt, Türkiye), kvara@bayburt.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8190-5180 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.11.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252760]

connection expression, which does not fully meet neither the task nor the meaning of the conjunction type. As a result, it has been seen that the basic features of the conjunctions, which are among the word types of Turkish, cannot be fully conveyed in the secondary school Turkish textbooks, especially the semantic features in the sentence was not emphasized enough. To eliminate this problem, the data in the Turkish course curriculum and the secondary school Turkish textbooks should be reevaluated and ensured to act with the related literature.

**Keywords:** Secondary school Turkish textbook, conjunction teaching, Turkish lesson curriculum.

## Giriş

Türkçe eğitimini verimli kılan, içerdikleri metinler ve etkinliklerle öğrencileri aktif kılan temel araçlardan biri ders kitaplarıdır. Ders kitapları; herhangi bir öğretim programı kapsamında hazırlanmış, farklı seviyedeki öğrencilere göre yazılmış, öğrenmeyi ve pekiştirmeyi sağlayan bir materyaldir (Güneş, 2002). Öğrencilere sunulan bilgilerin büyük çoğunluğunun kaynağıdır. Bu sayede öğrenciler öğrendikleri bilgileri okul ortamları dışında da tekrarlama fırsatları bulurlar (Küçükahmet, 2002). Birçok ders kitabı gibi Türkçe ders kitapları da içerdikleri metinlerden ve metinlere bağlı etkinliklerden oluşur.

Bu ders kitaplarındaki metinlerin öncelikle öğrencilerin sözcük varlığını zenginleştirmelerine, üst düzey düşünme becerilerini (problem çözme, analiz, sentez, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme vb.) geliştirmelerine kaynaklık etmesi gerekir (Sarıkaya, 2019). Etkinlikler ise öğrencilerin dil ve düşünme becerilerini geliştiren yazılı ve sözlü çalışmaları içermektedir. Öğrenciler etkinlikler sayesinde anlama becerilerini geliştirir, yeni durumlara uyum sağlar, dili daha üretken hale getirir (Güneş, 2011). Genel anlamda etkinlikler belirlenen hedefleri geliştirmek için öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine dayanan, öğrencinin derse etkin katılımını sağlayan, gerçek hayatla ilişkili, öğretmen kılavuzluğunu gerektiren eğitici çalışmalardır (Çerçi, 2016).

Türkçe ders kitaplarında yer verilen etkinlik türlerinden biri de bağlaç öğretimine yöneliktir. Bağlaç öğretimi ders kitaplarında geçiş ve bağlantı ifadeleri başlığı altında çeşitli etkinliklerle kazandırılmaya çalışılmıştır. Bağlaçlar cümle içerisinde anlamı tamamlayan yapılardır. Söz içinde birden çok kelimeyi, kelime grubunu veya cümleyi birbirine bağlayarak aralarında çeşitli yönlerden ilgiler kurar (Korkmaz, 2017). Türkiye Türkçesinde sözcük türleri sınıflandırılmasında bağlaç, müstakil bir tür olarak birçok araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir (Bilgegil, 1982; Atabay vd., 1983; Koç, 1990; Demir-Yılmaz, 2003; Hengirmen, 2006; Korkmaz, 2007). Bunun yanı sıra sözcük türleri sınıflandırılmasında bağlaçları edat başlığı altında değerlendiren araştırmacılarımız da mevcuttur (Hacıeminoğlu, 1984; Ergin, 1993; Güneş, 1999; Gülensoy, 2000). Bağlaç sözcük türü ile ilgili diğer bir mesele de bağlaç terimi yerine farklı adlandırmaların yapılmasıdır. Yavuz (2011) çalışmasında bağlaç terimi yerine atf, bağ, bağlam, bağlayıcı, ilgiç, rabıt, yönveren terimlerinin kullanıldığını tespit etmiştir. Türkçe Ders Programı'nda (2019) kullanılan geçiş ve bağlantı ifadesine ise rastlanılmamıştır. Ana hatlarıyla alan yazın değerlendirildiğinde bağlaç teriminin kullanıldığı, edat başlığı altında da ele alındığı görülmektedir. Ayrıca bağlaç yerine farklı terimlerin literatürde varlığı söz konusudur. Bu kapsamda ilgili sözcük türü; görevli ve anlamlı kelime grubu içerisinde yer almakta, yardımcı bir unsur olarak görülmekte, kelime ve cümleler arasında ilgi kuran ve bu yapıları birbirine bağlayan görevsel biçimbirimler şeklinde tanımlanmaktadır.

Ortaokul Türkçe ders kitapları süreçte hem 2018 öncesi hem de 2018 sonrasında değişik değişkenler açısından incelenmiştir. 2018 öncesinde; Çoban ve Tabak (2011) aynı seviyedeki ders kitaplarında yer alan hikâyeleri hikâye haritalama yöntemine göre değerlendirmiştir. Çınar (2013), Türkçe ders kitaplarındaki öyküleri çocuğa görelilik ilkesi açısından ele almıştır. İşcan (2004) yüksek lisans tezinde 8. sınıf ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin estetik zevk kazandırmadaki rolüne bakmıştır. Çerçi (2016) 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarını etkinlik temelli incelemiştir. İşcan ve Cımbız (2018) 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyini irdelemiştir. Ayrıca Türkçe ders kitapları görsel öğeler yönünden de incelemeye tabi tutulmuştur (Kayabekir, 2010; Kırbas vd., 2012). Dil bilgisi öğretimi açısından 2018 öncesinde sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Daloğlu'nun (2005) yüksek lisans tez çalışması bunlardan biridir. Bu çalışmada ders kitaplarında dil bilgisi konuları incelenmiştir. Diğer bir çalışmada ise Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarları ele alınmıştır (Balci ve Şenyüz, 2015).

2018 sonrası incelendiğinde; Türkben (2019) metin ile resim arasındaki ilişkiye bakmıştır. Metinle ilgili bir başka yaklaşım ise metinlerin ana metin eksenli olup olmadığıdır (Sarıkaya, 2019). Yoğun olarak işlenen bir diğer değişken ise Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı ve kitaplardaki kök değerlerin tespiti durumudur (Baki, 2019; Orhan Karsak vd., 2019; Temizkan vd., 2020; Şakiroğlu, 2020; Durhat ve Ökten, 2020; Dilekçi, 2022; Çetin, 2022, Tümer ve Canpolat, 2022; Kayhan, 2022). Türkçe ders kitapları dil becerileri yönünden de incelenmiştir (Deniz vd., 2019; Karagöl ve Tarakcı, 2019; Şakioğlu, 2020; Süğümlü ve Doğan, 2021; Karacoğlu vd., 2021; Kansızoğlu, 2021; Batur ve Özdemir, 2021; Yıldırım, 2021). Bu çalışmalarda dil becerilerinin dağılımının dengeli olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca etkinliklerin dil becerilerine göre değerlendirilmesi de yapılmış (Çarkıt, 2019), ders kitaplarındaki uygulama değişimleri de incelenmiştir (Soyuçok, 2020). Farklı bir değişken ise öğretmen görüşlerine göre Türkçe ders kitaplarının ele alınmasıdır (Arslan ve Engin, 2019; Çarkıt, 2019; Mutlu vd., 2021; Tenekeci ve Dursun, 2019; Coşkun ve Çetinkaya, 2020; Dilekçi, 2022; Tümer ve Canpolat, 2022). Bunların yanı sıra ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türk ve dünya edebiyatını temsil kabiliyetine bakılmış (Akdeniz, 2019), bu kitapların öğretim programındaki anahtar yetkinlikler (Kana ve Kiler, 2021) açısından tahlili yapılmıştır. Son olarak Türkçe ve İngilizce ders kitapları üzerine karşılaştırılmalı analiz içeren çalışmaya da yer verildiği görülmüştür (Maden ve Önal, 2020).

Çalışmanın ana konusu olan dil bilgisi öğretimine yönelik sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Türkçe ders kitaplarının dil bilgisi konuları, 2018 öncesi ile 2018 sonrası karşılaştırılmıştır (Mete vd., 2022). Anlatım bozukluğu etkinlikleri 7. sınıf seviyesinde incelenmiştir (Çakmak, 2022). Kanat (2021), Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi konulu lisansüstü tezlerin yönelimlerini ele almıştır. Bu çalışmada dil bilgisi öğretimi ile ilgili genel bir değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca İngilizce ders kitaplarında, dil bilgisine yönelik etkinlikler söz varlığı çalışmalarının dışında Dil Bilgisi Becerileri Oluşturma-Uygulama başlığı altında ayrı biçimde verildiği (Maden ve Önal, 2020) tespit edilmiştir. Alan yazında Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimine yönelik müstakil konuların incelenmesine yönelik çalışmalara yer verilmediği görülmüştür.

Bu veriler doğrultusunda ortaokul Türkçe ders kitaplarında bağlaç öğretiminin değerlendirildiği çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen "geçiş ve bağlantı" ifadelerinin sınıf ve dil becerilerine göre dağılımı nasıldır?

2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen "geçiş ve bağlantı" ifadelerinin 5. sınıf ders kitabındaki etkinliklerdeki kullanım durumu nasıldır?

3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen "geçiş ve bağlantı" ifadelerinin 6. sınıf ders kitabındaki etkinliklerdeki kullanım durumu nasıldır?

4. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen "geçiş ve bağlantı" ifadelerinin 7. sınıf ders kitabındaki etkinliklerdeki kullanım durumu nasıldır?

5. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen "geçiş ve bağlantı" ifadelerinin 8. sınıf ders kitabındaki etkinliklerdeki kullanım durumu nasıldır?

## Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; sosyal olguları bağlı oldukları ve içinde yer aldıkları ortamda doğal görünüşleriyle gözlem, görüşme ya da belgeleri değerlendirmek yoluyla bilgi edinme ve bu bilgileri analiz ederek kuram geliştirme olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2010). Nitel araştırmada bilgi toplama yöntemlerinden biri olan doküman inceleme çalışmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Doküman incelemesi; araştırılmak istenen olgu ya da olgular hakkında bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

## Veri toplama araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları, 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren ortaokullarda okutulan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarıdır. Bu bağlamda çalışmada yer alan veri toplama araçları aşağıda seçilen dört Türkçe ders kitabı ile sınırlandırılmıştır;

- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. sınıf Ders Kitabı (2022), Anıttepe Yayıncılık
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. sınıf Ders Kitabı (2021), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. sınıf Ders Kitabı (2021), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. sınıf Ders Kitabı (2021), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

## Verilerin analizi

Elde edilen veriler içerik analizine göre iki uzman tarafından analiz edilmiştir. İki uzmanın yapmış olduğu analizin sonucunda sonuçlar karşılaştırılmış ve bulguların çoğunluğunun örtüştüğü görülmüştür. Farklı olan analiz sonuçları görüş birliği ile çalışma kapsamı dışına çıkarılmıştır.

## Bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgulara ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

### 1. Alt probleme ait bulgular

"Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen 'geçiş ve bağlantı' ifadelerinin sınıf ve dil becerilerine göre dağılımı nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1** Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Verilen Geçiş ve Bağlantı İfadelerinin Sınıf ve Dil becerilerine Göre Dağılımı

Sınıf	Beceri	Geçiş ve Bağlantı İfadeleri
5	Okuma	ama, fakat, ancak, lakin
	Yazma	ama, fakat, ancak, lakin
	Konuşma	-
6	Konuşma	ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte, buna rağmen
	Okuma	ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte, buna rağmen
	Yazma	ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte, buna rağmen
7	Konuşma	oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak
	Okuma	oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak
	Yazma	oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak
8	Konuşma,	-
	Okuma	oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak, son olarak
	Yazma	oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak, son olarak

Tablo 1'e göre Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda geçiş bağlantı ifadelerine 5. sınıfta okuma, yazma; 6 ve 7. sınıfta konuşma, okuma ve yazma; 8. sınıfta okuma ve yazma becerilerine yönelik kazanımlarda yer verilmiştir. 5 ve 8. sınıflarda konuşma becerisine yönelik kazanımlarda geçiş ve bağlantı ifadelerine yönelik bir kazanım söz konusu değildir. Dinleme becerisine yönelik ise hiçbir sınıf seviyesinde kazanıma rastlanılmamıştır.

## 2. Alt probleme ait bulgular

"Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen 'geçiş ve bağlantı' ifadelerinin 5. sınıf ders kitabındaki etkinliklerdeki kullanım durumu nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2** 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Geçiş ve Bağlantı İfadelerinin Etkinliklere Göre Dağılımı

Yapılan Etkinlik	Etkinlikte Kullanılan Dil Becerisi	Etkinlikte Kullanılan Geçiş ve Bağlantı İfadeleri
1. Etkinlik: Konuşma Yaptırma	Konuşma	yalnız, ama, fakat, lakin, ancak
2. Etkinlik: Boşluk doldurma	Yazma	ancak, oysaki
3. Etkinlik: Bağlaçların cümleye kazandırdıkları anlamları yazdırma	Okuma-Yazma	ama, fakat

4. Etkinlik: Boşluk doldurma	Yazma	aksi takdirde, ama, fakat, oysaki, özellikle, ilk olarak, son olarak, tersine, o hâlde, başka bir deyişle
5. Etkinlik: Bağlaçların cümleye kazandırdıkları anlamları yazdırma	Okuma-yazma	ama
6. Etkinlik: Boşluk Doldurma	Yazma	ama, fakat, lakin
7. Etkinlik: Bağlaçların cümlelerin anlamına uygunluğu	Okuma	ama

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) 5. sınıf kazanım ve açıklamalarında 'okuma, yazma' becerileri alt başlığında "geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır" ibaresinden sonra "ama, fakat, ancak, lakin" bağlaçları yer almaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde bağlaç öğretimine yönelik etkinliklerin boşluk doldurmaya, cümleye kazandırdıkları anlamları tespit etmeye yönelik olduğu görülmüştür. Boşluk doldurmaya yönelik etkinlikteki amaç birinci cümleden ikinci cümleye geçişte anlama uygun bağlaç buldurmaktır. Etkinlikler "konuşma, yazma, okuma" becerilerine yöneliktir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisine yönelik bir kazanım bulunmazken ders kitabında konuşma becerisine yönelik etkinliğe yer verilmiştir.

Etkinliklerde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 5. sınıf kazanımlarında verilen "ama, fakat, ancak, lakin" bağlaçlarının dışında "yalnız, oysaki, aksi takdirde, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak, tersine, o halde, başka bir deyişle" bağlaçları da kullanılmıştır.

### 3. Alt probleme ait bulgular

"Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen 'geçiş ve bağlantı' ifadelerinin 6. sınıf ders kitabındaki etkinliklerdeki kullanım durumu nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3** 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Geçiş ve Bağlantı İfadelerinin Etkinliklere Göre Dağılımı

Yapılan Etkinlik	Etkinlikte Kullanan Dil Becerisi	Etkinlikte Kullanılan Geçiş ve Bağlantı İfadeleri
1. Etkinlik: Metin yazımında bağlaç kullanma	Yazma	ama, bununla birlikte, lakin, fakat, buna rağmen, ancak
2. Etkinlik: Şiirde bağlaç tespit edebilme	Okuma	ama
3. Etkinlik: Konuşma içerisinde bağlaç kullanabilme	Konuşma	-
4. Etkinlik: Metinde kullanılan bağlaçların amaçlarını belirleme	Okuma	ama, fakat
5. Etkinlik: Belirlenen bağlaçları kullanarak bir metin yazma	Yazma	oysa, ile, ve, çünkü, hatta, fakat, halbuki

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) 6. sınıf kazanım ve açıklamalarında "konuşma, okuma, yazma" becerileri alt başlığında "geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır" yargısından sonra "ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte, buna rağmen" bağlaçları yer almaktadır.

Bu bilgiler doğrultusunda Tablo 3 incelendiğinde cümle içerisinde yoğun olarak bağlaç kullanabilmeye yönelik etkinlik tasarlanmıştır. Etkinlikler “yazma, okuma” becerilerine yöneliktir. 6. sınıf ders kitabında, kazanımlarda gösterilen bağlaçlara ek olarak “oysa, ile, ve, hatta, halbuki” bağlaçları ilave edilmiştir.

5. sınıf ders kitabına göre 6. sınıf ders kitabında bağlaç etkinlikleri azalmıştır. 5. sınıf ders kitabında bağlaç terimi kullanılmazken 6. sınıf kitabında tema sonu sorularında “Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bağlaç kullanılmamıştır?” şeklinde bağlaç terimi gündeme gelmiştir. Ayrıca kazanımlarda öğretilmesi gereken bağlaçlardan sadece biri şıklarda mevcuttur. Diğer bir soruda ise “Metinde numaralanmış cümlelerden hangisi kendinden önceki cümlenin gerekçesini açıklamaktadır?” ifadesinde “çünkü” bağlacı kullanılmış fakat bu bağlaç kazanımlarda yer alan bağlaçlardan biri değildir.

#### 4. Alt probleme ait bulgular

“Türkçe Dersi Öğretim Programında yer verilen ‘geçiş ve bağlantı’ ifadelerinin 7. sınıf ders kitabındaki etkinliklerdeki kullanım durumu nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4** 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Geçiş ve Bağlantı İfadelerinin Etkinliklere Göre Dağılımı

Yapılan Etkinlik	Etkinlikte Kullanılan Dil Becerisi	Etkinlikte Kullanılan Geçiş ve Bağlantı İfadeleri
1. Etkinlik: Okutulan metinde bağlaç tespit edebilme	Okuma	oysaki, başka bir deyişle, özellikle, son olarak,
2. Etkinlik: Metinde tespit edilen bağlaçların anlama katkısını ifade etme	Okuma-Yazma	oysaki, başka bir deyişle, özellikle, son olarak,

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) 7. sınıf kazanım ve açıklamalarında “konuşma, okuma, yazma” becerileri alt başlığında “oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak” bağlaçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4’teki bu veriler göz önüne alındığında 7. sınıf kitabında etkinlikler okuma ve yazma becerilerine yöneliktir. Etkinlikler 5 ve 6. sınıfa göre sınırlı sayıda tutulmuştur. Bu etkinliklerde Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “ilk olarak” bağlacı kullanılmamıştır. Konuşma becerisine yönelik bir etkinlik tasarlanmamıştır.

#### 5. Alt probleme ait bulgular

“Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer verilen ‘geçiş ve bağlantı’ ifadelerinin 8. sınıf ders kitabındaki etkinliklerdeki kullanım durumu nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5** 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Geçiş ve Bağlantı İfadelerinin Etkinliklere Göre Dağılımı

Yapılan Etkinlik	Etkinlikte Kullanılan Dil Becerisi	Etkinlikte Kullanılan Geçiş ve Bağlantı İfadeleri
1. Etkinlik: Konuşmada bağlaç kullanabilme	Konuşma	oysaki, özellikle, başka bir deyişle, kısaca, böylece, ilk olarak, son olarak



2. Etkinlik: Konuşmada Bağlaç kullanabilme	Konuşma	oysaki, özellikle, kısaca, son olarak
3. Etkinlik: İçerisinde bağlaç kullanılan cümle yazabilme	Yazma	-
4. Etkinlik: Bağlaç kullanılan cümleyi bulabilme	Okuma	ve

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) 8. sınıf kazanım ve açıklamalarında “konuşma, okuma, yazma” becerileri alt başlığında “geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır” yargısından sonra “oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak, son olarak” bağlaçları kullanılmıştır.

Bu verilere göre 8. sınıf Türkçe ders kitabında bütün bağlaçların sadece bir etkinlikte kullanıldığı görülmüştür. Etkinlikler okuma, konuşma ve yazma becerilerine dönüktür. Etkinlikler daha çok konuşma becerisi içerisinde bağlaç kullanabilmeye yöneliktir.

### Sonuç ve öneriler

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bağlaç öğretimine dair değerlendirmenin yapıldığı bu çalışmada Türkçe Ders Programı'nda yer verilen bağlaçların sınıf ve dil becerilerine göre dağılımı, 5,6,7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yapılan etkinliklerde kullanılan dil becerileri ve bağlaçlar değerlendirilmiş ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır:

Türkçe Ders Programı'nda yer verilen bağlaçların sınıf ve dil becerilerine göre dağılımı değerlendirildiğinde; bağlaç kullanımına 5 ve 8. sınıfta okuma, yazma; 6 ve 7. sınıfta konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik kazanımlarda yer verilmiştir. 5 ve 8. sınıflarda konuşma becerisine yönelik kazanımlarda bağlaç öğretimine yönelik bir kazanım söz konusu değildir. Dinleme becerisine yönelik ise hiçbir sınıf seviyesinde kazanıma yer verilmemiştir.

Etkinliklerde kullanılan dil becerileri değerlendirildiğinde; 5. sınıf Türkçe ders kitabında etkinlikler “konuşma, yazma, okuma” becerilerine yöneliktir. Türkçe Dersi Öğretim Programında 5. sınıf seviyesinde bağlaç öğretiminde konuşma becerisine yönelik bir kazanım bulunmazken ders kitabında konuşma becerisine yönelik etkinlik bulunmaktadır. 6. sınıf Türkçe ders kitabında dinleme hariç diğer beceriler için etkinlikler tasarlanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programında 7. sınıf kazanımlar konuşma okuma, yazma becerilerine yönelik olmasına rağmen Türkçe ders kitabında sadece okuma ve yazma becerilerine yönelik etkinliğe yer verilmiştir. 8. sınıflarda konuşma becerisine yönelik kazanımlarda bağlaç öğretimine yönelik bir kazanım söz konusu değilken ders kitabında yoğun olarak konuşma becerisine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Türkçe ders kitaplarında da dinleme becerisi ile ilgili bir etkinlik söz konusu değildir.

Bu durum değerlendirildiğinde Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (2019) kazanımlar ile Türkçe ders kitaplarında dil becerilerine yönelik etkinlikler arasında bir uyumun olmadığı görülmüştür. Her bir sınıf seviyesinde yapılan etkinliklerin dağılımlarının farklı olduğu görülmüştür. Kazanımlardaki bağlaçların sayısı artmasına rağmen etkinlik sayısı düşmüştür. En yoğun etkinlik 5. sınıfta en az etkinlik ise 7. sınıfta yapılmıştır. Etkinlik yoğunluğu sınıflar arasında farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların dil bilgisi öğretiminde bir düzensizliği ortaya çıkardığı yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Çarkıt, 2019). Alan yazında ders kitaplarında dil bilgisi öğretimine ilişkin etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Arslan ve Engin, 2019; Tenekeci ve Dursun, 2019). Etkinliklerde ana metinden bağımsız örnekler verilmiştir. Fakat Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi etkinliklerinde ana metinden yeterli

sayıda örnek olmamasının bir eksiklik olduğu ifade edilmiştir (Akın, 2015). Etkinliklerin doğrudan Türkçe ders kitaplarındaki ana metinden verilmesi gerektiğini önceleyen çalışmada hem öğrenciler için hem de öğretmenler için olumlu bir durum olduğu ön görülmüştür (Sarıkaya, 2019).

Bağlaç öğretiminde dinleme dışında bütün dil becerilerine dönük etkinlikler kullanılmıştır. Dinleme eğitiminde kullanılacak bağlaçların bilinmesi, iletilerin anlaşılması ve edinilen bilginin yapılandırılması açısından etkili olacaktır (Aytan ve Çalıcı, 2021). Yıldırım'ın (2021), dil bilgisi konularının daha çok okuma becerisine dönük olduğu tespiti bulgularımızla örtüşmektedir.

Etkinliklerde kullanılan geçiş ve bağlantı ifadeleri değerlendirildiğinde; 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlarda verilen bağlaçlardan daha fazla bağlaça yer verilmiştir. 5. sınıf ders kitabında bağlaç terimi kullanılmazken 6. sınıf ders kitabında bağlaç terimi kullanılmıştır. Bu kitapta tema sonu sorularında gündeme gelen bağlaçın kazanımlarda yer alan bağlaçlardan biri olmadığı görülmüştür. 7. sınıf kazanımlarında yer alan "ilk olarak" bağlaçına da 7. sınıf ders kitaplarındaki etkinliklerde yer verilmemiştir.

Sonuç olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) "bağlaç öğretimi" doğrudan kullanılan bir ifade olmadığı görülmüş bunun yerine "geçiş ve bağlantı" ifadesi kullanıldığı tespit edilmiştir. Bağlaçlar hakkında yaptığımız alan yazın inlemede bağlaç sözcük türü için "geçiş ve bağlantı" ifadesi kullanılmamıştır (Bilgegil, 1982; Atabay vd., 1983; Koç, 1990; Demir-Yılmaz, 2003; Hengirmen, 2006; Korkmaz, 2007). Fakat Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 4. sınıf kazanımında "Yazılarında bağlaçları kurallarına uygun kullanır." ve 6. sınıf kazanımında "Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar." ifadelerinde bağlaç terimini kullanmasına rağmen ısrarla diğer kazanımlarda literatürde yeri olmayan "geçiş ve bağlantı" ifadesi kullanılmıştır. Buradaki diğer bir problem ise Türkçede cümleler arası geçiş ve bağlantıyı sadece bağlaçın sağlamadığı meselesidir. Örneğin cümlelerde geçiş ve bağlantı zamirlerle de sağlanabilmektedir. Literatürde olmayan bir adlandırmayla bağlaç öğretiminin yapılması tartışılması gereken bir durumdur.

Tartışılması gereken diğer bir bulgu ise "özellikle, kısaca ve böylece" sözcüklerinin zarf kullanımlarının da olmasıdır (Türkçe Sözlük, 2005). Bu sözcüklerin öğrencilere sadece geçiş ve bağlantı ifadesi olarak verilmesi, öğrenci zihninde karışıklığa sebebiyet verebilir. Bu nedenle kazanımlarda verilmesi gereken bağlaçların seçiminde dikkatli olunmalıdır. Yazma ve konuşma becerilerimizde anlatım bozukluğunu (Çakmak, 2022) doğrudan etkileyen bir konunun öğretimine daha fazla önem verilmelidir.

### Kaynakça

- Akdeniz, S. (2019). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Türk ve Dünya Edebiyatını Temsil Kabiliyeti Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 8(2) , 1119-1136.
- Akın, E. (2015). Türkçe çalışma kitaplarındaki (6, 7 ve 8. sınıflar) dil bilgisi etkinliklerinin çeşitli açılardan değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 19-34.
- Arslan, A. ve Engin, A. O. (2019). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019(13) , 67-94.
- Atabay, N., Kutluk, İ. ve Özel, S. (1983). *Sözcük Türleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aytan, T. ve Çalıcı, M. A. (2021). *Etkinliklerle Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37) , 109-146.

- Balcı, A. ve Şenyüz, A. (2015). Ortaokul 6-8. Sınıflar Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Konu Sıralaması ve Konu Tekrarı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31) , 87-148
- Baran, Ş. Ç. ve Diren, E. (2022). *Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Batur, Z. ve Özdemir, P. (2021). Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Kazanımlarla Örtüşme Durumları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1) , 47-68.
- Bilgegil, K. (1982). *Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek G. ve Pastutmaz, M. (2021). *Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Coşkun, H. ve Çetinkaya, V. (2020). Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Edebî Zevk ve Hoşa Giderlik Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Kültürü ve Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 1(1) , 255-272.
- Çağlar, E. ve Yılmaz, O. (2022). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerde “Düşünme”ye İlişkin Görünümler. *Ekev Akademi Dergisi*, 0(89) , 51-68.
- Çakmak, M. C. (2022). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlatım Bozukluğu Etkinlikleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(12) , 226-247.
- Çarkıt, C. (2019). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Bağlamında Hazırlanan Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17) , 22-34.
- Çerçi, A. (2016). 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabının Etkinliği Oluşturan Unsurlar Bakımından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1984-1998.
- Çetin, S. (2022). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Ortak Temalardaki Metinlerin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Değerler Eğitimi Kapsamında İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2) , 491-504.
- Çınar, P. (2013). Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1171-1180.
- Çoban, A. ve Tabak, G. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerin Hikâye Haritalama Yöntemine Göre İncelenmesi. *Journal of European Education*, 1(1), 43-50.
- Daloğlu, K. (2005). *İlköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları üzerine bir araştırma*. (Tez No. 188061). [Yüksek Lisans Tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2003). *Türk Dili El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Deniz, K. , Tarakcı, R. ve Karagöl, E. (2019). Okuma Kazanımları Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3) , 688-708.
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe Ders Kitaplarındaki Tiyatro Metinlerinin Değerler Aktarımı Bakımından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1) , 44-58.
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe Ders Kitaplarının Nitelik Yönünden Değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12 (3) , 1310-1328.
- Dilekçi, A. ve Karatay, H. (2022). Türkçe Dersi Kitaplarındaki Etkinliklerin Yaratıcı Düşünme Becerisine Göre İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(2) , 830-846.
- Durhat, G. ve Ökten, C. (2020). Kök Değerlerin Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Erdemler Temasıyla İlişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3) , 675-693.
- Ergin, M. (1993). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2021). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Eyüp, B. ve Kansızoğlu, N. (2021). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinlikleri Üzerine Bir İnceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 366-385.
- Gülensoy, T. (2000). *Türkçe El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güneş, S. (1999). *Türk Dili ve Anlatım Bilgisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlük Matbaası.
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Hacıeminoğlu, N. (1984). *Türk Dilinde Edatlar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Hengirmen, M. (2006). *Türkçe Temel Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayın Evi.
- İşcan, A. (2004). *İlköğretim ikinci kademe sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilere estetik zevk kazandırmadaki rolü*. (Tez No. 144593) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- İşcan, A. ve Cımbız, A. T. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 250- 272.
- Kana, F. ve Kiler, B. (2021). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Öğretim Programındaki Anahtar Yetkinlikler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 10(2), 741-755.
- Kanat, A. (2021). Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimi Konulu Lisansüstü Tezlerin Yönelimleri Üzerine Bir Değerlendirme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 19-34.
- Karagöl, E. ve Tarakcı, R. (2019). Söz Varlığı Öğretimi Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 149-171.
- Kayabekir, T. (2010). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabı tasarımında yer alan illüstrasyonların metne uygunluk açısından değerlendirilmesi* (Tez No: 278183) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kayhan, S. (2022). Dezavantajlı grupların Türkçe ders kitaplarında temsili. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 1-18.
- Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2021). *Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kırbaş, T., Orhan, S. ve Topal, Y. (2012). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Görsel Ögelere Öğretmen Görüşlerinden Hareketle Eleştirel Bir Bakış. *Turkish Studies* 7(4), 2225-2235.
- Koç, N. (1990). *Yeni Dilbilgisi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesinin Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2017). *Dil Bilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumları Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde plânlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Maden, S. ve Önal, A. (2020). Türkçe ve İngilizce Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz: 7. Sınıf Örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 732-752.
- Mete, F., Çiçek, S. ve Asar, A. (2022). Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konuları: Yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 363-384.
- Mutlu, H. H., Süğümlü, Ü. ve Çinpolat, E. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) Temelinde Hazırlanan Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 101-121.
- Orhan Karsak, H. G. ve Özenç, E. G. (2019). Türkçe Ders Kitaplarında Milli ve Kültürel Kavramların İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 709-735.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

- Sarıkaya, B. (2019). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) Etkinliklerin Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 563-580.
- Soyuçok, M. (2020). Türkçe Eğitiminde Anlayış ve Uygulama Değişimleri: İki Ders Kitabı Örneği. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 68-83.
- Sur, E. (2021). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öyküleyici Metinlerin Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırma Bağlamında İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 403-422.
- Süğümlü, Ü. ve Doğan, K. (2021). Okuma Stratejilerinin Programlar ve Ders Kitapları Bağlamında İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 131-153.
- Şakiroğlu, Y. (2020). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Değer Aktarımı Bağlamında İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 145-161.
- Şakiroğlu, Y. (2020). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1827-34.
- Temizkan, M., Yırtıcı, E. ve Ergün, A. (2020). Türkçe Ders Kitaplarında Sosyal Değerlerin Görünümü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(2), 769-794.
- Tenekeci, M. ve Dursun, H. (2019). 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Olarak Okutulan Kitaplara Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4), 1-12.
- Tümer, C. Ş. ve Canpolat, Ö. (2022). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Yer Aldığı Temaların Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 5(1), 83-103.
- Türkben, T. (2019). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Resimlerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 650-672.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Türkçe Sözlük (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Yavuz, S. (2016). Türkiye Türkçesi Ağızlarında Bağlaçlar. *Diyalektolog-Ağız Araştırmaları Dergisi*, (3), 59-107.
- Yıldırım, N. (2021). Ortaokul Türkçe Ders Kitabı (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) Etkinliklerinin Dil Becerilerine Dağılımı Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 10(4), 1445-1456.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### 003. Sınıf öğretmenlerine yönelik metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançları ölçeğinin geliştirilmesi<sup>1</sup>

Bengisu KAYA ÖZGÜL<sup>2</sup>

Seyit ATEŞ<sup>3</sup>

**APA:** Kaya Özgül, B. & Ateş, S. (2023). Sınıf öğretmenlerine yönelik metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançları ölçeğinin geliştirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 27-44. DOI: 10.29000/rumelide.1252764.

#### Öz

Öğretmenlerin öğrencilere yazmayı öğretmeye yönelik öz yeterliklerine dair inançları, öğrencilerin yazma becerisini kazanmalarında ve geliştirmelerinde etkilidir. Özellikle ilkokul kademesinde öğrencilerin yazma becerilerini kazanmalarında ve geliştirmelerinde sınıf öğretmenlerinin oldukça önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmada, sınıf öğretmenlerine yönelik "Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği"nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 271 sınıf öğretmeninden, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için ise ölçeğin daha önce uygulanmadığı 253 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında geliştirilen Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla sırasıyla AFA ve DFA yapılmış, ayrıca Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. AFA sonucunda tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenen ve 28 maddeden oluşan Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin faktör yapısını doğrulamak için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda ise, ölçeğin AFA sonucu elde edilen tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Geliştirilen ölme aracının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve bu değer .974 olarak bulunmuştur. Çalışma sonucunda; 0 (Hiç Yapamam) ile 100 (Yüksek Düzeyde Yapabilirim) arasında değişen düzeylerden ve toplam 28 maddeden oluşan Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin, geçerli ve güvenilir bir ölme aracı olarak kullanılabilceği söylenebilir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Metin yazmayı öğretme, öz yeterlik inancı, ölçek geliştirme, sınıf öğretmenleri

### The development of the self-efficacy beliefs scale for teaching text writing for classroom teachers

#### Abstract

Teachers' beliefs about their self-efficacy to teach writing to students are effective in students' acquisition and development of writing skills. Especially at primary school level, classroom teachers have very important duties and responsibilities in the acquisition and development of students' writing skills. Therefore, in this study, it was aimed to develop the "Self-Efficacy Beliefs Scale for

<sup>1</sup> Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği, birinci yazarın doktora tezi kapsamında geliştirilmiştir.

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD (Zonguldak, Türkiye), drbengisukaya@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6299-1370 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252764]

<sup>3</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), seyitates@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4498-0376

Teaching Text Writing" for classroom teachers. The participants of the study consisted of classroom teachers. The study group consisted of 271 classroom teachers for Exploratory Factor Analysis (EFA) and 253 classroom teachers for Confirmatory Factor Analysis (CFA). In order to test the construct validity of the developed scale, EFA and CFA were conducted respectively, and Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated. CFA was conducted to confirm the factor structure of the 28-item "Self-Efficacy Beliefs in Teaching Text Writing Scale", which was determined to have a single-factor structure as a result of EFA. As a result of CFA, the one-factor structure of the scale obtained as a result of EFA was confirmed. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was found to be .974. As a result of the study, it can be said that the Self-Efficacy Beliefs in Teaching Text Writing Scale, which consists of 28 items with levels ranging from 0 (I cannot do it at all) to 100 (I can do it at a high level), can be used as a valid and reliable tool in future studies. Based on the results of the research, suggestions were made for future studies.

**Keywords:** Teaching text writing, self-efficacy beliefs, scale development, classroom teachers

## Giriş

Bireyler küçük yaşlardan itibaren farklı kişiler tarafından sunulan birçok eğitim ortamı ve fırsatıyla karşılaşmaktadır. Yaşamdaki ilk eğitim ortamı aileler tarafından sunulmaktadır. Ailelerin çocuklarına verdikleri eğitim, okul hayatının başlamasıyla birlikte belirli plan ve program çerçevesinde sistematik bir şekilde ilerlemektedir. Bu süreçte öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Eğitim hayatında öğrenciler için en yakın ve en önemli model öğretmenlerdir (Yılmaz, 2013). Günümüzde öğretmenin temel görevi, öğrenci için bir öğretim çerçevesi oluşturmak ve öğrenme sürecinde öğrenciye rehberlik etmektir (Oral, 2012; Yıldız, 2018). Yazma öğretimi açısından bakıldığında öğretmen, yazma dersinin amaçlarına yönelik yapılması gerekenleri planlamalı ve yazma sürecinde öğrencinin ne yazacağı, fikirlerini nasıl geliştireceği ve bu fikirlerini yazıya nasıl aktaracağı hususlarında öğrenciye rehberlik etmeli ve destek olmalıdır (Göçer, 2018; Yıldız, 2018). Öğretmenler, yazma sürecinin her bir bileşenine dair çeşitli stratejiler öğretmek ve öğrencilerin bu stratejileri bağımsız bir şekilde uygulayabilecek düzeye gelene kadar onları destekleyerek öğrencilerin etkili yazarlar olmalarına yardımcı olabilir (Tracy vd., 2009; Zumbunn, 2010). Öğretmenlerin yazmayı öğretmeye yönelik öz yeterliklerine dair inançları, öğrencilerin yazma becerisini kazanmalarında ve geliştirmelerinde etkilidir.

Bandura (1997) öz yeterliği, kişinin olası durumları yönetmek için gerekli faaliyetleri organize etme ve uygulama yeteneklerine olan inançları biçiminde tanımlamaktadır. Öz yeterlik, bir kişinin belirli bir görevde başarılı olma yetenekleri hakkındaki inançlarıdır ve bu inançlar genellikle insanların nasıl hissettiği, düşündüğü ve davrandığı konusunda bir fark yaratır (Zumbunn, 2010).

Öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmaların geçmişi, 1970'li yıllara kadar dayanmaktadır. Öz yeterlik, Bandura'nın öğrenmeyi çevresel, kişisel ve davranışsal özelliklerin karşılıklı etkileşimine dayanarak açıkladığı Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisinin temel dayanaklarından biridir (Müldür, 2017). Öz yeterlik inançları, kişinin belirli bir görevi yerine getirme kabiliyeti hakkındaki inançlarıdır; insanların nasıl düşündüğünü, hissettiğini, kendilerini motive ettiğini, nasıl davrandığını (Bandura, 1997); görev seçimini, harcayacağı çabayı ve zorluklarla karşılaştığında devam etme konusundaki ısrarını, düşünme şekillerini, tepkilerini etkilemektedir (Schunk, 1984; Zimmerman, 2000; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). Yapılan araştırmalar, yüksek öz yeterliğe sahip ve öğretme becerilerine güvenen öğretmenlerin; farklı öğretim yöntemlerini deneme olasılıklarının daha yüksek, öğretim sürecinde

organize ve planlı, öğretim konusunda da kendinden emin ve hevesli olduklarını (Allinder, 1994) ayrıca mesleğe olan adanmışlık düzeylerinin de daha fazla olduğunu (Coladarci, 1992) göstermektedir.

Öğretmenler; çalışmaları, öğrencileri, konuları, rolleri ve sorumlulukları hakkında tanımlanmış ve etiketlenmiş inançlara sahip olsa da, literatürde çeşitli eğitim inançları kavramları ortaya çıkmıştır (Pajares, 1992). Yazmayı öğretmeye yönelik inançlar bunlardan biridir. Öz yeterlik teorileri üzerine yapılan araştırmaların, çok fazla olmasa da, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öz yeterliklerini ve bunun başarı ve performans üzerindeki etkisini incelediğini belirten Burke (2017) yazmada öz yeterlik ile ilgili araştırmaların oldukça yeni ve sınırlı, yazma öğretiminde öğretmen öz yeterliğinin ise yeterince incelenmemiş bir faktör olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, öğretmenin yazma konusundaki öz yeterliğinin, yazma araştırmacıları tarafından büyük ölçüde göz ardı edildiğini vurgulayan araştırmalar, öz yeterliğin bir öğretmenin yazmayı öğretme becerisini etkileyen önemli bir özellik olduğunu dile getirmektedir (Bañales vd., 2020; Graham, Harris, MacArthur, & Fink, 2002; Hughey, 2010; Hughey-Surman & Schumacker, 2012). Oysaki öğrencilerin iyi birer yazar olabilmeleri için öğretmenlerin, yazmaya yönelik kendi algılarının ve yaptıkları yazma öğretiminin, derslerini nasıl etkilediğini bilmeleri gerekmektedir (Thornton, 2010). Çünkü öğretmenlerin inançları, yaptıkları uygulamalarla doğrudan bağlantılıdır ve öğrencilerin eğitim hayatları üzerinde etkilidir (Gaitas & Martins, 2015).

Alana özgü bir yapı olan öz yeterliğin (Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim, & Zumbunn, 2013) çok amaçlı bir ölçütü olmadığını ifade eden Bandura (2006), tüm amaçlara hizmet etme çabası içindeki maddelerin tam olarak neyin ölçüldüğü veya ölçülmesi gereken durum hakkında çok fazla belirsizlik bıraktığını, bu nedenle algılanan öz yeterlik ölçeklerinin, ilgi nesnesi olan belirli bir alana göre uyarlanması gerektiğini vurgulamaktadır (s. 307-308). Bu görüşlere dayanarak öğretmenlerin yazmayı öğretmeye yönelik öz yeterlik inançlarının yine bu alana özgü ölçekler aracılığıyla belirlenmesi gerektiği söylenebilir.

Ulusal literatürde bu amaç için hazırlanmış herhangi bir ölçme aracına rastlanmazken, uluslararası literatürde çeşitli ölçme araçlarının kullanıldığı belirlenmiştir. Berrier (2009), Blanch (2016), Curtis (2017), Gaitas ve Martins (2015), Gibson ve Dembo (1984), Gilbert ve Graham (2010), Graham vd. (2001), Graham vd. (2002), Hodges (2015) ve Hughey (2010) yazmayı öğretmeye yönelik öz yeterlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla ölçeklerden yararlanmışlardır. Doyle vd. (2015), Fang (1996), Mohtar vd. (2017), Thornton (2010) ise öğretmenlerle görüşmeler yaparak yazmayı öğretme öz yeterlik düzeylerini belirlemiştir. Ulusal literatürde sınıf öğretmenlerinin yazmayı öğretmeye yönelik öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik hazırlanmış herhangi bir ölçme aracına ulaşılamaması sebebiyle araştırma kapsamında bu amaca yönelik ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir.

## Yöntem

### Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcı sayısının belirlenmesinde, örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının en az 5 hatta 10 katı olması gerektiği (Tavşancıl, 2010) görüşü esas alınmıştır. Uygulanan ölçekler incelenerek hatalı veya eksik olan ve güvenilir cevaplar verilmediği düşünülen formlar çalışmadan çıkarılmıştır. Böylece ölçek geliştirme çalışmasının AFA için katılımcı sayısı 271 sınıf öğretmeni olarak belirlenmiştir. AFA sonucunda oluşan yapının doğrulanması için ölçeğin daha önce uygulanmadığı 253 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler üzerinde de Doğrulamalı Faktör Analizleri (DFA) yapılmıştır.



## Ölçeğin geliştirilmesi

Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında, çalışma konusuyla ilgili ulusal ve uluslararası literatürdeki araştırmalar incelenmiş, sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretme öz yeterlik inanç düzeyini tespit etmeye yönelik geliştirilmiş ölçme aracı olup olmadığı araştırılmıştır. İnceleme sonucunda, bu amaca yönelik hazırlanmış ulusal düzeyde herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Uluslararası literatürdeki araçların ise ölçmek istenen nitelikleri tam olarak karşılamadığı görülmüştür.

Öz yeterlik ölçekleri, ölçülmek istenen alanla ilgili faktörlerle bağlantılı olmalı, bu yeterlik alanına göre uyarlanmalı ve bu alan içinde yeterlik inançları çok yönlü ele alınmalıdır (Bandura, 2006). Bu görüşe dayalı olarak, Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin hazırlanmasında Türkçe Öğretim Programı (2018) ve literatürde yer alan çalışmalar (Berrier, 2009; Blanch, 2016; Brindle vd., 2016; Curtis, 2017; Fraser, 2014; Gaitas & Martins, 2015; Gibson & Dembo, 1984; Gilbert & Graham, 2010; Graham vd., 2001; Graham vd., 2002; Hodges, 2015; Hughey, 2010; Mojavezi & Tamiz, 2012; Pajares, 1992; Thornton, 2010; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001; Wang, Hall, & Rahimi, 2015) incelenmiş ve metin yazmanın öğretimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile ilgili ölçek maddeleri hazırlanmıştır. Öz yeterliğin, algılanan yetenekle ilgili olduğunu, bu nedenle yeterlikle ilgili maddelerin yapıyı doğru bir şekilde yansıtmaları gerektiğini ifade eden Bandura (2006) maddelerin, bireylerin neler yapacakları yerine neler yapabilecekleri açısından ifade edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bu hususlar çerçevesinde hazırlanan taslak ölçeğin; ölçek geliştirme kriterleri, kapsam geçerliği, dil ve anlaşılabilirlik ile hedef kitle yönünden uygunluğuna ilişkin dört alan, bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların; ölçekte yer verilen bazı maddelerin öz yeterliğe yönelik olmadığı, uzun maddelerin dil ve anlatım bakımından sadeleştirilmesi ve ölçek geliştirme kriterleri bakımından maddelerin öz yeterlik çerçevesinde ifade edilmesi gerektiği yönünde belirttikleri görüşler dikkate alınarak maddeler yeniden düzenlenmiştir.

Düzenlenen ölçeğin uygunluğuna yönelik tekrar dört alan, bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri dikkate alınarak düzenlenen ölçme aracının ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamada, üç sınıf öğretmenine ölçme aracı uygulanmış, öğretmenlerin anlamakta zorlandığı kısımlar olup olmadığı belirlenmiştir. Ön uygulamadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenler tarafından anlaşılması güç ifadeler değiştirilmiştir. Bu değişikliğin ardından iki alan uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınarak ölçme aracına son şekli verilmiştir.

Taslak formu 45 maddeden oluşan ölçeğin puanlanması, Bandura'nın (2006) sınıflamasına dayalı olarak, 0 (Hiç Yapamam) ile 100 (Yüksek Düzeyde Yapabilirim) arasında değişen düzeylerden oluşmaktadır. Öğretmenlerden her bir madde için bu düzeyler arasında puanlama yapması beklenmektedir. Metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançlarına yönelik kategori, göstergeler, tanımlar ve bu tanımlara ilişkin yazılan maddeler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançlarına yönelik kategori, göstergeler, tanımlar ve tanımlara ilişkin yazılan maddeler\*

Kategori	Gösterge	Tanımlama	Kaynak	Göstergeye İlişkin Maddeler
Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları	Süreç Temelli Yazma	Planlama ve gözden geçirme stratejilerini öğretme, ön bilgileri harekete geçirme, öğrencilerin metin türünü belirlemelerini sağlama, öğrencileri taslak metinlerini düzeltmeleri ve değiştirmeleri için teşvik etme, yazmaya hazırlama, öğrencilerin yazdıkları metni paylaşmalarını sağlama	Berrier (2009), Blanch (2016), Gaitas ve Martins (2015), Gilbert ve Graham (2010), Graham vd. (2001), Graham vd. (2002)	M2, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12
	Geri Bildirim	Öğrencilerin birbirlerinin yazılarını değerlendirmelerini sağlama, öğrencilerin yazılarını düzeltme ve değerlendirme	Berrier (2009), Blanch (2016), Fraser (2014), Graham vd. (2001), Hodges (2015), Mojavezi ve Tamiz (2012), Thornton (2010)	M13, M14, M16, M17, M18
	Metin Yazma (Yazılı Anlatım) Becerisini Geliştirme	Farklı yazma konuları sunma, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için çaba harcama, kelime çalışmaları yapma, öğrencileri zengin çevresel uyaranlarla karşılaştırma, öğrencilere yazım ve noktalama kurallarını öğretme, yazmaya motive etme, öğrencileri farklı yazma türlerinin iyi örnekleri ile karşılaştırma, öğrencilere model olma	Berrier (2009), Curtis (2017), Fraser (2014), Gaitas ve Martins (2015), Gibson ve Dembo (1984), Graham vd. (2001), Graham vd. (2002), Hodges (2015), Hughey (2010), Tschannen-Moran vd. (1998)	M1, M3, M15, M19, M20, M23, M24
	Metin Türü	Hikâye ve bilgilendirici metin türlerine özgü yazma becerisi kazandırma	Gibson ve Dembo (1984), Gilbert ve Graham (2010), Hodges (2015), Hughey (2010)	M21, M22
	Sınıfta Karşılaşılan Sorunlara Çözüm	Öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştığı problemleri çözmesine yardımcı olma, çalışmanın düzeyini öğrencilerin seviyesine göre ayarlama	Berrier (2009), Fraser (2014), Gibson ve Dembo (1984), Graham vd. (2001), Hughey (2010)	M25, M26, M27, M28

\* Bu tablo Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonrasında yeniden düzenlenmiş olup, ölçekten atılan maddelere yer verilmemiştir.

### Ölçek verilerinin toplanması

Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak, katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve veri toplama sürecine katılmak isteyenler belirlenmiştir. Katılımcılara, kendilerine verilecek ölçek formlarına isim yazılmaması söylenerek kimlik bilgilerinin belirlenmeyeceği yönünde güvence verilmiştir. Veri toplama süreci, araştırmacılar tarafından bizzat gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte uygulamanın yapıldığı ortamda katılımcıların dikkatini dağıtabilecek ve formların cevaplanmasını engelleyebilecek durumların oluşmamasına dikkat edilmiştir. Taslak ölçek formunun cevaplanma süresi 10–15 dakikadır. Veri toplama, analiz ve ölçeğe nihai formunun kazandırılması ise yaklaşık bir ay sürmüştür.

## Verilerin analizi

Sınıf öğretmenlerine yönelik Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin geçerliğine ve güvenilirliğe kanıtlar oluşturmak amacıyla çeşitli analizler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt oluşturmak amacı ile öncelikle sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler üzerinde AFA, oluşan yapının doğrulanması için DFA hesaplanmıştır.

AFA için SPSS 21.0 paket program kullanılmış ve bu analizle ölçeğin faktör yapısı ortaya çıkarılmıştır. Bu aşamada verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını saptamak için veriler üzerinde Kaiser Meyer Olkin testi (KMO) ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır.

DFA ise Mplus v.7 (L. Muthén & Muthén, 1998-2012) yazılımıyla yapılmış ve AFA sonucunda ortaya çıkarılan modelin uygunluğu kontrol edilmiştir. Model-veri uyumu ki-kare uyum testi, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index) ve TLI (Tucker-Lewis Index) uyum iyiliği göstergelerine dayalı olarak değerlendirilmiştir.

Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analizler sonucunda ortaya çıkan faktör yapısı isimlendirilerek yorumlanmıştır.

## Bulgular ve yorum

### Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgu ve yorumlar

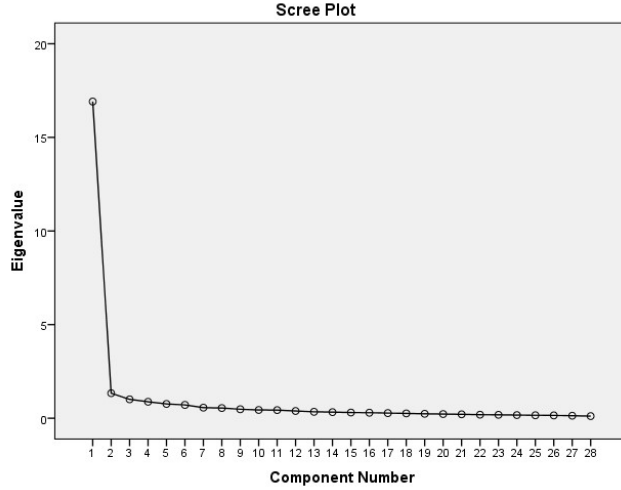
Geliştirilmek istenen Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ile ilgili olarak hem kapsam hem de yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak, maddelerin yük verdikleri faktörleri tespit etmek ve bu faktörleri adlandırabilmek için “Temel Eksen Faktör (Principal Axis Factoring)” analizi kullanılmıştır.

Analize başlamadan önce verilerin, açıklayıcı faktör analizinin varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı test edilmiştir. Tekillik ve çoklu bağlantılık varsayımlarına ilişkin yapılan analizler sonucunda bazı maddeler arasındaki korelasyonların çok yüksek olduğu görülmüştür. Yüksek korelasyon gösteren maddelerin benzer ifadeler olduğu görülmüş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucunda, yüksek korelasyon gösteren maddeler arasından kapsam ve ifade bakımından en uygun olanları seçilmiş ve sonuçta 28 maddelik ölçeğe ulaşılmıştır. Ölçeğin bu hali için açıklayıcı faktör analizinin varsayımları tekrar test edilmiştir. Analiz sonucunda tekillik ve çoklu bağlantılık probleminin ortadan kalktığı görülmüştür.

Verilerin analize uygunluğunu saptamak üzere Kaiser-Meyer-Olkin KMO katsayısı ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .965 olarak hesaplanmıştır. “Kaiser, KMO değerinin 0.5'ten büyük olması durumunda faktör analizinin gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir, Pallant ise KMO değerinin 0.6'dan büyük olmasını önermektedir” (aktaran, Kılıç-Çakmak vd., 2014, s. 758). Bu durumda .965 olan KMO değerinin, önerilen KMO değerlerinden yüksek olduğu söylenebilir.

Bartlett küresellik testi sonucunda elde edilen ki-kare test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir. Çalışma içerisinde yapılan analiz sonucunda Bartlett testi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=7035.142$ ;  $p=.000$ ). Tüm bu sonuçlar ışığında ölçek verilerinin, faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmektedir.

Bir maddenin bir faktörde gösterilmesi için faktör yükünün en az .40 olması gerektiği ifade edilmektedir (DeVellis, 2014). Bu nedenle faktör yükleri için kriter değer olarak .40 alınmış, bu değerin altında faktör yüküne sahip maddeler işleme alınmamıştır. Yapılan AFA sonucunda ölçeğin üç faktörden oluştuğu, ölçeğe ilişkin açıklanan varyansın %68.772 olduğu görülmüştür. Fakat bütün maddeler tek faktör altında toplanmıştır. İki faktöre yük veren dört maddenin birinci faktördeki yük değerleri ile arasındaki farkın .10'dan fazla olması sebebiyle maddeler tek faktör altında toplanacak şekilde faktör analizi tekrarlanmıştır. Tek faktörlü yapının ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans %60.408'dir. Bu faktöre ait özdeğerler Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Faktöre ait özdeğerler

Faktör yüklerinin belirgin olması sebebiyle döndürme teknikleri kullanılmamıştır. Tablo 2'de 28 maddeye ait AFA değerleri verilmiştir.

Tablo 2. Metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançları ölçeği maddelerinin faktör yük değerleri ve AFA sonuçları

Madde No	Madde	Faktör 1	Ortak Faktör Varyansı
M22	Hikâye edici metinlerin nasıl yazılacağını öğretebilirim.	.860	.739
M27	Metin türüne uygun yazı yazılması ile ilgili yaşanan sorunların çözümlenmesi için stratejiler geliştirebilirim.	.845	.713
M15	Öğrencilerin yazdıkları metinlerde yer verdikleri düşünceleri geliştirebilmeleri için onlara yol gösterebilirim.	.835	.697
M26	Yazının gözden geçirilmesi sürecinde yaşanan sorunların çözümlenmesine yardımcı olabilirim.	.833	.694
M21	Bilgilendirici metinlerin nasıl yazılacağını öğretebilirim.	.829	.687
M24	Yazma becerisini geliştirmek için farklı etkinliklere yer verebilirim.	.829	.687
M25	Yazma ile ilgili zihinsel hazırlık yapmakta zorlanan öğrencilere yardımcı olabilirim.	.825	.680
M8	Öğrencilerin düşüncelerini taslak haline getirmelerini sağlayabilirim.	.818	.669
M28	Öğrencilerin metin yazmada zorlanması durumunda, bu sorunun nedenlerini araştırabilirim.	.815	.664
M18	Öğrencilere kişiye özgü geri bildirimler verebilirim.	.804	.647

M7	Metin yazmaya başlamadan önce öğrencilere planlama yapma alışkanlığı kazandırabilirim.	.804	.646
M19	Yazma becerilerini geliştirmek için kelime çalışmaları yapabilirim.	.798	.637
M20	Yazma becerilerini geliştirmek için öğrencileri her bir yazma türünün iyi örnekleriyle karşılaştırabilirim.	.796	.634
M14	Öğrencilere metin yazma süreçlerini değerlendirme fırsatı yaratabilirim.	.794	.631
M16	Öğrencilerin yazdıkları metinleri düzenli bir şekilde değerlendirebilirim.	.781	.610
M9	Öğrencilere yazma sürecinde yazılarını okuma alışkanlığı kazandırabilirim.	.776	.601
M3	Öğrencileri metin yazmaya motive edebilirim.	.774	.600
M10	Yazma sürecinde metni düzeltme ve geliştirme alışkanlığı kazandırabilirim.	.772	.596
M11	Öğrencilerin yazdıkları metinleri paylaşımlarını sağlayabilirim.	.770	.593
M5	Öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini zihinlerinde tasarımlarını sağlayabilirim.	.765	.586
M12	Öğrencilerin metinlerini sunabilecekleri ortamlar yaratabilirim.	.758	.574
M23	Yazma çalışmalarında öğrencilere model olabilirim.	.728	.530
M2	Öğrencilerin yazacakları metnin türünü belirlemesini sağlayabilirim.	.722	.521
M4	Öğrencilerin yazacakları metnin hedef kitlesini belirlemesini sağlayabilirim.	.712	.507
M6	Öğrencilerin metin yazma konusu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirebilirim.	.677	.458
M1	Öğrencilere birden fazla yazma konusu sunabilirim.	.667	.445
M13	Metinlerin küçük gruplar veya tüm sınıflar halinde değerlendirilmesini sağlayabilirim.	.666	.444
M17	Öğrencilerin metinlerdeki dilbilgisi ve imla hatalarını belirleyerek düzeltmelerini sağlayabilirim.	.652	.425
	Özdeğer	16.914	-
	Açıklanan Varyans (%)	60.408	-
	Açıklanan Toplam Varyans (%)	60.408	-

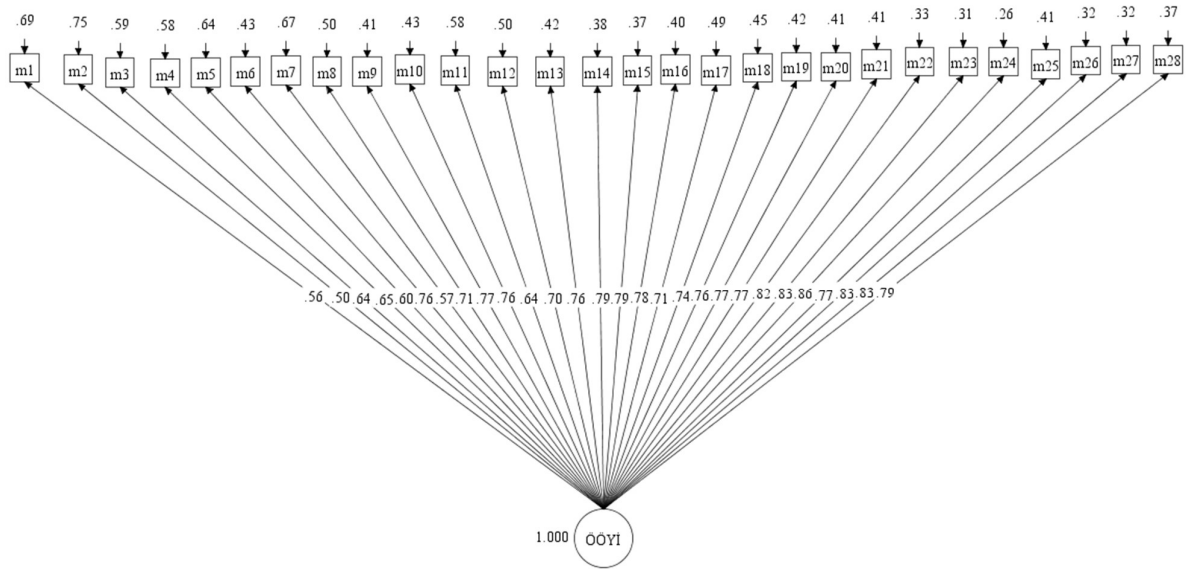
Tablo 2’de AFA’ya ait faktör yük değerleri her bir madde için yüksek olandan düşük olana doğru olacak şekilde sıralanmıştır. Tablo incelendiğinde faktör yüklerinin .652 ile .860 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm faktörlerin toplam varyansın %60.408’ini açıkladığı belirlenmiştir. Bu faktör “Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları” olarak isimlendirilmiştir.

AFA sonucunda tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenen 28 maddelik Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin faktör yapısını doğrulamak için başka bir örnekleme DFA yapılmıştır. DFA için ölçeğin daha önce uygulanmadığı 253 sınıf öğretmeninden toplanan veri seti kullanılmıştır.

Analize başlamadan önce veri setinin DFA’nın varsayımlarına uygunluğu kontrol edilmiştir. Tek ve çok değişkenli uç değerler çıkarılmış ve analiz geriye kalan 217 öğretmenin verisine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. VIF ve tolerans değerleri, çoklu bağlantılık probleminin olmadığını göstermiştir. Normallik varsayımı sağlanmadığı için DFA parametre kestirimi güçlü maksimum olabilirlik (robust maximum likelihood) yöntemiyle yapılmıştır.

DFA sonucunda model-veri uyumu ki-kare uyum testi, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index) ve TLI (Tucker-Lewis Index) uyum iyiliği göstergelerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Ki-kare uyum testinin anlamlı olmaması, model-veri uyumunun iyi olduğunu gösteren bir kanıt olarak kabul edilmiştir (Kline, 2011).  $RMSEA \leq 0.05$  iyi uyumun,  $0.05 < RMSEA \leq 0.08$  kabul edilebilir uyumun ve  $RMSEA > 0.10$  ise kötü uyumun göstergesi olarak değerlendirilmiştir (Browne & Cudeck, 1993).  $SRMR \leq 0.08$ , CFI ve  $TLI \geq 0.95$  koşulları sağlandığında model-veri uyumunun iyi olduğu değerlendirilmiştir (Hu & Bentler, 1999). Varsayımlar SPSS 20.0 yazılımıyla kontrol edilmiş, doğrulayıcı faktör analizi ise Mplus v.7 (L. Muthén & Muthén, 1998-2012) yazılımıyla yapılmıştır.

Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin tek faktörlü yapısını doğrulamak için yapılan DFA sonucunda ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları Şekil 2'deki yol diyagramında sunulmuştur.



**Şekil 2.** Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği DFA sonucunda ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları

Diyagramda gösterilen tüm yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < 0.001$ ). DFA sonucunda model uyumuna ilişkin ki-kare değeri anlamlı çıkmıştır ( $\chi^2(350) = 814.65, p < 0.001$ ). Ki-kare uyum testi, örneklem büyüklüğüne ve normallik varsayımının karşılanmasına bağlı olduğu için (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003) sadece bu testin sonuçlarına göre model-veri uyumunu değerlendirmek doğru bir yaklaşım değildir. RMSEA (0.078) kabul edilebilir, SRMR (0.058) iyi uyumun göstergesidir. CFI (0.873) ve TLI (0.863) kritik değerden düşüktür. Fakat bu iki indeksin değeri de, kritik değere uzak değildir. Modeldeki yol katsayılarının anlamlı olması ve uyum indeksleri birlikte değerlendirildiğinde model-veri uyumunun kabul edilebilir olduğu ifade edilebilir. Sonuç olarak, tek faktörlü Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin faktör yapısı doğrulanmıştır.

### Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgu ve yorumlar

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere; ölçekte yer alan her bir madde için madde-toplam test puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmış, AFA neticesinde belirlenen faktöre ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. Buna ilişkin veriler Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Maddelere ilişkin madde toplam korelasyonları ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları

Faktör ve Maddeler	$\bar{X}$	S	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
Faktör 1: Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları ( $\alpha = .974$ )				
M1	85.0738	16.88178	.650	.975
M2	86.8635	14.47654	.707	.974
M3	90.0000	11.95671	.760	.973
M4	83.9299	13.98937	.698	.974
M5	88.5240	11.18193	.749	.973
M6	88.3764	12.19223	.653	.974
M7	85.9041	11.81705	.785	.973
M8	84.6863	12.90253	.806	.973
M9	88.3948	11.00114	.750	.974
M10	86.4207	12.38698	.751	.973
M11	91.7897	10.17568	.748	.974
M12	90.1845	11.59354	.733	.974
M13	85.3875	14.18585	.646	.974
M14	85.2399	14.05141	.779	.973
M15	89.0775	11.79601	.816	.973
M16	89.1144	12.02427	.760	.973
M17	90.7749	11.83799	.624	.974
M18	90.2214	10.83320	.784	.973
M19	89.9815	11.62292	.774	.973
M20	87.2694	12.41703	.773	.973
M21	86.3100	13.32777	.812	.973
M22	88.4317	12.12718	.844	.973
M23	89.9446	12.39387	.703	.974
M24	88.4502	11.65064	.810	.973
M25	86.4576	13.07376	.808	.973
M26	88.3579	11.76849	.813	.973
M27	85.3506	12.89440	.826	.973
M28	86.4207	12.78426	.792	.973

Güvenirlik katsayılarının genel olarak .70 veya daha yüksek olması yeterli olarak değerlendirilmektedir (Nunnally'den aktaran Kılıç-Çakmak vd., 2014, s. 9). Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha katsayısı .974 olarak bulunmuştur.

Yüksek Cronbach Alfa katsayısı, ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu ve ölçeğin aynı özelliğin öğelerini ölçen maddelerden oluştuğunu gösterir (Tavşancıl, 2010). Ayrıca, Kline (2011, s. 70) 0.90 civarındaki güvenirlik katsayısının mükemmel, 0.80'in çok iyi, 0.70'in ise yeterli olduğunu belirtmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, geliştirilen ölçeğin mükemmel düzeyde güvenirlik değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

Maddelerin toplam test değerlerinin ( $r=.624$ ) ile ( $r=.844$ ) arasında değiştiği görölmektedir. Madde toplam korelasyonlarının  $.30$  ve daha yüksek olması ölçek maddelerinin geçerliğine bir kanıt olarak kullanılmaktadır (Nunnally & Bernstein, 1994). Bu ölçeğın madde toplam test korelasyonları incelendiğinde her bir maddesinin ( $r=.30$ )'un üzerinde olduğu görölmektedir. Bu durum, ölçek maddelerinin ölçölmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet ettiğine işaret etmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puanın, maddelere verilen puanların ortalaması alınarak 100 puan üzerinden hesaplanması önerilmektedir.

### Sonuç, tartişma ve öneriler

Öğretmenlerin öğrencilerine yaşam boyu ihtiyaçları olan nitelikli okuryazarlık becerileri edindirmeleri için sınıf içi uygulamalarında yapmaları gereken temel öğretme teknikleri ile ilgili donanımları kadar, bunları kullanırken gösterdikleri beceri ve yetkinlik konusundaki öz yeterlik algıları önemlidir (Karatay, Destebaşı, Tezel ve Pektaş, 2018). Çünkü öğretmenin yeterlik duygusu yüksek olduğunda, öğrencileri için yüksek beklentiler belirleyecek ve bunu yaparken, zor öğrenen öğrencilerin bazılarında da olumlu bir değişim yaratacaktır (Fraser, 2014). Yazma becerisi açısından değerlendirildiğinde, söz konusu becerinin kazandırılmasında öğretmenlerin yazmaya yönelik sahip oldukları bilgi ve inançların, öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisinin bilinmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretmeye yönelik öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından “Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği”nin hazırlanması amaçlanmıştır.

Ölçeğın geliştirilmesi sürecinde öncelikle, ilgili literatür taranarak 45 maddeden oluşan taslak bir ölçek formu hazırlanmış, uzman görüşleri neticesinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra katılımcılara uygulanmıştır. Uygulamanın ardından, taslak ölçeğın yapısını belirlemek amacıyla geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda, bazı maddeler arasındaki korelasyonların çok yüksek olduğu görölmüştür. Uzman görüşü alınarak yüksek korelasyon gösteren maddeler arasından kapsam bakımından en uygun olanları seçilmiş ve 28 maddelik bir ölçeğe ulaşılmıştır. Ölçeğın bu hali için açımlayıcı faktör analizi tekrarlanmış ve teklik ve çoklu bağlantılık probleminin ortadan kalktığı görölmüştür.

Faktör yükleri için kriter değer  $.40$  alınmış ve bu değerin altında faktör yüküne sahip maddeler işleme alınmamıştır. Analiz sonucunda ölçek maddelerinin genel olarak başat bir faktör altında kümelendiği görölmüştür. İki faktöre yük veren maddelerin birinci faktördeki yük değerleri ile arasındaki farkın  $.10$ 'dan fazla olması sebebiyle maddeler tek faktör altında toplanacak şekilde faktör analizi tekrarlanmıştır. Bu analizler sonucunda tek faktörlü bir yapıya sahip olan ve 28 maddeden oluşan Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin faktör yapısını doğrulamak için DFA hesaplanmıştır.

DFA sonucunda, modeldeki yol katsayılarının anlamlı ve model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna göre Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği için AFA sonucunda elde edilen tek faktörlü yapı doğrulanmıştır.

Ölçeğın güvenilirliğini belirlemek üzere, ölçeği oluşturan her bir madde için madde-toplam test puanları arasındaki korelasyonlar ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda, geliştirilen ölçeğın mükemmel düzeyde güvenilirlik değerlerine sahip olduğu görölmüştür. Madde-toplam test puanları bakımından da ölçekte yer alan maddelerin, ölçölmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet ettiği belirlenmiştir. Bu analizler neticesinde, 0 (Hiç Yapamam) ile 100 (Yüksek Düzeyde Yapabilirim) arasında değişen düzeylerden ve 28 maddeden oluşan Metin Yazmayı Öğretme



Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin, geçerli ve güvenilir bir araç olarak yapılacak çalışmalarda kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Gelecek çalışmalarda, geliştirilen ölçek kullanılarak sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretme öz yeterlik inançları ile bu inançların öğretilen metin türlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenebilir. Geliştirilen bu ölçek kullanılarak sınıf öğretmenlerinin; yaş, cinsiyet, kıdem, görev yaptıkları okul türü gibi çeşitli değişkenlerle metin yazmayı öğretmeye yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiler incelenebilir. Benzer bir konunun Türkçe gibi farklı branşlardaki öğretmenlerle çalışılması durumunda, ilgili branştaki öğretmenlerden elde edilecek veriler doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının tekrar yapılması gerekmektedir.

### **Sınırlılıklar**

Analizler sonucunda Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğinin yüksek olduğu yönünde kanıtlara ulaşılmışna rağmen sonuçlar değerlendirilirken ölçme aracının göz önünde bulundurulması gereken bir sınırlılığı olduğu söylenebilir. DFA sonucunda RMSEA kabul edilebilir, SRMR iyi uyumun göstergesi iken CFI ve TLI'nın kritik değerden düşük, fakat kritik değere yakın olduğu görülmüştür. Bu değerler, kritik değere uzak değilse de, bu durum ölçme aracının sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu nedenle ileri araştırmalarda farklı örneklem gruplarından elde edilecek verilerle DFA'nın yenilenmesi önerilmektedir.

### **Etik sorumluluk beyanı**

Bu araştırmada “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” başlığında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul belgesi gerekmemektedir.

### **Yazarların katkı oranı**

Tüm yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

### **Çıkar çatışması**

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86–95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>
- Bañales, G., Ahumada, S., Graham, S., Puente, A., Guajardo, M., & Muñoz, I. (2020). Teaching writing in grades 4–6 in urban schools in Chile: A national survey. *Reading and Writing*, 33, 2661–2696. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10055-z>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Bandura, A. (1997). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1–45). New York: Cambridge University Press.
- Berrier, D. (2009). *The impact of teacher self-efficacy in writing on instruction and evaluation of writing in a school district in Western North Carolina* (Doctoral dissertation). Retrieved from [https://digitalcommons.gardner-webb.edu/education\\_etd/101/](https://digitalcommons.gardner-webb.edu/education_etd/101/)
- Blanch, N. (2016). *Examining elementary preservice teacher efficacy to teach writing in a title 1 school: A mixed method study of a school-based teacher education course intervention* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://stars.library.ucf.edu/etd/5074/>
- Brindle, M., Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2016). Third and fourth grade teacher's classroom practices in writing: A national survey. *Reading and Writing, 29*, 929–954. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9604-x>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 25–38. <https://doi.org/10.1037/a0029692> Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/258111166\\_Examining\\_Dimensions\\_of\\_Self-Efficacy\\_for\\_Writing](https://www.researchgate.net/publication/258111166_Examining_Dimensions_of_Self-Efficacy_for_Writing)
- Burke, B. (2017). *Teacher self-efficacy in writing and instructional choices: A correlational study* (Doctoral dissertation). Retrieved from [https://digitalcommons.csp.edu/cup\\_commons\\_grad\\_edd/91/](https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/91/)
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education, 60*(4), 323–337. Retrieved from <https://umaine.edu/edhd/wp-content/uploads/sites/54/2010/03/Coladarci-1992.pdf>
- Curtis, G. (2017). The impact of teacher efficacy and beliefs on writing instruction. *The Delta Kappa Gamma Bulletin: International Journal for Professional Educators 84*(1), 17–24. Retrieved from [https://www.dkg.is/static/files/skjol\\_landsamband/bulletin\\_grein\\_jona.pdf#page=17](https://www.dkg.is/static/files/skjol_landsamband/bulletin_grein_jona.pdf#page=17)
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın.
- Doyle, A., Zhang, J., & Mattatall, C. (2015). Spelling instruction in the primary grades: Teachers' beliefs, practices, and concerns. *Reading Horizons, 54*(2), 1-34. Retrieved from [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol54/iss2/2](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol54/iss2/2)
- Fang, Z. (1996). What counts as good writing? A case study of relationships between teacher beliefs and pupil conceptions. *Reading Horizons, 36*(3), 249-259. Retrieved from [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol36/iss3/4/](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol36/iss3/4/)
- Fraser, L. E. (2014). *Teacher efficacy beliefs: How general teachers feel towards English language learners* (Master's thesis). Retrieved from <https://mds.marshall.edu/etd/828/>

- Gaitas, S., & Martins, M. A. (2015). Relationships between primary teachers' beliefs and their practices in relation to writing instruction. *Research Papers in Education*, 30(4), 492–505. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.908406>
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4–6: A national survey. *The Elementary School Journal*, 110(4), 494–518. <https://doi.org/10.1086/651193>
- Göçer, A. (2018). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., & MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5(2), 177–202. [https://doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502\\_3](https://doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502_3) Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/248942947\\_Teacher\\_Efficacy\\_in\\_Writing\\_A\\_Construct\\_Validation\\_With\\_Primary\\_Grade\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/248942947_Teacher_Efficacy_in_Writing_A_Construct_Validation_With_Primary_Grade_Teachers)
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C., & Fink, B. (2002). Primary grade teachers' theoretical orientations concerning writing instruction: Construct validation and a nationwide survey. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 147–166. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1085>
- Hodges, T. S. (2015). *The impact of teacher education writing-intensive courses on preservice teachers' self-efficacy for writing and writing instruction* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://oaktrust.library.tamu.edu/handle/1969.1/155427>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hughey, S. L. (2010). *Development of a teaching writing self-efficacy scale* (Doctoral dissertation). Retrieved from [https://ir.ua.edu/bitstream/handle/123456789/837/file\\_1.pdf?sequence=1](https://ir.ua.edu/bitstream/handle/123456789/837/file_1.pdf?sequence=1)
- Hughey-Surman, S., & Schumacker, R. E. (2012). Writing self-efficacy instrument: Development and validation. *Online International Journal of Arts and Humanities*, 1(5), 89–98. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/Writing-Self-Efficacy-Instrument-%3A-Development-and-Surman-Schumacker/8923df0317251429d4101ffa028aedbcc8a1c09>
- Karatay, H., Destebaşı, F., Tezel, K. V. & Pektaş, S. (2018). Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi öz yeterlilik algısı ölçeği Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim*, 220, 105–131. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/582699> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıç-Çakmak, E., Çebi, A. & Kan, A. (2014). E-öğrenme ortamlarına yönelik “sosyal bulunusluk ölçeği” geliştirme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 755–768. doi: 10.12738/estp.2014.2.1847 <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/e-ogrenme-ortamlarina-yonelik-sosyal-bulunusluk-olcegi-toad.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.

- Mohtar, T. M. T., Singh, C. K. S., Kepol, N., Ahmad, A. Z. L., & Moneyam, S. (2017). Analysis of teacher beliefs and efficacy for teaching writing to weak learners. *English Language Teaching, 10*(9), 208-217. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n9p208>
- Mojavezi, A. & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(3), 483-491. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.3.483-491>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2012). *Mplus user's guide* (7th Eds.). Los Angeles, CA: Author.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Oral, G. (2012). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>  
Retrieved from [https://www.jstor.org/stable/1170741?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1170741?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23-74. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/251060246\\_Evaluating\\_the\\_Fit\\_of\\_Structural\\_Equation\\_Models\\_Tests\\_of\\_Significance\\_and\\_Descriptive\\_Goodness-of-Fit\\_Measures](https://www.researchgate.net/publication/251060246_Evaluating_the_Fit_of_Structural_Equation_Models_Tests_of_Significance_and_Descriptive_Goodness-of-Fit_Measures)
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist, 19*, 48-58. Retrieved from [https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D\\_Schunk\\_Self\\_1984.pdf](https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1984.pdf)
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB). (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. [http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce\\_2018.pdf](http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_2018.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Thornton, A. (2010). *Teachers' self-perception of their writing and their teaching of writing* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/docview/305245026>
- Tracy, B., Reid, R., & Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *Journal of Educational Research, 102*(5), 323–331. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.5.323-332> Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/249037736\\_Teaching\\_Young\\_Students\\_Strategies\\_for\\_Planning\\_and\\_Drafting\\_Stories\\_The\\_Impact\\_of\\_Self-Regulated\\_Strategy\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/249037736_Teaching_Young_Students_Strategies_for_Planning_and_Drafting_Stories_The_Impact_of_Self-Regulated_Strategy_Development)
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783–805. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1) Retrieved from

[https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE\\_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf](https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf) sayfasından erişilmiştir.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.  
<https://doi.org/10.3102/00346543068002202> Retrieved from  
[https://www.researchgate.net/publication/249797734\\_Teacher\\_Efficacy\\_Its\\_Meaning\\_and\\_Measure](https://www.researchgate.net/publication/249797734_Teacher_Efficacy_Its_Meaning_and_Measure)
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Yıldız, M. (2018). Yazma öğretiminde temel kavramlar. H. Akyol & M. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 1–28). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, Y. (2013). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (s. 217-295). Ankara: Pegem Akademi.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663> Retrieved from  
[https://www.researchgate.net/publication/233896457\\_Self-Motivation\\_for\\_Academic\\_Attainment\\_The\\_Role\\_of\\_Self-Efficacy\\_Beliefs\\_and\\_Personal\\_Goal\\_Setting](https://www.researchgate.net/publication/233896457_Self-Motivation_for_Academic_Attainment_The_Role_of_Self-Efficacy_Beliefs_and_Personal_Goal_Setting)
- Zumbrunn, S. (2010). *Nurturing your students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy: The effects of self-regulated strategy development* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/188041765.pdf>

**EK 1. Metin Yazmayı Öğretme Öz Yeterlik İnançları Ölçeği****Değerli Öğretmenim,**

Sınıf öğretmenlerinin metin yazmayı öğretme ile ilgili sahip oldukları öz yeterlik inançlarını daha iyi anlamamıza yardımcı olmak için tasarlanan bu ölçekte 28 madde yer almaktadır. Ölçek değerlendirmesi, 0 (Hiç Yapamam) ile 100 (Yüksek Düzeyde Yapabilirim) arasında değişen düzeylerden oluşmaktadır.

Sizden, metin yazmayı öğretme öz yeterlik inanç düzeyinizi 0 ile 100 arasında **kendiniz için en uygun olan dereceyi** yazarak puanlamanız beklenmektedir. Ölçekte yer alan maddeleri lütfen dikkatlice okuyunuz ve **her madde için puanlama yapınız.**

Maddelere verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katkılarınız ve samimi cevaplarınız için teşekkür ederiz.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Hiç yapamam					Orta düzeyde yapabiliyim					Yüksek düzeyde yapabiliyim	
Sıra No.	Maddeler										Öz Yeterlik İnanç (0→100)
1	Öğrencilere birden fazla yazma konusu sunabilirim.										
2	Öğrencilerin yazacakları metnin türünü belirlemesini sağlayabilirim.										
3	Öğrencileri metin yazmaya motive edebilirim.										
4	Öğrencilerin yazacakları metnin hedef kitlesini belirlemesini sağlayabilirim.										
5	Öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini zihinlerinde tasarlamalarını sağlayabilirim.										
6	Öğrencilerin metin yazma konusu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirebilirim.										
7	Metin yazmaya başlamadan önce öğrencilere planlama yapma alışkanlığı kazandırabilirim.										
8	Öğrencilerin düşüncelerini taslak haline getirmelerini sağlayabilirim.										
9	Öğrencilere yazma sürecinde yazılarını okuma alışkanlığı kazandırabilirim.										
10	Yazma sürecinde metni düzeltme ve geliştirme alışkanlığı kazandırabilirim.										
11	Öğrencilerin yazdıkları metinleri paylaşmalarını sağlayabilirim.										
12	Öğrencilerin metinlerini sunabilecekleri ortamlar yaratabilirim.										
13	Metinlerin küçük gruplar veya tüm sınıflar halinde değerlendirilmesini sağlayabilirim.										
14	Öğrencilere metin yazma süreçlerini değerlendirme fırsatı yaratabilirim.										
15	Öğrencilerin yazdıkları metinlerde yer verdikleri düşünceleri geliştirebilmeleri için onlara yol gösterebilirim.										
16	Öğrencilerin yazdıkları metinleri düzenli bir şekilde değerlendirebilirim.										
17	Öğrencilerin metinlerdeki dilbilgisi ve imla hatalarını belirleyerek düzeltmelerini sağlayabilirim.										
18	Öğrencilere kişiye özgü geri bildirimler verebilirim.										

19	Yazma becerilerini geliştirmek için kelime çalışmaları yapabilirim.	
20	Yazma becerilerini geliştirmek için öğrencileri her bir yazma türünün iyi örnekleriyle karşılaştırabilirim.	
21	Bilgilendirici metinlerin nasıl yazılacağını öğretebilirim.	
22	Hikâye edici metinlerin nasıl yazılacağını öğretebilirim.	
23	Yazma çalışmalarında öğrencilere model olabilirim.	
24	Yazma becerisini geliştirmek için farklı etkinliklere yer verebilirim.	
25	Yazma ile ilgili zihinsel hazırlık yapmakta zorlanan öğrencilere yardımcı olabilirim.	
26	Yazının gözden geçirilmesi sürecinde yaşanan sorunların çözümlenmesine yardımcı olabilirim.	
27	Metin türüne uygun yazı yazılması ile ilgili yaşanan sorunların çözümlenmesi için stratejiler geliştirebilirim.	
28	Öğrencilerin metin yazmada zorlanması durumunda, bu sorunun nedenlerini araştırabilirim.	

## 004. Öğretmen Adaylarına Yönelik Yaratıcı Okuma Becerisi Ölçeği'nin (YOBÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması<sup>1</sup>

Zeynep Ezgi UYSAL<sup>2</sup>

Mustafa Volkan COŞKUN<sup>3</sup>

**APA:** Uysal, Z. E. & Coşkun, M. V. (2023). Öğretmen Adaylarına Yönelik Yaratıcı Okuma Becerisi Ölçeği'nin (YOBÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 45-64. DOI: 10.29000/rumelide.1252772.

### Öz

Yaratıcı okuma yöntemi süreçsel değerlendirmeye dayanan, yaratıcılık ve satır arası okuma kabiliyetini temel alan; okumaya dayalı herhangi bir materyalde farklı ya da yeni olanı aramayı, metnin işlevsel ve eleştirel olarak da okunmasını kapsayan bir yöntemdir. Okullarda yaratıcı okuma yöntemi kullanımının yaygınlaşması için, öğretmen adaylarının bu yöntemle tanıştırılması ve bu yöntemi temel alan uygulamalar yapması büyük önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yaratıcı okuma becerilerini ölçebilecek nitelikte bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (MSKÜ) Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 352 öğretmen adayı; Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışma grubunu aynı yarıyıldaki MSKÜ ve Yıldız Teknik Üniversitesi (YTÜ) eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan 446 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Süreçte ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla önce (AFA) yapılmış, akabinde geçerli bir yapı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla da DFA gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda *Metni Yeniden Yapılandırma*, *Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma*, *Metindeki Karakterlerle Baş Kurma*, *Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme*, *Metni Yorumlama ve Metninle İlgili Tahmin Yürütme* olarak adlandırılan 6 faktörlük ve 33 maddelik bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin AFA ile belirlenen altı faktörlü yapısı DFA ile doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarından ve madde-toplam korelasyonundan yararlanılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sonucunda YOBÖ'nün öğretmen adaylarının yaratıcı okuma becerilerini ölçebilecek nitelikte bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen adayları, yaratıcı okuma becerisi, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenilirlik

## Developing the Creative Reading Skills Scale for Teacher Candidates (YOBÖ): validity and reliability study

### Abstract

<sup>1</sup> İlgili çalışma, Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN danışmanlığında yürütülmekte olan "Bibliyoterapik Metin Temelli Yaratıcı Okuma Çalışmalarının Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Okuma Becerilerine ve Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

ETİK: Bu makale için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmaları Etik Kurulunca 17.02.2021 tarihli, 210063 protokol numaralı, 63 sayılı kararlar ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

<sup>2</sup> Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Muğla, Türkiye), ezgierdemir@mu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7851-5683 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252772]

<sup>3</sup> Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Muğla, Türkiye), vcoskun@mu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5380-4895



Creative reading is based on process evaluation, creativity and interline reading ability; It is a method that includes searching for the different or new in any reading-based material and reading the text functionally and critically. It is of great importance for the creative reading method to become widespread in schools and to make applications based on this method. The aim of this research is to develop a measurement tool that can measure the creative reading skills of teacher candidates. The Exploratory Factor Analysis (EFA) working group of the research consisted of 352 teacher candidates studying at Muğla University Faculty of Education (MSKU); The Confirmatory Factor Analysis (CFA) study group consists of 446 teacher candidates studying at MSKU Faculty of Education and at Yıldız Technical University Faculty of Education. In this process, EFA was used to determine the construct validity of the scale, followed by CFA to determine whether it was a valid construct. As a result of EFA, a structure consisting of six factors and 33 items was reached: Rebuilding the Text, Focusing on the Values in the Text, Establishing Relationships with the Characters in the Text, Determining the Purposes of Creating the Text, Interpreting the Text, Predicting the Text. The six-factor structure of the scale was confirmed by CFA. Cronbach Alpha internal consistency coefficients and item-total correlation were used to determine the reliability of the scale. As a result of the validity and reliability studies, it was determined that YOBÖ is a scale tool that can measure the creative reading skills of teacher candidates.

**Keywords:** Teacher candidates, creative reading skills, scale development, validity, reliability

## 1. Giriş

Anlama becerilerinin içerisinde yer alan ve anlam kurmanın en önemli unsurlarından biri olan okuma, Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğünde (<http://terim.tuba.gov.tr/2022>) “sözcükleri tanımak, anlamak ya da anımsamak gibi başarılı okumanın gereği olan konularda yeterlik, ustalık” olarak tanımlanmaktadır. Özdemir ise okumayı (2018) yazılı-basılı iletişim unsurlarını duyu organlarıyla tanıma, algılama, kavrama, anlamlandırma, yorumlama ve bir yargıya erişme şeklinde tanımlamıştır. Özdemir’in bu tanımı okuma yoluyla eleştirel düşünme becerisi edinmeyi işaret etmektedir. Oysaki son yıllarda okuma tanımları eleştirel düşünme becerisinin de sınırlarını aşmış; artık psikologlar, eğitimciler, çeşitli alan araştırmacıları ve yapay zekâ çalışanlar tarafından üzerinde durulan bilişsel bir çalışma alanı hâline gelmiştir (Moorman ve Ram, 1994). Son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde (Akyol, 2006; Coşkun ve Çetin, 2016; Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk, 2018; Çifci, 2006; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Sever, 2010; Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, 2018) okumanın süreç boyunca aktif olma, etkileşim gerektirme, kişisel deneyimlere ve çıkarımlara dayanma, anlamda yüzey yapıdan derin yapıya inme, yaratıcılık ve üreticilik gerektirme yönlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Başka bir deyişle günümüz bilgi dünyası okuma tanımını “yazarın vermek istediği mesajı algılamak”tan ileri taşımış, böylece anlam kurma, sonuç çıkarma, kişiye özgü tepkiler verme ve eleştirel değerlendirmeler yapabilmeyi (Adams, 1968) amaçlayan okuma tanımları ön plana çıkmaya başlamıştır. Okumaya yönelik tanımlardaki bu değişim ve gelişim, ülkelerin eğitim sistemlerine de yansımış, öğretim programlarında yer alan kazanımlar artık yalnızca bilgiye sahip olan bireylerin değil aynı zamanda bu bilgileri kullanabilen, yaratıcı düşünebilen, üretebilen bireylerin de yetişmesini işaret eder hâle gelmiştir. Okuma eyleminin basılı ve yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılamaktan (Temizkan, 2009) daha öteye taşınması, bireylerin okuduğunu anlama becerisi ve alışkanlığı edinmelerinin önemi de artırmıştır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998).

Çeşitli araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda (Aras, 2017; Çetin ve Karaata, 2010; Gemicioğlu ve Akkoç, 2019; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2019; Ortaş, 2014; Sağlamtunç, 1990), Türkiye’de

okumaya ayrılan zamanın neredeyse yok denecek kadar az olduğu söylenebilir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verileri de söz konusu durumu doğrular niteliktedir. İpek Eğilmez ve Özşavlı (2018) araştırmalarında TÜİK verilerine göre Türk toplumunun okumaya günde yalnızca bir dakika ayırdığını, okumaya en fazla zaman ayıran ülkelerin başını %21'lik oran ile Fransa ve İngiltere gibi ülkelerin geldiğini, Türkiye'de ise bu oranın %0,1; yani binde bir olduğunu belirtmişlerdir. Tüm bu verilerin de gösterdiği üzere, Türkiye'de bireylere okuma sevgisi, alışkanlığı ve kazandırmada geleneksel öğretim yöntemleri yetersiz kalmakta, modern okuma yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bireyin okuduğunu tam olarak anlayabilmesi, doğru mesajlara erişebilmesi; analiz, sentez, sorgulama, çözüm üretme, farkındalık oluşturma, harekete geçme gibi yeterlilikleri kazanmasına bağlıdır. Bunun için bireyin üst düzey okuma becerisi edinmiş olması ve okumaya ilişkin tutumunun da olumluluk arz etmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda bireyi anlamın derinliklerine inebilmesi için farklı okuma yöntemleriyle karşılaştırmak son derece önemlidir. Bu yöntemlerden biri "yaratıcı okuma"dır (Uzun, 2009). Bu yöntem yaratıcılık ve satır arası okuma kabiliyetini temel alan, okumaya dayalı herhangi bir materyalde farklı ya da yeni olanı aramayı, metnin işlevsel ve eleştirel olarak da okunmasını kapsayan bir yöntemdir. Başka bir deyişle yaratıcı okuma, okuyucunun metinde açıkça belirtilmeyen yeni ve orijinal fikirler üretebileceği bir okumadır (Adams, 1968). Bu yöntemin uygulandığı okuma etkinliklerinde okuyucu süreç boyunca aktif bir katılımcıdır ve yazarın yazdıklarına düşünsel ve duygusal ekler yapar. Okuyucu kendi deneyimlerinden yola çıkarak gerçeklerin ve görünenin ötesine geçer, satır arası anlamları öğrenir, metinlerden yola çıkarak özgün anlam, duygu ve fikirlere erişir. Bu yöntemin uygulanma sürecinde okuyucuda merak duygusu uyandıracak nitelikteki materyallere (bağlama uygun kısa filmler, olay akışının birkaç kelimeyle anlatıldığı ya da kelimelerin hiç kullanılmadığı sessiz/yarı sesli kitaplar, tahminde bulunmayı gerektiren ilginç görseller vb.) sıklıkla yer verilir.

Yaratıcı okuma, yurtdışında yoğun olarak 1990'lardan bu yana (Baker ve Brown, 1984; John, 2004; Moorman ve Ram, 1994; 1996; Nardelli, 2013; Small ve Arnone, 2011 aktaran Aytan, 2015) çalışılan, Türkiye'de ise henüz kullanılmaya başlanmış üst düzey okuma yöntemlerinden biridir. Bu yöntem Postman, Bruner ve McGinnies'e göre (1948) kişisel algı ve deneyimleri de işin içine katarak okuyucunun yeni, farklı ve yaratıcı bir sonuca ulaşmasını sağlamak için kullanılır. Bu okuma biçimi çoğu zaman, soru sorma, eleştirme, kalıp yargıları kırma, okunanları kabul etmeden önce inceleme ve üretmeye açık olma alışkanlıklarını içerir.

Çotuksöken (2007), yaratıcı-yaşatıcı okumayı "öğrencinin anlatılanlarla özgün ilişkiler kurması, olayların içine girebilmesi, olaylara katılan kahramanlarla özdeşim kurabilmesi ve yaratıcılık becerisini de harekete geçirmesi" olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre öğrencinin süreç boyunca etkin oluşu söz konudur; öğrenci düşünür, sorgular, hayal kurar, yazar, çizer, yeniden yapılandırır, bir ürün ortaya koyar. Yaratıcı okuma yöntemi bu yönüyle 2019 Türkçe Öğretim Programında yer alan ve aşağıda sunulan ibarelere de uygunluk arz etmektedir. Programda yeni öğretim programının temalar ve konu önerileri bölümünde yaratıcı okuma çalışmalarına da yer verildiği görülmektedir:

"Öğrencilerin öğrenme öğretim sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar, öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır." (MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], 2019 s.8).

Türkiye'deki mevcut eğitim sistemi, yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bireylerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler, "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)"nde belirlenmiştir. TYÇ'de sekiz anahtar yetkinlikten bahsedilmektedir (Mesleki Yeterlilik Kurumu [MYK], 2018). Bunlardan ilki anadilde iletişimdir. Anadilde iletişim; kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (*dinleme, konuşma, okuma ve yazma*); her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve *yaratıcı* bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma anlamına gelmektedir. Yaratıcı okuma yönteminin öğrenciye kazandırmak istedikleri de kendini anadilde sözlü ve yazılı olarak doğru ifade edebilen; bağımsız, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, uyarlayabilen, üretebilen, her yönüyle gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Söz konusu amaçların öğretmenler ve öğretmen adaylarına verilen yenilikçi ve etkili eğitimler aracılığıyla gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Araştırmanın çalışma grubu bu sebeple öğretmen adayları olarak belirlenmiştir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının yaratıcı okuma becerilerini ölçmek için kullanılacak bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilgili Türkçe alanyazın taranmış, yaratıcı okumayla ilgili az sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir (Ak, 2007; Aktaş, 2021; Aytan, 2015; Aytan, 2014a; Aytan, 2014b; Aytan, 2014c; Çotuksöken, 2007; Hızır, 2014; Kalyoncu, Dağlı, 2007; Kasap, 2019; Türkel, Ünlücömert, 2013; Uzun, 2009; Yurdakal, 2018). Bu çalışmaların yalnızca iki tanesi ölçme aracı geliştirmeye yöneliktir. Kasap ve Susar-Kırmızı tarafından geliştirilen ölçek ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma süreçlerini değerlendirmeye; Yurdakal ve Susar-Kırmızı tarafından geliştirilen ölçek ise ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma algılarını ölçmeye yöneliktir. Yaratıcı okuma sürecinin objektif bir biçimde değerlendirilebilmesi, öğrencilerin gelişim düzeyinin belirlenebilmesi için farklı yaş grupları ve düzeylere uygun ölçeklerin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının yaratıcı okuma becerilerini ölçmeye yönelik alanyazında herhangi bir ölçme aracı geliştirme çalışması tespit edilmemiştir. Modern okuma yöntemlerinin uygulanabilirliğinin artırılması ve yöntemlerin yaygınlaştırılabilmesi için öğretmen adaylarına yönelik uygulamalar ile bu çalışmaların etkililiğini ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmalarının artırılması gerekmektedir. Bu bağlamda ilgili araştırma öğretmen adaylarının yaratıcı okuma becerileri odağında ele alınmıştır. Çalışmanın bu yönüyle özgün olduğu düşünülmektedir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma, Öğretmen Adaylarına Yönelik Yaratıcı Okuma Becerisi Ölçeği'nin (YOBÖ) geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın AFA çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 353 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu sayı, madde sayısının beş katından fazla olduğu için AFA uygulamasına uygun bulunmuştur (Tezbaşaran, 1997). AFA çalışma grubuna ilişkin değişkenler Tablo 1'de yer almaktadır:

**Tablo 1.** Çalışma Grubuna Yönelik Betimsel Veriler (AFA)

	Frekans	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	247	69,97
Erkek	106	30,03
<b>Öğrenim Görülen Bölüm</b>		
İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı	54	15,29
İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı	72	20,40
Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı	12	3,39
Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı	92	26,07
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı	66	18,69
Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı	57	16,15
<b>Sınıf Düzeyi</b>		
Birinci sınıf düzeyi	122	34,56
İkinci sınıf düzeyi	67	18,98
Üçüncü sınıf düzeyi	100	28,32
Dördüncü sınıf düzeyi	64	18,14
<b>Toplam</b>	<b>353</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya dâhil olan öğretmen adaylarının %69,97'sinin (N=247) kadın, %30,03'ünün (N=106) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %15,29'u (N=54) ilköğretim matematik öğretmenliği, %20,40'ı (N=72) İngilizce öğretmenliği, %3,39'u (N=12) özel eğitim öğretmenliği, %26,07'si (N=92) sınıf öğretmenliği, %18,69'u (N=66) sosyal bilgiler öğretmenliği, %15,16'sı (N=57) Türkçe öğretmenliği lisans programlarında öğrenim görmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının %34,56'sının (N=122) birinci, %18,98'inin (N=67) ikinci, %28,32'sinin (N=100) üçüncü, %18,14'ünün (N=64) dördüncü sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın DFA için ikinci uygulaması 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan ve daha önceden ilgili ölçek çalışmasına katılmayan 446 (Tezbaşaran, 2008) öğretmen adayı ile yapılmıştır. DFA çalışma grubuna ilişkin değişkenler Tablo 2'de yer almaktadır:

**Tablo 2.** Çalışma Grubuna Yönelik Betimsel Veriler (DFA)

	Frekans	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	295	66,14
Erkek	151	33,86
<b>Öğrenim Görülen Bölüm</b>		
Almanca Öğretmenliği Lisans Programı	19	4,26
İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı	56	12,55
İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı	85	19,05
Müzik Öğretmenliği Lisans Programı	21	4,70
Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı	29	6,50
Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı	114	25,56
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı	35	7,84
Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı	87	19,50
<b>Sınıf Düzeyi</b>		
Birinci sınıf düzeyi	135	30,26
İkinci sınıf düzeyi	108	24,22
Üçüncü sınıf düzeyi	126	28,25
Dördüncü sınıf düzeyi	77	17,27
<b>Toplam</b>	<b>446</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya dâhil olan öğretmen adaylarının %66,14'ünün (N=295) kadın, %33,86'sının (N=151) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %4,26'sı Almanca öğretmenliği (N=19), %12,55'i (N=56) ilköğretim matematik öğretmenliği, %19,05'i (N=85) İngilizce öğretmenliği, %4,70'i (N=21) müzik öğretmenliği, %6,50'si (N=29) okul öncesi öğretmenliği, %25,56'sı (N=114) sınıf öğretmenliği, %7,84'ü (N=35) sosyal bilgiler öğretmenliği, %19,50'si (N=87) Türkçe öğretmenliği lisans programlarında öğrenim görmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının %30,26'sının (N=135) birinci, %24,22'sinin (N=108) ikinci, %28,25'inin (N=126) üçüncü, %17,27'sinin (N=77) dördüncü sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

### 2.3. Ölçme aracının geliştirilme süreci

YOBÖ'de yer alacak maddeler oluşturulurken öncelikle ilgili alanyazın taranmış, araştırmanın hedef kitlesine yönelik doğrudan ilişkili bir çalışma tespit edilememiş, hedef kitlesi daha küçük yaş grupları olan benzer çalışmalar (Kasap ve Susar-Kırmızı, 2017; Yurdakal ve Susar-Kırmızı, 2017) incelenmiş,

ardından 78 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form; kapsam geçerliğinin, dil ve ifade açısından anlaşılabilirliğin değerlendirilmesi amacıyla dört alan uzmanı ve iki eğitim bilimleri uzmanından oluşan altı kişilik bir grubun görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda (birbirine benzeyen maddeleri çıkarma, anlaşılması güç maddeleri düzenleme/çıkarma, birden fazla eylem içeren maddeleri ayırma/çıkarma, beceri ölçmeyen maddeleri çıkarma) ölçekten 11 madde çıkarılmış, bazı maddelerde anlamın netleşmesi için ifadesel düzenlemeye (iki eylemli maddeleri tek eylemli maddeler şeklinde bölme, anlaşılması güç ifadeleri değiştirme, uzun cümleleri daha kısa biçimde anlatma) gidilmiştir. Ardından ölçeğin anlaşılabilirlik ve kolay cevaplanabilirlik gibi özelliklerinin kontrol edilmesi amacıyla ölçek 23 Türkçe öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulama sonunda öğretmen adaylarıyla görüşme yapılmış; onlara maddelerin ve cevap ölçeğinin anlaşılabilirliği hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda ölçekten 7 madde daha çıkarılmıştır. Ölçek, çevrimiçi form hâline getirilmeden önce iki alan ve bir eğitim bilimleri uzmanının görüşüne daha sunulmuş, uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda 59'u olumlu, 1'i olumsuz ifade içeren toplam 60 maddelik taslak ölçeğe son hâli verilmiş; ölçek geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için uygulanmaya hazır duruma getirilmiştir.

Ölçeğin uygulanacağı hedef kitlenin yaş grubu ve her bir maddeye verebilecekleri yanıtın ayırt ediciliği göz önünde bulundurulduğunda beşli derecelendirmenin uygun olduğu görülmüştür. YOBÖ için *hiçbir zaman, çok seyrek olarak, ara sıra, sık sık, her zaman* seçeneklerine yer verilmiştir. YOBÖ puanlanırken olumlu ifadeli maddelere "*her zaman*" seçeneğinden başlayarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde; olumsuz ifadeli maddelere ise ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde sayısal değerler atanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165'tir.

#### 2.4. Verilerin analiz edilmesi

Ölçekler "Google Dokümanlar" hizmeti aracılığıyla çevrimiçi hâle getirilmiştir. Çevrimiçi form hâline getirilen ölçekler Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında ilköğretim matematik öğretmenliği (MSKÜ), İngilizce öğretmenliği (MSKÜ), özel eğitim öğretmenliği (MSKÜ), sınıf öğretmenliği (MSKÜ), sosyal bilgiler öğretmenliği (MSKÜ) ve Türkçe Öğretmenliği (MSKÜ ve YTÜ) lisans programlarında öğrenim görmekte olan 353 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Üç yüz elli üç öğretmen adayı ile yapılan ilk pilot uygulamadan elde edilen veriler üzerinden SPSS programı aracılığıyla geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. İlk olarak veri seti oluşturulmuş, gerekli kodlamalar yapılmış, veri seti uç veri analizine tabi tutulmuştur. Uç veri analizinde (Z puanı) -3 ile +3 aralığında olmayan bir veri analiz dışı bırakılarak 352 veri üzerinden YOBÖ'nün yapı geçerliği belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından dağılımlarının normalliği üzerine çalışılmış, veri dağılımı normalliği çarpıklık ve basıklık katsayıları aracılığıyla kontrol edilmiş ve bu katsayıların +1 ile -1 aralığında olduğu görülmüştür. Ek olarak çarpıklık ve basıklık katsayıları kendi standart hatalarına bölünmüş ve elde edilen değerlerin 1.96'dan küçük olduğu tespit edilmiştir.

YOBÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek amacıyla ilk verilerle AFA, ardından da söz konusu yapının geçerli bir yapı olup olmadığını belirlemek üzere ikinci uygulama sonunda DFA yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarından ve madde toplam korelasyonundan yararlanılmıştır.

### 3. Bulgular

Araştırmaya yönelik elde edilen bulgular;

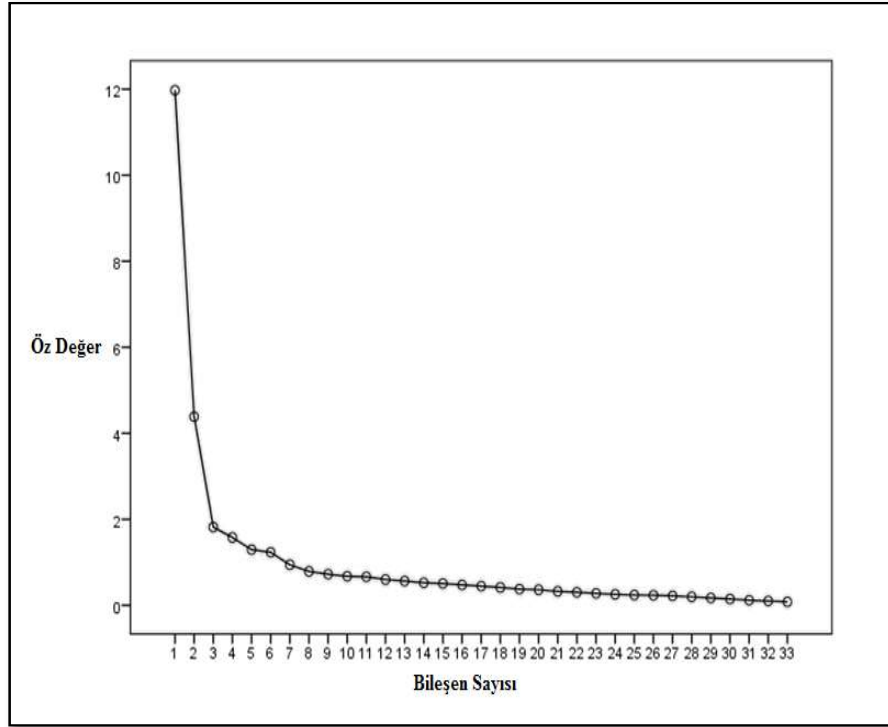
- Açımlayıcı faktör analizine (AFA) yönelik bulgular,
- Doğrulayıcı faktör analizine (DFA) yönelik bulgular ve
- Güvenirliğine yönelik bulgular olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

#### 3.1. Açımlayıcı faktör analizine (AFA) ilişkin bulgular

YOBÖ'den elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını denetlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testi değerlerine bakılmıştır. KMO değerinin 1'e yaklaşması ölçekteki her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından tahmin edilebileceği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2016; Kalaycı, 2010). Bartlett Küresellik testi ise verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ortaya koymaktadır. Hesaplanan  $\chi^2$  istatistiğinin anlamlı çıkması, veri setinin faktörleştirmeye uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Araştırmanın KMO değeri .91 ve Bartlett Küresellik Testi sonucu ise ( $\chi^2= 8294.68$ ;  $df=528$ ;  $p< .00$ ) anlamlı bulunmuştur. KMO değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonucu elde edilen değerler sonucunda verilerin AFA için uygun olduğu tespit edilmiştir.

YOBÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla AFA uygulanmış, verilerin analizinde Principal Component temel bileşen analiz yöntemi ve Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. AFA'da maddelerin ölçekte kalıp kalmayacağına karar vermede faktör yük değerinin *alt sınırı* .45 olarak belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2001). AFA'nın ilk tur sonuçlarına göre faktör yük değerlerinde .45'ten düşük 15 madde sırasıyla m36 (yük değeri .37), m34 (yük değeri .34), m57 (yük değeri .39), m29 (yük değeri .34), m56 (yük değeri .35), m37 (yük değeri .38), m59 (yük değeri .40), m52 (yük değeri .44), m15 (yük değeri .44), m14 (yük değeri .41), m53 (yük değeri .43), m51 (yük değeri .44), m55 (yük değeri .35), m2 (yük değeri .43) ve m58 (yük değeri .36) olarak belirlenmiş ve bu maddeler ölçekten tek tek çıkarılmıştır.

AFA uygulanırken ölçek maddeleri faktörlere sabitlenmemiş, aşağıda görülen birikinti grafiği kırılma noktaları ve öz değer grafiği de göz önünde bulundurularak ölçeğin altı faktörden oluşmasına karar verilmiştir. Yapılan ilk analiz sonucunda ölçek maddelerinin 12 faktör altında toplandığı bu faktörlerin altısının bir ya da iki maddeden oluştuğu görülmüştür. Bir faktörün oluşabilmesi için en az üç maddeye ihtiyaç duyulmaktadır (MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999 akt. Karaman, Atar ve Çobanoğlu Aktan, 2017). Bu sebeple faktörleşemeyen maddeler (m30, m35, m60, m43, m33, m3) ölçekten sırayla çıkarılmıştır.



Şekil 1. YOBÖ birikinti grafiği

Tüm bu işlemlerin ardından faktörlerin altında yer alan madde ifadeleri incelenmiş;

- Birinci faktörde yer alan ifadeler öğretmen adaylarının metni yorumlamaları, yeniden kurmaları, yaratmaları ve değiştirmeleri üzerine odaklandığı için faktör “*Metni Yeniden Yapılandırma*”,
- İkinci faktörde yer alan ifadeler öğretmen adaylarının metinlerin alt yapılarına etki eden millî ve evrensel değerleri bilme, tespit edebilme becerilerini ölçmeye ilişkin maddelerden oluştuğu için faktör “*Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma*”,
- Üçüncü faktörde yer alan ifadeler, öğretmen adaylarının metinde yer alan karakterleri tanımaları, anlamaları, onların metin içi görevlerini anlamlandırmaları üzerine odaklandığı için faktör “*Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma*”,
- Dördüncü faktörde yer alan ifadeler öğretmen adaylarının yazarın duygu ve düşünce evreni, dili kullanma biçimi, metnin yazıldığı dönem özellikleri, dönemsel devinimler, yazarın hitap ettiği hedef kitle, vermek istediği mesaj vb. unsurları tespit etme becerilerini ölçmeye ilişkin maddeler olduğu için faktör “*Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme*”,
- Beşinci faktörde yer alan ifadeler öğretmen adaylarının metinlerde yer alan olayların neden ve sonuçları hakkında düşünme, yorumlama ve duygudaşlık becerileri üzerine yoğunlaştığı için faktör “*Metni Yorumlama*”,
- Altıncı faktörde yer alan ifadeler öğretmen adaylarının konuyla ilgili hayal kurma ve tahminde bulunma becerileri üzerine odaklandığı için faktör “*Metinle İlgili Tahmin Yürütme*” olarak adlandırılmıştır.



Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde iki maddenin (m50, m1) iki faktör altında da yüksek değer verdiği belirlenmiştir. AFA' da yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2016; Sönmez ve Alacapınar, 2014). Bu bağlamda ilgili ölçekte iki yük değeri arasındaki fark .15 ve altında olan maddeler binişik madde olarak değerlendirilmiş ve bu maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Ayrıca birinci faktörde yer alan iki madde (m31, m42), üçüncü faktörde yer alan bir madde (m16) ve dördüncü faktörde yer alan bir madde (m8) yüksek faktör yükü göstermesine rağmen buldukları faktörlerdeki diğer maddelerle uyumlu olmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten madde çıkarma işlemi tek tek yapılmış ve çıkarılan her maddenin ardından analiz tekrarlanmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra olumlu ifade barındıran 33 madde ve 6 faktörden oluşan YOBÖ'ye madde numaraları düzenlenerek son hâli verilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmaktadır:

**Tablo 3.** YOBÖ'ye Yönelik Faktör Analizi ve Varyans Sonuçları

Maddeler	Faktörler					
	1. Faktör Metni Yeniden Yapılandırma	2. Faktör Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma	3. Faktör Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma	4. Faktör Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme	5. Faktör Metni Yorumlama	6. Faktör Metinle İlgili Tahmin Yürütme
m13	<b>.86</b>	.07	-.01	.14	-.00	.06
m12	<b>.85</b>	.12	-.03	.11	-.05	.07
m21	<b>.84</b>	.07	.01	.08	.13	.06
m20	<b>.83</b>	.08	.02	.15	.12	.12
m11	<b>.82</b>	.06	.12	.02	.09	.03
m19	<b>.80</b>	.09	-.04	.04	.17	.17
m27	<b>.76</b>	.28	-.00	.11	.15	.01
m10	<b>.75</b>	.15	.00	.20	-.00	.14
m33	<b>.75</b>	.21	-.08	.09	.17	.01
m32	<b>.73</b>	.26	-.04	.06	.16	-.01
m9	<b>.68</b>	-.06	.10	.21	-.11	.07
m22	<b>.62</b>	.32	.07	.08	-.04	.11
m8	<b>.62</b>	.03	.18	.24	-.17	.19
m15	<b>.58</b>	.12	.16	.02	.32	.21
m14	<b>.57</b>	-.02	.27	-.01	.06	.15
m30	.23	<b>.81</b>	.25	.09	.09	.14
m31	.23	<b>.81</b>	.22	.15	.05	.14

m29	.23	<b>.72</b>	.17	.26	.01	.18
m28	.20	<b>.65</b>	.39	.15	.13	.17
m24	-.08	.15	<b>.78</b>	.28	.06	.15
m25	.06	.24	<b>.77</b>	.15	.14	.09
m26	-.00	.12	<b>.71</b>	.073	.33	-.03
m23	.11	.22	<b>.70</b>	-.06	.06	.16
m1	.20	.12	.02	<b>.75</b>	.09	.11
m2	.40	.14	-.02	<b>.70</b>	.02	.05
m4	.10	.18	.31	<b>.67</b>	.17	.20
m3	.11	.18	.33	<b>.61</b>	.24	.16
m5	.09	.07	.11	.13	<b>.79</b>	.14
m6	.06	.15	.18	.02	<b>.79</b>	.02
m7	.16	-.06	.18	.20	<b>.68</b>	.13
m17	.24	.14	.08	.21	.11	<b>.80</b>
m18	.25	.18	.17	.03	.03	<b>.79</b>
m16	.08	.19	.13	.21	.21	<b>.65</b>
<b>Açıklanan Varyans</b>	<b>%36,28</b>	<b>%13,29</b>	<b>%5,51</b>	<b>%4,77</b>	<b>%3,92</b>	<b>%3,73</b>
<b>Açıklanan Toplam Varyans</b>				<b>%67,52</b>		

Tablo 3 incelendiğinde. YOBÖ'nün *Metni Yeniden Yapılandırma* faktöründe on beş maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .86 ile .57 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %36,28'dir. *Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma* faktöründe dört madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .81 ile .65 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %13,29'dur. *Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma* faktöründe dört maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .78 ile .70 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %5,51'dir. *Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme* faktöründe dört maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .75 ile .61 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %4,77'dir. *Metni Yorumlama* faktöründe üç maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .79 ile .68 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %3,92'dir. *Metinle İlgili Tahmin Yürütme faktörü* ise üç maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri .80 ile .65 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %3,73'tür. Ölçekte altı faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans oranı ise %67,52'dir. Açıklanan varyans oranlarının tek faktörlü ölçeklerde %30, çok faktörlü ölçeklerde ise %40 ile %60 arasında olması yeterli görülmektedir (Büyükoztürk, 2016; Scherer, Wiebe, Luther & Adams, 1988 akt: Tavşancıl, 2014). Bu görüşler doğrultusunda ölçeğin açıkladığı varyans oranının yeterli olduğu söylenebilmektedir.

### 3.2. Doğrulayıcı faktör analizine (DFA) ilişkin bulgular

YOBÖ'nün AFA ile belirlenen altı faktörlü yapısının geçerliğini belirlemek amacıyla, ölçeğin 33 maddelik yapısı üzerinden DFA yapılmıştır. DFA ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde  $\chi^2/sd$  oranı 3.21 ( $\chi^2/sd= 1533.23/477$ ) olarak bulunmuştur. Serbestlik değerinin  $\chi^2$ 'ye oranı yeterli için bir ölçüt olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda  $<3$  ve daha düşük oranlar iyi uyum,  $<5$ 'e kadar olan oranlar da yeterli uyum olarak değerlendirilmektedir (Marsh ve Hocevar, 1998 akt. Sümer, 2000). Çalışmanın RMSEA değerinin .07 olduğu tespit edilmiştir. RMSEA değerinin  $\leq .08$  olması iyi uyumu göstermektedir (Kline, 2005). RMR=.08, SRMR=.06 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin  $\leq .08$  olması iyi uyumu belirtmektedir (Brown, 2006). CFI=.96, IFI=.96 ve NNFI=.96 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin  $\geq 0.95$  olması mükemmel uyum olarak değerlendirilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Uyum değerlerinin yanı sıra, modelde yer alan bütün maddelere ait faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Maddelere ilişkin elde edilen standartlaştırılmış faktör yük değerleri ( $\lambda$ ),  $R^2$  ve t değerleri Tablo 4'te sunulmuştur:

**Tablo 4.** Maddelerin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri ( $\lambda$ ),  $R^2$  ve t Değerler

Faktörler	Madde No	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri ( $\lambda$ )	$R^2$	t değeri	p
1. Faktör Metni Yeniden Yapılandırma	m20	1.09	.66	13.07	.00
	m21	1.08	.65	13.11	
	m27	1.08	.65	13.24	
	m19	1.06	.66	13.17	
	m13	1.04	.63	13.37	
	m33	1.01	.58	13.65	
	m10	1.00	.57	13.72	
	m12	1.00	.59	13.56	
	m32	1.00	.59	13.59	
	m11	.92	.52	13.94	
	m22	.84	.42	14.25	
	m9	.80	.39	14.34	
	m8	.78	.35	14.42	
	m14	.65	.23	14.65	
	m15	.59	.32	14.49	
2. Faktör Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma	m29	.91	.63	10.91	.00
	m28	.86	.67	10.06	

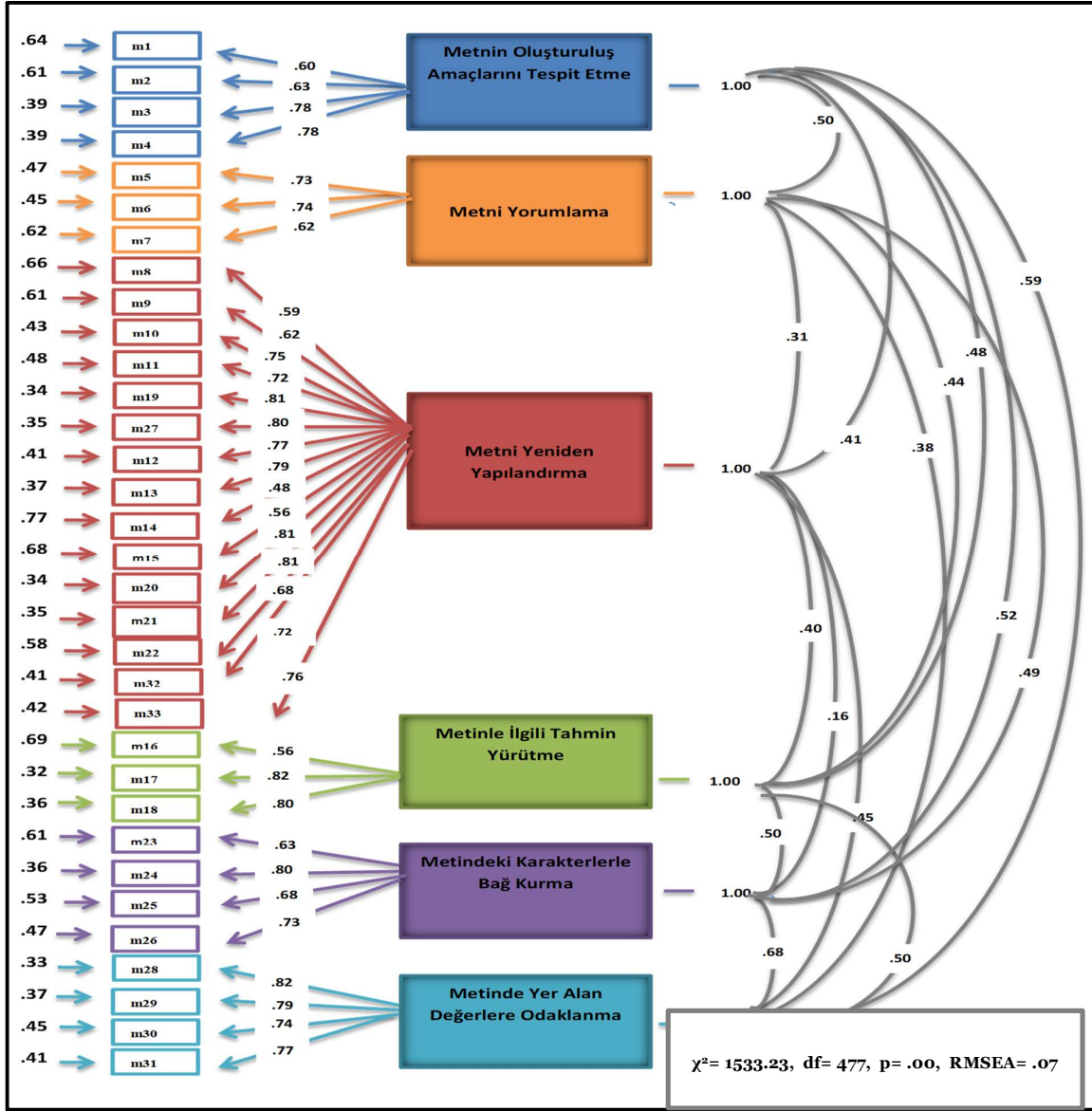
	m31	.82	.59	11.46	
	m30	.78	.55	11.85	
3. Faktör					
Metindeki Karakterlerle	m24	.70	.64	9.88	.00
Bağ Kurma	m23	.68	.39	13.12	
	m26	.66	.53	11.73	
	m25	.61	.47	12.45	
4. Faktör					
Metnin Oluşturuluş	m3	.65	.61	10.12	.00
Amaçlarını Tespit Etme	m2	.61	.39	12.98	
	m4	.59	.61	10.09	
	m1	.49	.36	13.22	
5. Faktör					
Metni Yorumlama	m5	.63	.53	9.61	.00
	m6	.62	.55	9.19	
	m7	.58	.38	12.14	
6. Faktör					
Metinle İlgili Tahmin	m18	.80	.64	8.72	.00
Yürütme	m17	.77	.68	7.74	
	m16	.44	.31	13.51	

Tablo 4'te sunulan standartlaştırılmış faktör yük değerleri ( $\lambda$ ), gizil değişkenlerden gözlenen değişkenlere giden yol katsayılarını;  $R^2$  ise standartlaştırılmış faktör yük değerinin karesi olarak değişkenin bulunduğu faktördeki varyansları ifade etmektedir. Buna göre, *Metni Yeniden Yapılandırma* faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok m20; *Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma* faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok m29; *Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma* faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok m24; *Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme* faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok m3; *Metni Yorumlama* faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok m5 ve *Metinle İlgili Tahmin Yürütme* faktörüne ilişkin değişkenliğin en çok m18 gözlenen değişkenleri tarafından açıklandığı söylenebilir. DFA'da önemli bir gösterge olan t değeri ise gizil değişkenden gözlenen değişkene giden yol katsayısının anlamlılığını göstermektedir. Tablo 4'te maddelerin tümü için t değerlerinin .00 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için korelasyon katsayıları (r) hesaplanmıştır. YOBÖ'yü oluşturan faktörler arasındaki ilişki Tablo 5'te, ilişki modeli ise şekil 2'de sunulmaktadır:

**Tablo 5.** Bağımsız Değişkenlerin Korelasyon Matrisi

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	6. Faktör
	Metni Yeniden Yap.	Metinde Yer Alan Değ. Odak.	Metindeki Karak.Bağ Kurma	Metnin Oluş.Amaç Tespit Et.	Metni Yorum.	Metinle İlgili Tahmin Yürütme
<b>1. Faktör</b> Metni Yeniden Yapılandırma	1.00					
<b>2. Faktör</b> Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma	.45	1.00				
<b>3. Faktör</b> Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma	.16	.68	1.00			
<b>4. Faktör</b> Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme	.41	.59	.52	1.00		
<b>5. Faktör</b> Metni Yorumlama	.31	.38	.49	.50	1.00	
<b>6. Faktör</b> Metinle İlgili Tahmin Yürütme	.40	.55	.50	.48	.44	1.00



Şekil 2. YOBÖ'yu oluşturan faktörler arasındaki ilişki modeli

Tablo 5 ve Şekil 2 birlikte incelendiğinde Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma ve Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma ( $r=.68$ ), Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma ve Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme ( $r=.59$ ), Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma ve Metinle İlgili Tahmin Yürütme ( $r=.55$ ), Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma ve Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme ( $r=.52$ ), Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma ve Metinle İlgili Tahmin Yürütme ( $r=.50$ ), Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme ve Metni Yorumlama ( $r=.50$ ), Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma ve Metni Yorumlama ( $r=.49$ ), Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme ve Metinle İlgili Tahmin Yürütme ( $r=.48$ ), Metni Yorumlama ve Metinle İlgili Tahmin Yürütme ( $r=.44$ ), Metni Yeniden Yapılandırma ve Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme ( $r=.41$ ), Metni Yeniden Yapılandırma ve Metinle İlgili Tahmin Yürütme ( $r=.40$ ) faktörleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu; Metinde Yer Alan Değerlere

Odaklanma ve Metni Yorumlama ( $r=.38$ ), Metni Yeniden Yapılandırma ve Metni Yorumlama ( $r=.31$ ), Metni Yeniden Yapılandırma ve Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma ( $r=.16$ ) arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r<.01$ ). Düşük düzeyde pozitif ilişkili iki faktörden biri olan Metni Yeniden Yapılandırmayı oluşturan maddeler bilişsel becerileri karşılarken Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma faktörünü oluşturan maddeler daha çok duyuşsal becerilere karşılık gelmektedir. Bu sebeple bu iki faktör arasında pozitif yönde düşük bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

### 3.3. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik bulgular

YOBÖ'nün güvenilirliğini belirlemeye ilişkin yapılan incelemede, ölçeğin tümüne ait güvenilirlik katsayısı .93 olarak tespit edilmiştir. Bu değer 1'e yakın olması, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktörlerine göre güvenilirliği ise Tablo 6'da sunulmuştur:

**Tablo 6.** YOBÖ'yü Oluşturan Faktörlerin Güvenirlik Katsayıları ve Madde-Toplam Korelasyonu

Faktörler	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı	Madde-Toplam Korelasyonu
1. Metni Yeniden Yapılandırma	$\alpha=.94$	.48-.80
2. Metinde Yer Alan Değ. Odaklanma	$\alpha=.87$	.68-.79
3. Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma	$\alpha=.77$	.50-.66
4. Metnin Oluş. Amaç. Tespit Etme	$\alpha=.78$	.58-.62
5. Metni Yorumlama	$\alpha=.73$	.51-.58
6. Metinle İlgili Tahmin Yürütme	$\alpha=.74$	.45-.65
<b>Ölçeğin tümüne ait güvenilirlik katsayısı</b>	<b><math>\alpha=.93</math></b>	

Tablo 6 incelendiğinde, YOBÖ'nün iç tutarlılık katsayılarının Metni Yeniden Yapılandırma faktörü için .94, Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma faktörü için .87, Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma faktörü için .77; Metnin Oluşturulmuş Amaçlarını Tespit Etme faktörü için .78, Metni Yorumlama faktörü için .73, Metinle İlgili Tahmin Yürütme faktörü için ise .74 olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlerin .70 ve üzerinde olması, ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Ayrıca ölçeği oluşturan faktörlerde yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının Metni Yeniden Yapılandırma faktöründe .48 ile .80 arasında, Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma faktöründe .68 ile .79 arasında, Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma faktöründe .50 ile .66 arasında, Metnin Oluşturulmuş Amaçlarını Tespit Etme faktöründe .58 ile .62 arasında, Metni Yorumlama faktöründe .51 ile .58 arasında, Metinle İlgili Tahmin Yürütme faktöründe ise .45 ile .65 arasında olduğu görülmektedir. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Madde-toplam korelasyonu .30 ve üzerinde olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2016).

#### 4. Sonuç ve öneriler

Eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yaratıcı okuma becerilerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada, ölçek geliştirme sürecinde gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Ölçeğin son hâli 33 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu 6 alt boyut Metni Yeniden Yapılandırma, Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma, Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma, Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme, Metni Yorumlama ve Metinle İlgili Tahmin Yürütme olarak adlandırılmıştır. Bunlardan Metni Yeniden Yapılandırma faktöründe 15 maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .86 ile .57 arasında değiştiği, Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma faktöründe 4 maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .81 ile .65 arasında değiştiği, Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma faktöründe 4 maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .78 ile .70 arasında değiştiği, Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme faktöründe 4 maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .75 ile .61 arasında değiştiği, Metni Yorumlama faktöründe 3 maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .79 ile .68 arasında değiştiği, Metinle İlgili Tahmin Yürütme faktöründe 3 maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .80 ile .65 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Ölçekte altı faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans oranı ise %67,52'dir. Ölçekten öğretmen adaylarının alabileceği en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165'tir.

YOBÖ'nün AFA ile belirlenen altı faktörlü yapısının geçerliğini teyit etmek amacıyla 446 öğretmen adayıyla ikinci uygulama yapılmış; ölçeğin 33 maddelik yapısı üzerinden DFA gerçekleştirilmiştir. DFA ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde  $\chi^2/sd$  oranı 3.21 ( $\chi^2/sd= 1533.23/477$ ), RMSEA değeri .07, RMR=.08, SRMR=.06, CFI=.96, IFI=.96 ve NNFI=.96 olarak bulunmuştur. Tüm bunlar uyum değerlerinin yanı sıra bütün maddelere ait faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

YOBÖ'nün güvenilirliğini belirlemeye ilişkin yapılan incelemede, ölçeğin tümüne ait güvenilirlik katsayısı .93 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeği oluşturan faktörlerin iç tutarlılık katsayılarının *Metni Yeniden Yapılandırma* faktörü için .94, *Metinde Yer Alan Değerlere Odaklanma* faktörü için .87, *Metindeki Karakterlerle Bağ Kurma* faktörü için .77; *Metnin Oluşturuluş Amaçlarını Tespit Etme* faktörü için .78, *Metni Yorumlama* faktörü için .73, *Metinle İlgili Tahmin Yürütme* faktörü için ise .74 olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda YOBÖ'nün öğretmen adaylarının yaratıcı okuma becerilerini ölçebilecek nitelikte geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarına yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- YOBÖ'nün farklı yaş gruplarında, farklı okul türlerinde ve coğrafi bölgelerde uygulanması hâlinde uygulanacak gruba göre geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması tavsiye edilmektedir.
- İlgili alanyazın tarandığında ilkokul öğrencilerinin seviyelerine uygun sınırlı sayıda ölçme aracının olduğu gözlemlenmiş; okul öncesi, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile yükseköğrenim sonrası bireylere yönelik konuyla ilgili herhangi bir ölçme aracı tespit edilmemiştir. Bu yaş gruplarına yönelik yaratıcı okuma becerisi ölçekleri geliştirilebilir.



- Yaratıcı okuma çalışmalarının yaygınlaşması ve etkililiğinin ölçülebilmesi amacıyla alandaki bu eksiklikleri gidermeye yönelik farkı yaş gruplarına hitap eden yaratıcı okuma tutumu, yaratıcı okuma algısı ve yaratıcı okuma başarısı ölçekleri geliştirilebilir.
- Tazelenme Üniversitesi öğrencilerine (60 yaş üzeri) yönelik yaratıcı okuma etkinlikleri düzenlenip onların yaratıcı okuma becerileri ölçülebilir.

## Kaynakça

- Adams, P. J. (1968). Creative reading. International Reading Association, Boston  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EDO20090.pdf>
- Ak, S. (2007). Gökte biri var: Yaratıcı okuma çalışması. S. Sever (Ed.), *Ankara Üniversitesi II. ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu (gelişmeler, sorunlar ve çözüm önerileri)* (s. 803-807) içinde. Ankara Üniversitesi Basımevi. <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf>
- Aktaş, E. (2021). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluğu. *Journal of History School*, 52, 1758-1784. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50041>
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök.
- Aras, G. (2017). Edebiyat ve kültür: Bireysel ve toplumsal gelişmede okuma ve kütüphane alışkanlığı üzerine. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 945-968.
- Aytan, N. (2014a). *Türkçe derslerinde yaratıcı okuma uygulamaları* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Aytan, N. (2014b). Yaratıcı okuma becerisini geliştirme yolları ve yöntemleri. *Route Educational and Social Science Journal*. 1(3), 1-15.
- Aytan, N. (2014c). Okuma çeşidi olarak yaratıcı okumaya genel bir bakış. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 651-667.
- Aytan, N. (2015). Eğitimde yaratıcı okuma. *Millî Eğitim*, 45(209), 295-313.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Cognitive monitoring in reading In J. Flood (Ed.), *Handbook of research in reading* (p.353-395). Longman.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guildford.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Pegem Akademi.
- Coşkun, M. V., & Çetin, D. (2016). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde özü bulma ve ilişkilendirme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 153-171.
- Çetin, Y., & Karaata, C. (2010). Türk öğrencilerin kitap okumama sorununa çözüm önerileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 202-215.
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., & Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Journal Of International Social Research*, 11(60), 705-715. 10.17719/jisr.2018.2825
- Çifci, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(1), 55-80.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Pegem Akademi.
- Çotuksöken, Y. (2007). Okuma etkinliği ve yazınsal metinler bağlamında yaratıcı-okuma yöntemi. S. Sever (Ed.), *Ankara Üniversitesi II. ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu (gelişmeler, sorunlar ve çözüm önerileri)* (s. 751-762) içinde. Ankara Üniversitesi Basımevi. <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf>
- Türkiye Bilimler Akademisi (t.y.). Okuma becerisi. Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü içinde. Erişim tarihi: 21 Aralık 2022, <http://terim.tuba.gov.tr/>
- Ergül, C., Sarıca, A.D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık içeriklerinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204. 10.21565/oztegitimdergisi.246307

- Gemicioğlu, S., & Akkoç, U. (2019). Türkiye'de boş zaman talebi ve belirleyicileri. *Journal of Economy Culture and Society*, 59(1), 45-62. 10.26650/JECS2018-0004
- Hızır, B. (2014). İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Holden, J. (2004). *Creative reading (young people, reading and public libraries)*. Demos. <https://www.demos.co.uk/files/creativereading.pdf>
- İpek Eğilmez, N., & Özşavli, G. (2018). Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 727-744.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı). Asil Yayıncılık.
- Kalyoncu, N., & Dağlı, S. B. (2007). Çocuklar için yaratıcı yazar atölyesi çalışmaları: İlk konumuz günlükler. S. Sever (Ed.), *Ankara Üniversitesi II. ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu (gelişmeler, sorunlar ve çözüm önerileri)* (s. 671-676) içinde. Ankara Üniversitesi Basımevi. <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf>
- Karaman, H., Atar, B., & Çobanoğlu Aktan, D. (2017). Açıklayıcı faktör analizinde kullanılan faktör çıkartma yöntemlerinin karşılaştırılması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 37(3), 1173-1193.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kasap, D., & Susar-Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği: Geçerlik güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 166-175.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi (Türkçe ve sınıf öğretmenleri için)*. Engin.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Ed.). Guilford.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrkr%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Moorman, K., & Ram, A. (1996, Temmuz). Yaratıcı anlamada ontolojinin rolü. *Bilişsel Bilim Derneği'nin Onsekizinci Yıllık Konferansı Bildirileri* (s. 98-103) içinde. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315789422-43/role-ontology-creative-understanding-kenneth-moorman-ashwin-ram>
- Moorman, K., & Ram, A. (1994). *Yaratıcı okumanın işlevsel bir teorisi*. Teknik Rapor Serisi. Kolej ve Bilgi İşlem Georgia Institute of Technology. <https://apps.dtic.mil/sti/citations/ADA496794>
- Mesleki Yeterlilikler Kurumu (2018). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. <https://www.myk.gov.tr/index.php/turkiye-yeterlilikler-cercevesi>
- Nardelli, R. R. (2013). *Creative reading includes emotional factors*. State College.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(3), 323-337.
- Özdemir, E. (2018). *Eleştirel okuma*. Bilgi.
- Postman, L., Bruner, J. S., & McGinnies, E. (1948). Personal values as selective factors in perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 43(2), 142-154.
- Sağlamtuğ, T. (1990). Türkiye'de üniversite kütüphanecilik bölümlerinin 4. sınıf öğrencilerinin özgür (boş) zaman ders dışı okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 4(1), 3-21.

- Sever, S. (1995). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. Ya-Pa.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (3.Baskı). Anı.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). Principal components and factor analysis. *Using Multivariate Statistics*, 4(1), 582-633.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Baskı). Nobel.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Nobel.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu* (2. Baskı). Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Türkel, A., & Ünlücömert, N. (2013). Öğretici metinlere yönelik yaratıcı okuma uygulaması örneği ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 8(12), 1345-1358.
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, 143(1), 7-19.
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S., & Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.
- Yurdakal, İ.H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Yurdakal, İ. H. & Susar-Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı okumaya yönelik algı ölçeği: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1726-1742.

**005. Minik dedektiflerin büyüteçlerinden sorular: Bir karma araştırma örneği<sup>1</sup>****Suna ÖZCAN<sup>2</sup>**

**APA:** Özcan, S. (2023). Minik dedektiflerin büyüteçlerinden sorular: Bir karma araştırma örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 65-77. DOI: 10.29000/rumelide.1252774.

**Öz**

Öğrencilerin öğrendiklerini ifade edebilmeleri, sorgulamaları, üst düzey zihinsel yetilerini etkin şekilde kullanmaları onlara sağlanan eğitim ortamı ile paraleldir. Bireysel farklılıkların dikkate alındığı, bireyin birey olarak görüldüğü, duygu ve düşüncelerin öğretilenler doğrultusunda ortaya konulduğu eğitim ortamlarında üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi kaçınılmaz olmaktadır. Bu hususlar dikkate alınarak öğrencinin etkin olduğu, sorularla süreci yapılandırdığı bir eğitim ortamının öğrenciye olan katkılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilkokul 4. sınıfa giden öğrencilere yönelik iç içe karma araştırma deseni temel alınarak Çocuklar için Felsefe (P4C) eğitim yaklaşımı ile Türkçe ders etkinlikleri geliştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu olarak iki grup belirlenmiştir. Deney grubuna haftada 4 ders saati olmak üzere 10 hafta boyunca P4C temelli Türkçe eğitimi verilmiştir. Araştırma kapsamında ön test ve son test olarak soru sorma becerileri testi, soru sormaya yönelik tutum testi ve Türkçe akademik başarı testi uygulanmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Nicel verilerin analizi SPSS 22. Paket programıyla yapılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin soru sorma becerilerinde, soru sormaya yönelik tutumlarında ve akademik başarılarında artış gözlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Çocuklar için felsefe, Türkçe eğitimi, soru sorma, soru sormaya yönelik tutum

**Questions from the little detectives' magnifiers: An example of mixed research****Abstract**

The ability of students to express what they have learned, to question, and to use their high-level mental abilities effectively is in parallel with the educational environment provided to them. It is inevitable to develop high-level thinking skills in educational environments where individual differences are taken into account, the individual is seen as an individual, and emotions and thoughts are revealed in line with what is taught. Considering these issues, it is aimed to determine the contributions of an educational environment in which the student is active and structures the process with questions. For this purpose, Turkish lesson activities were developed with Philosophy for Children (P4C) education approach, based on a mixed research design for primary school 4th grade students. Two groups were determined as experimental and control groups. P4C-based Turkish education was given to the experimental group for 10 weeks, 4 hours per week. Within the scope of the research, questioning skills test, attitude test towards asking questions and Turkish academic achievement test were applied as pre-test and post-test. In addition, a semi-structured interview form was applied to the students in the experimental group. The analysis of the quantitative data was done

<sup>1</sup> ETİK: Bu makale için Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmaları Etik Kurulunca 02.05.2022 tarihli, 2022.05 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), sozcan@29mayis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9461-5732 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.12.2022-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1252774]

with SPSS 22. Package program. Qualitative data were analyzed by content analysis. According to the results obtained, an increase was observed in the students' questioning skills, their attitudes towards asking questions and their academic success.

**Keywords:** Philosophy for children, Turkish education, asking questions, attitude towards asking questions

## 1. Giriş

Bireyin algılama durumuna dair önemli ipuçlarından biri soru sorması, sorulan sorulara yanıt verebilme yetisine sahip olmasıdır. Soru sorma eylemine zemin sağlayan sorgulama, sebep-sonuç ilişkileri kurma, üst düzey düşünme becerileri ile var olan durumların ötesini görme arzusunu ortaya çıkarmaktadır. Bütün bunların temelinde yatan şey ise bireyin yaşama karşı olan merak duygusudur (Savran, 2002). Bu merak duygusu ile birlikte birçok farklı bilim dalı ortaya çıkmıştır. Eğitim sistemleri merak duygusuna yanıt oluşturmak üzere öğretim sistemlerini yapılandırmaya gitmektedirler. Soru sorma ile birlikte zihinsel açlığın doyumu için yapılan keşifler bireyin anlamlandırmalar gerçekleştirmesini sağlamaktadır (Gencan, 1979). Bu anlamlandırmalar bireysel merakın giderilmesini sağlarken toplumsal gelişimlerin, bilimsel ilerlemelerin de hızlanmasına önemli derecede katkı sağlamaktadır. Sorulan soruların niteliği arttıkça belirtilen alanlarda ilerlemelerin ivmeleri de hızlanmaktadır. Bireyin kendini gerçekleştirmesine yönelik attığı adımlar güçlenmektedir (Şimşek, 2008). Böylece sorular hem bireysel hem toplumsal niteliği artırırken eğitim-öğretimin de yapılmasına katkı sağlamaktadır (Dindar, Demir, 2006). Eğitim-öğretimin odak noktasında bireyin gelişimine hizmet etme amacı yer alması onların sorgulama becerilerinin nitelik açısından güçlenmesini de sağlamaktadır. Çocukların soru sorma, sorgulama becerilerinin geliştirilmesi için yapılabilecek öğretim metotları ortaya koyan önemli bilimcilerden biri Lipman'dır. Lipman (1976) çocukların soru sorma, sorgulama becerilerini geliştirmeye yönelik, çocuklar için felsefe öğretim programını ortaya koymuştur. Bu program ile öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, işbirlikli öğrenme, özenli düşünme becerilerinin yanı sıra birçok farklı üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine hizmet etmeyi amaçlamıştır. Soru sorma becerilerinin gelişimini temel alan bu program ile çocukların eğitimine yönelik yapılan her türlü derse entegre edilebilecek bir yapının da zemini oluşturulmuştur.

Eğitim-öğretim sürecinin sorularla, sorgulamalarla güçlendirilmesi, P4C'nin etkin şekilde kullanılması ile bireylerin merak etme güdülerinin tetiklenmesi, üst düzey becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır (Filiz, 2002; Chin, Osborn, 2008; Aydemir, Çiftçi, 2008). Bu süreçte dilin etkin kullanımı yani Türkçe derslerinde P4C'nin kullanımı dil ile zihin arasındaki bağın da güçlenmesine katkı sağlayacaktır. Özellikle dil becerilerinin gelişimine yönelik verilen eğitimlerde öğrencilerin etkin kılınması, soru sorma becerilerinin dil becerileri ile desteklenmesi onların akademik başarılarının güçlenmesinde önemli bir yer edinmektedir (Özcan, Sallabaş, Akgül, 2022). Bu akademik becerilerin yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, işbirlikli öğrenme, sebep-sonuç ilişkileri arasında bağ kurma gibi durumların da hızlanmasına katkı sağlayacaktır (McCollister, Sayler, 2010). Okuduğunu, dinlediğini anlayan, bunları uygun bir dille sözlü veya yazılı bir şekilde ifade edebilen çocuklar sadece akademik yaşamın değil aynı zamanda sosyal yaşamın getirdiği yükümlülüklerin üstesinden çok daha rahat bir şekilde gelebilmektedirler. Bütün bunların temelini güçlendiren ise iletişim becerilerini güçlendiren soru sorma, sorgulama eylemleridir (Vale, 2013; Savaşkan, 2013; Chin, Brown, 2002; Filiz, 2002). Bireysel farklılıkların dikkate alınarak iletişim becerilerinin üst düzeyde tutulduğu ortamlar, yani farklılaştırılmış öğretimin öne çıkarıldığı eğitim ortamları belirtilen yetilerin güçlenmesinde önemli yere sahiptir (Özcan, Sallabaş, Akgül, 2022). P4C temel alınarak yapılan Türkçe

öğretimi sürecinde anlama ve ifade etme becerileri gelişen öğrenciler sorgulama eylemlerinde bulunurken birden fazla farklı zihinsel becerilerini geliştirebilme olanağı elde etmektedirler. Bu durum bireylerin alıcı ve ifade edici dil becerilerinin soru sorma, sorgulamalarla güçlenmelerini sağlamaktadır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, 2013; Baumfield, Mroz, 2002). P4C temelli eğitimle dil becerilerinin eğitiminde öğrencinin soru sorma becerisinin desteklenmesi, kendini rahat bir şekilde ifade edebilmesini sağlayacak ortamların oluşturulması, eğitimin hedeflerine erişmede önemlidir (Marbach-Ad ve Sokolove, 2000). Bu araştırmada da dil becerilerinin gelişimine yönelik verilen Türkçe derslerinde aynı zamanda öğrencilerin soru sorma becerileri ile üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik öğretimin gerçekleştirilmesi için P4C temel alınarak derslerin yürütülmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda Türkçe derslerinde Çocuklar için Felsefe (P4C) eğitim programıyla etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler öğrencilerin Türkçe başarılarını geliştirirken aynı zamanda sorgulama becerilerini, soru sorma becerilerini ve üst düzey düşünme becerilerini de geliştirmeyi amaç edinmiştir. Edinilen amaca yönelik şu problem sorusu ve alt problem sorularına yanıt aranmıştır:

-P4C temelli Türkçe derslerinin uygulandığı ilkokul 4. sınıf deney grubu ile mevcut Türkçe ders programları ile eğitim alan ilkokul 4. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe akademik başarıları ile soru sorma ve soru sormaya yönelik tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

-Ön test ve son testten elde edilen sonuca göre deney grubunun Türkçe akademik başarısı arasında anlamlı fark var mıdır?

-Son testten elde edilen sonuca göre deney ve kontrol grubunun Türkçe akademik başarısı arasında anlamlı fark var mıdır?

-Ön test ve son testten elde edilen sonuca göre kontrol grubunun Türkçe akademik başarısı arasında anlamlı fark var mıdır?

-Ön test ve son testten elde edilen sonuca göre deney grubunun soru sorma tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

-Son testten elde edilen sonuca göre deney ve kontrol grubunun soru sorma tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

-Ön test ve son testten elde edilen sonuca göre kontrol grubunun soru sorma tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

-Ön test ve son testten elde edilen sonuca göre deney grubunun soru sorma becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?

-Son testten elde edilen sonuca göre deney ve kontrol grubunun soru sorma becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?

-Ön test ve son testten elde edilen sonuca göre kontrol grubunun soru sorma becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?

Amaç doğrultusunda şu nitel sorulara yanıt aranmıştır:

-Öğrencilerin P4C temelli Türkçe dersinin Türkçe akademik başarılarına olan katkısına dair görüşleri nasıldır?

-Öğrencilerin P4C temelli Türkçe dersinin soru sormaya yönelik tutumlarına olan katkısına dair görüşleri nasıldır?

-Öğrencilerin P4C temelli Türkçe dersinin üst düzey düşünme becerilerine olan katkısına dair görüşleri nasıldır?

-Öğrencilerin P4C temelli Türkçe dersinin soru sorma becerilerinin gelişimine olan katkısına dair görüşleri nasıldır?

## 2. Yöntem

Çalışmanın bu aşamasında araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, işlem, verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

### 2.1. Araştırma modeli

Mevcut araştırma P4C etkinlikleri ile zenginleştirilmiş 4. sınıf etkinliklerinin katılımcıların Türkçe akademik başarılarına, soru sorma tutumlarına ve soru sorma becerilerine olan etkisinin belirlenmesi amacıyla 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda deney öncesinde, deney sırasında ve deney sonrasında testler uygulanmıştır. Deney öncesi ve sonrasında uygulanan testler nicel iken deney esnasında uygulananlar ise niteldir. Bu çerçeveden hareketle karma araştırma yönteminin iç içe karma deseni, araştırma modeli olarak belirlenmiştir. İç içe karma desen (gömülü desen) çalışmalarında nicel veriler, nitel verilerle desteklenmektedir (Cresswell, 2012). Bu çalışmada da deney öncesi ve deney sonrasında yapılan uygulamalar yarı yapılandırılmış görüşmelerle desteklenmiştir. Çalışmanın verileri eşit olmayan ağırlıkta üç noktada nicel bölüm vurgulanarak toplanmıştır: NİCEL (nitelik) = ön test, NİCEL= son test, nitelik= yarı yapılandırılmış görüşmeler.

### 2.2. Örneklem/araştırma grubu

Örneklem grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi kolayca ve hızlı bir şekilde ulaşılmak istenen zamanlarda kullanılmaktadır. Ayrıca hedef kitleye ulaşmanın zor olduğu veya evrene erişmenin mümkün olmadığı durumlarda ekonomik, pratik olmasından dolayı kullanılır (Monette, Sullivan ve De Jong, 1990). Ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel desene yapılan bu çalışma kapsamında deney ve kontrol gruplarının denkliklerinin belirlenmesi amacıyla ilgili becerilerin mevcut durumu konusunda ön test yapılmıştır. Ön testler neticesinde biri deney biri kontrol olmak üzere birbirine denk iki grup belirlenmiştir. Belirlenen kontrol grubunda 32, deney grubunda ise 30 öğrenci vardır. Deney grubunda araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen etkinlikler uygulanırken kontrol grubunda ise mevcut öğretim programının belirlediği şekilde süreç yürütülmüştür. Çalışma sonunda hem deney hem kontrol grubuna deney öncesinde uygulanan testler tekrar uygulanmıştır. Ayrıca çalışma esnasında deney grubuna yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu da uygulanmıştır.

### 2.3. Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak soru sormaya yönelik tutum testi, soru sorma testi, Türkçe akademik başarı testi ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Belirtilen araçlara dair bilgiler şu şekildedir:

**Demografik Bilgi Formu:** Öğrencilerin cinsiyetleri, okul öncesi eğitim alma durumları, anne ve baba eğitim durumlarına dair bilgileri içermektedir.

**Soru Sorma Metni:** Öğrencilerin soru sormaya yönelik becerilerini belirlemek amacıyla ön test ve son test olarak öğrencilere bir metin sunulmuştur. Bu metinden hareketle 15 tane soru üretmeleri beklenmiştir. Öğrencilerin soru sorma becerilerini belirlemeye yönelik sunulan bu metin ilkökul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan ve henüz öğretim materyali olarak kullanılmamış bir metindir. Belirlenen metnin 4.sınıf Türkçe ders kitabından seçilmiş olmasının nedeni bu metinlerin düzeye uygunluğunun sağlanmış olması ve gerekli geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sağlanmış olmasıdır. Ayrıca çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılması hedeflenen metnin hedef kitleye ve çalışmanın amacına uygunluğunun belirlenmesine yönelik uzman görüşü alınmıştır. Bu uzmanların 4'ü sınıf öğretmenliğinden 3'ü ise Türkçe öğretmenliğinden gelen uzmanlardır. Uzman görüşüne sunulmak üzere 6 metin belirlenmiştir. Bu metinler Sevgi Çuvalı, Vecihi Hürkuş, Kaşığı, İcat Nasıl Yapılır? Robotların Efendisi: Cezeri, Kaybolan Cennet metinleridir. Bu metinler arasından en çok puanı alan soru sorma becerilerini belirlemeye yönelik metin olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Buna göre bütün uzmanlar tarafından en çok puan alan metin Sevgi Çuvalı isimli metin olmuştur. Dolayısı ile öğrencilerin soru sorma becerilerini belirlemek amacıyla ön test ve son test soru sorma metni olarak Sevgi Çuvalı kullanılmıştır. Ön test ve son test olarak öğrencilerin bu metinden hareketle 15 soru hazırlamaları istenmiştir. Bu soruların analizinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi kullanılmıştır. Öğrencilerin oluşturdukları sorular belirlenen uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Buna göre yanlış ve boş sorular için 0 puan, hatırlama=1, anlama=2, uygulama=3, analiz=4, değerlendirme=5, yaratma=6 olarak değerlendirilmiştir. Bu uzmanların görüş ortalamaları analizlerin yapılmasında kullanılmıştır.

**Türkçe Başarı Testi:** Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek amacıyla ön test ve son test olarak kullanılacak başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Başarı testinin geliştirilmesinde kullanılacak metinlerin belirlenmesi için 7 kişiden oluşan uzman grubundan yararlanılmıştır. Bu uzmanların 4'ü sınıf öğretmenliği, 3'ü de Türkçe öğretmenliği alanındandır. Başarı testinin geliştirilmesinde kullanılacak olan biri bilgilendirici biri öyküleyici metin olmak üzere iki metin seçilmesine karar verilmiştir. Bu metinler MEB tarafından geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış Türkçe 4.sınıf ders kitaplarından seçilmiştir. Bu metinlerin amaca uygunluğunun teyit edilmesi amacıyla belirlenen uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşüne sunulmak üzere 3'ü bilgilendirici ve 3'ü öyküleyici metin belirlenmiştir. Metinler, Evini Arayan Ardıç Tohumu, Bir Fincan Kahve, Oğuz Kağan Destanı, Bayrak Sevgisi, Gizemli Canlılar, El Sanatlarını Yaşatalım şeklindedir. Bu metinler arasında Evini Arayan Ardıç Tohumu öyküleyici, Gizemli Canlılar ise bilgilendirici metin olarak kullanılmasına dair görüş birliği sağlanmıştır. Bu seçilen metinlerin her birine yönelik 30 soru oluşturulmuştur. Bu soruların 10'u açık uçlu 20'si çoktan seçmeli şeklindedir. Toplam 60 sorudan oluşan başarı testi, tekrar uzmanların görüşüne sunulmuştur. Bu sorulardan 30 tanesinin araştırmada kullanılmasına dair görüş birliği sağlanmıştır. Bilgilendirici metne yönelik 5'i açık uçlu, 10'u çoktan seçmeli; öyküleyici metne yönelik 5'i açık uçlu, 10'u çoktan seçmeli metin olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Ön test ve son test uygulamalarının sonunda açık uçlu soruların değerlendirilmesi için tekrar



uzman görüşüne başvurulmuştur. Buna göre boş ve yanlış sorular için 0, doğru sorular için 1 puan verilmiştir. Uzman görüşlerinin ortalaması verilerin analizinde temel alınmıştır.

Soru Sormaya Yönelik Tutum Ölçeği: Ölçek, Doğan (2018) tarafından 4.sınıfa giden öğrencilerin soru sormaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 24 maddeden oluşmaktadır. “kaygı duyma” ve “soru sormaya yönelik açık olma” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tümünün güvenilirlik katsayısı 0.81, kaygı duyma alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0.77, soru sormaya açık olma alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0.76 olarak belirlenmiştir. Ölçek, “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Genellikle”, “Her Zaman” ifadeleri kullanılarak 5’li Likert şeklinde derecelenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120 şeklindedir. Maddeler 1’den 5’e kadar puanlanmış, “Hiçbir Zaman” derecesi 1 puana, “Her Zaman” derecesi 5 puana denktir.

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu: Karma araştırma yönteminin iç içe karma deseninin kullanıldığı bu çalışmada nitel verilerin elde edilmesine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken amaca uygun temalar oluşturulmuş ve bu temalara uygun görüşme soruları geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde önemli ek bilgilere ulaşılması halinde mevcut görüşme sorularında düzenlemeler yapılabilmektedir (Mertkan, 2015). Araştırmada geliştirilen ölçme araçları için görüşleri alınan uzmanlardan görüşme sorularının geliştirilmesi için de görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda tutum, başarı ve soru temalarına yönelik 6 görüşme sorusu geliştirilmiş ve görüşme soruları olarak kullanılmıştır.

#### 2.4. İşlem

Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılacak uygulamalar hakkında veliler, öğrenciler, uygulama yapılacak okul ve öğretmenler bilgilendirilmiştir. Araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu ve çalışmanın herhangi bir aşamasında devam etmekten vazgeçme hakları olduğu söylenmiştir. Araştırma öncesinde, araştırma sırasında ve araştırma sonrasında uygulanan ölçme araçlarının eksiksiz bir şekilde doldurulması gerektiği ifade edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulama bitmeden önce deney grubuna eksiksiz bir şekilde uygulanmıştır. Araştırma öncesinde çalışmanın etik ilkelere uygunluğunun belirlenmesi için Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kuruluna başvurulmuştur. Çalışmanın etiğe uygun olduğu 28.07.2021’de yapılan toplantının 2021/05 kararı kabul edilmiştir.

#### 2.5. Çalışma gruplarının denklik bilgileri

Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen grupların denkliklerini belirlemek amacıyla ön test yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grupları birbirine denktir. Denklik bilgilerine dair tablolar şu şekildedir:

**Tablo 1.** Grupların Türkçe akademik başarılarına yönelik ön test sonuçları

		N	X	S	Sd	t	p
<b>Akademik Başarı</b>	Deney	30	0.66	0.12	60	1.92	.060
	Kontrol	32	0.60	0.10			

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarına yönelik ön test sonuçları Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’e göre deney ve kontrol grubunun Türkçe akademik başarıları arasında anlamlı fark yoktur ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 2.** Grupların soru sorma becerilerine yönelik ön test sonuçları

Ölçekler		N	X	S	Sd	t	p
<b>Soru</b>	Deney	30	2.37	0.34	60	1.86	.067
	Kontrol	32	2.20	0.36			

Deney ve kontrol grubunun soru sorma becerilerine dair ön test sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’ye göre grupların soru sorma becerileri arasında anlamlı fark yoktur ( $p>0,05$ ).

**Tablo 3.** Grupların soru sormaya yönelik tutumlarına yönelik ön test sonuçları

Soru Sorma Tutumu		N	X	S	Sd	t	p
<b>Kaygı</b>	Deney	30	2.59	0.57	60	-1.65	.103
	Kontrol	32	2.80	0.47			
<b>Soru sormaya açık olma</b>	Deney	30	2.81	0.27	60	.968	.337
	Kontrol	32	2.74	0.29			

Deney ve kontrol grubunun soru sormaya yönelik tutumlarına dair ön test sonuçları Tablo 3’te verilmiştir. Tablo 3’e göre grupların soru sormaya yönelik tutumları arasında anlamlı fark yoktur ( $p>0,05$ ).

## 2.6. Veri analizi

Araştırmanın ön test uygulamaları ile son test uygulamaları ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizine dair bilgilere yer verilmiştir.

Elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 22. paket programından yararlanılmıştır. Nitel verilerde ise içerik analizi yapılmıştır. Nitel verilerle kod ve temalar oluşturulmuştur. İç ve dış bütünlüğün sağlanmasına, kategorilerin kendi içinde homojenlikleri, kategoriler arası heterojenlik durumları incelenmiştir (Patton, 1990). Nitel olarak elde edilen veriler için önceden oluşturulan sorulardan yararlanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizine veriler doygunluğa ulaşana kadar kodlamalara devam edilmiştir. Çalışmanın içerik analizi ile analiz edilmesine karar verilmesinde araştırmaclar, ebeveynler ve diğer paydaşların rahatlıkla anlayabileceği şekilde kavram ve temalarla ortaya koymaya olanak sağlaması, tema ve kavramların ortaya konulmasına olanak sağlaması, bunlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yardımcı olmasıdır (Yıldırım, Şimşek, 2008).

## 3. Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında nicel ve nitel ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Nicel Bulgular

**Tablo 4.** Deney grubunun Türkçe akademik başarısına dair ön test ve son test sonuçları

		N	X	S	Sd	t	p
<b>Akademik Başarı</b>	Deney Ön	30	0.66	0.12	60	-2.53	.014
	Deney Son	30	0.73	0.09			

Deney grubunun Türkçe akademik başarısının ön testi ile son testi puanları Tablo 4'tedir. Ön test ve son testten elde edilen sonuca göre deney grubunun ( $X=0.73$ ) akademik başarısı arasında anlamlı fark vardır ( $t=-2.53$   $p<0,05$ ).

**Tablo 5.** Deney grubunun soru sorma becerilerine yönelik ön ve son test sonuçları

Ölçekler		N	X	S	Sd	t	p
Soru	Deney Ön	30	2.37	0.34	60	-3.18	.002
	Deney Son	32	2.68	0.40			

Deney grubunun soru sorma becerilerine yönelik ön test ile son test puanları Tablo 5'tedir. Tablo 5'e göre deney grubunun ( $X=2.68$ ) soru sorma becerileri arasında anlamlı fark vardır ( $t=-3.18$ ,  $p<0,05$ ).

**Tablo 6.** Deney grubunun soru sormaya yönelik tutumlarının ön test ve son test sonuçları

Soru Sorma Tutumu		N	X	S	Sd	t	p
Kaygı	Deney Ön	30	2.59	0.57	60	3.15	.003
	Deney Son	32	2.16	0.47			
Soru Sormaya Açık Olma	Deney Ön	30	2.81	0.27	60	-2.69	.009
	Deney Son	32	3.05	0.41			

Deney grubunun soru sormaya yönelik tutumlarının alt boyutları olan kaygı ve soru sormaya açık olma ön test ile son test puanları Tablo 6'dadır. Tablo 6'ya göre deney grubunun uygulama sonrasında kaygı alt boyutunda ( $X=2.59$ ) anlamlı fark oluşmuştur. Buna göre deney öncesinde soru sormaya yönelik kaygı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin deney sonrasında kaygı düzeyleri azalmıştır ( $t=-3.15$ ,  $p<0,05$ ). Soru sormaya açık olma alt boyutunda deney sonrası lehinde anlamlı fark çıkmıştır ( $X=3.05$ ). Buna göre deney sonrasında öğrenciler soru sormaya yönelik daha olumlu tutum geliştirmişlerdir ( $t=-2.69$ ,  $p<0,05$ ).

**Tablo 7.** Grupların Türkçe akademik başarılarına dair son test sonuçları

		N	X	S	Sd	t	p
Akademik Başarı	Deney son	30	0.73	0.85	60	4.20	.000
	Kontrol son	32	0.63	0.99			

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarına ait son test sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Elde edilen son test sonuçlarına göre deney grubu ( $X=0.73$ ) lehine anlamlı fark vardır ( $t=4.20$ ,  $p<0,05$ ).

**Tablo 8.** Grupların soru sorma becerilerine yönelik son test sonuçları

Ölçekler		N	X	S	Sd	t	p
Soru	Deney son	30	2.68	0.40	60	6.93	.000
	Kontrol son	32	2.02	0.34			

Deney ve kontrol gruplarının becerilerine ait son test sonuçları Tablo 8'de verilmiştir. Elde edilen son test sonuçlarına göre deney grubu ( $X=2.68$ ) lehine anlamlı fark vardır ( $t=6.93$ ,  $p<0,05$ ).

**Tablo 9.** Soru sormaya yönelik tutum son test sonuçları

Soru Sorma Tutumu		N	X	S	Sd	t	p
<b>Kaygı</b>	Deney son	30	2.16	0.47	60	-4.22	.000
	Kontrol son	32	2.70	0.52			
<b>Soru sormaya açık olma</b>	Deney son	30	3.05	0.41	60	2.36	.022
	Kontrol son	32	2.83	0.30			

Deney ve kontrol gruplarının soru sormaya yönelik tutumlarına ait sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir. Tablo 9'a göre kontrol grubunun soru sormaya yönelik kaygıları deney grubundan daha yüksektir ( $t=-4.22$ ,  $p<.000$ ). Soru sormaya açık olma alt boyutunda deney grubu lehine ( $X=3.05$ ) anlamlı fark vardır ( $t=2.36$ ,  $p<0,05$ ).

**Tablo 10.** Kontrol grubunun Türkçe akademik başarısına dair ön ve son test sonuçları

		N	X	S	Sd	t	p
<b>Akademik Başarı</b>	Kontrol Ön	32	0.60	0.10	62	-0.96	.339
	Kontrol Son	32	0.63	0.09			

Kontrol grubunun akademik başarısına dair ön test ve son test sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Tablo 10'a göre kontrol grubunun akademik başarısında anlamlı fark yoktur ( $p>0,05$ ).

**Tablo 11.** Kontrol grubunun soru sorma becerilerine yönelik ön ve son test sonuçları

Ölçekler		N	X	S	Sd	t	p
<b>Soru sorma becerisi</b>	Kontrol Ön	32	2.20	0.36	62	2.04	.045
	Kontrol Son	32	2.02	0.34			

Kontrol grubunun soru sorma becerisine dair ön test ve son test sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. Tablo 11'e göre kontrol grubunun soru sorma becerisi ilk test ( $X=2.20$ ) lehine anlamlıdır ( $t=2.04$ ,  $p<0,05$ ). Kontrol grubunun ön test yapıldığı dönemdeki soru sorma becerisi son test yapıldıktan sonraki döneme göre daha yüksektir.

**Tablo 12.** Soru Sormaya yönelik tutum son test sonuçları

Soru Sorma Tutumu		N	X	S	Sd	t	p
<b>Kaygı</b>	Kontrol Ön	30	2.80	0.47	62	0.84	.403
	Kontrol Son	32	2.70	0.52			
<b>Soru sormaya açık olma</b>	Kontrol Ön	30	2.74	0.29	62	-1.30	.198
	Kontrol Son	32	2.83	0.30			

Kontrol grubunun soru sormaya yönelik tutumuna dair ön test ve son test sonuçları Tablo 12'de verilmiştir. Tablo 12'ye göre kontrol grubunun soru sormaya yönelik tutumda anlamlı fark yoktur ( $p>0,05$ ).

## Nitel Bulgular

**Tablo 13.** Uygulamalara dair öğrenci görüşleri

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>
<b>Tutum</b>	Eğlenceli olması
	Güzel olması
	Mutlu etmesi
	Türkçe dersini sevdirmesi
	Enerjik olmayı sağlaması
	Empatiyi teşvik edici olması
	Soru sorma korkusunu yenmeyi sağlaması
	Konuşmaktan korkmamayı öğretmesi
Soru sormayı sevdirmesi	

Türkçe dersinde yapılan P4C temelli etkinliklere dair oluşturulan tutum temasına dair bilgiler Tablo 13'te verilmiştir. Tablo 13'e göre öğrenciler bu derslerle birlikte daha etkin oldukları için derslerden daha fazla zevk almaya başlamışlardır. Bu durum hem arkadaşları hem de derslere karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır.

**Tablo 14.** Uygulamalara dair öğrenci görüşleri

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>
<b>Soru</b>	Daha çok soru sordurması
	Yaratıcı sorular sordurması
	Eleştirel sorular sordurması
	Farklı bakış açıları kazandırması
	Toplulukta soru sordurması
Anlamayı sağlaması	

Türkçe dersinde yapılan P4C temelli etkinliklere dair oluşturulan soru temasına dair bilgiler Tablo 14'te verilmiştir. Tablo 14'e göre öğrenciler bu derslerle birlikte daha rahat bir şekilde soru sorabilme, daha kolay bir şekilde anlama ve kendilerini sorularla daha rahat ifade edebilme gibi becerileri edindiklerini ifade etmişlerdir.

**Tablo 15.** Uygulamalara dair öğrenci görüşleri

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>
<b>Başarı</b>	Anlamayı kolaylaştırması
	Çabuk öğrenmeyi sağlaması
	Etkin olmayı sağlaması
	Bütün dersleri öğrenmeyi kolaylaştırması
	Daha iyi notlar almayı sağlaması

Türkçe dersinde yapılan P4C temelli etkinliklere dair oluşturulan başarı temasına dair bilgiler Tablo 15'te verilmiştir. Tablo 15'e göre öğrenciler bu derslerde daha kolay bir şekilde anlamaya başladıklarını

hem Türkçe dersinden hem de diğer derslerden daha yüksek puanlar almaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerine örnekler şu şekildedir:

*“Artık daha çabuk öğreniyorum” (Ö2)*

*“Arkadaşlarımla daha çok eğleniyorum” (Ö13)*

*“Soru sormak artık çok güzel. Bütün derslerimiz sorulu olsun” (Ö22)*

*“Sadece öğretmeni dinlemiyoruz. Birlikte oyun oynuyoruz. Çok güzel.” (Ö12)*

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Deney grubuna yapılan ön test ve son test sonuçlarına göre akademik başarılarında, soru sorma becerilerinde ve soru sormaya yönelik tutumları gelişmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarına göre de deney grubunun soru sormaya yönelik tutumları, soru sorma becerileri ve akademik başarıları kontrol grubundan daha yüksektir. Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin soru sorma kaygıları deney grubundaki öğrencilerin kaygılarından daha yüksektir. Ayrıca uygulama öncesinde kontrol grubunun soru sorma becerisi daha yüksekken uygulama sonrasında düşmeye başladığı belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmelere göre soru sormaya yönelik ilgileri artmıştır. Dersleri daha eğlenceli bulmuşlardır. Akademik başarılarında artış olmuştur. Öğrenciler kendilerini daha rahat şekilde ifade edebildiklerini, sınıf arkadaşlarıyla daha yakın ilişkiler kurduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar dikkate alındığında P4C temelli Türkçe öğretiminin öğrencilerin soru sormaya yönelik tutumlarını, soru sorma becerilerini, akademik başarılarını olumlu etkilemektedir. Türkçe dersine yönelik yürürlükte olan öğretim programındaki uygulamaların öğrencilerin soru sormaya yönelik tutumlarını olumsuz etkilerken akademik başarıları ile soru sorma becerilerine herhangi bir katkı sağlamaması P4C temelli öğretimin önemini göstermektedir. Çünkü P4C öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine hizmet ederken aynı zamanda kendi potansiyelini ortaya koymasına da önemli derecede katkı sağlamaktadır. Akkocaoğlu Çayır (2015) P4C'nin ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal; eleştirel, yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerini olumlu etkilediğini belirlemiştir. Okur (2008) çocuklar için felsefe eğitiminin 6 yaş grubundaki çocukların sosyal becerilerini olumlu etkilediğini belirlemiştir. Mendoza Guardado ve Merçon (2017) felsefe temelli uygulamaların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Gasparatou ve Kampeza (2012) çocuklar için felsefe eğitim programlarının çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Yıldız Demirtaş, Karadağ ve Gülenç'in (2018) araştırmasına göre felsefe eğitim programları 5-6 yaş aralığındaki çocukların eleştirel düşünme becerilerine olumlu etki etmektedir. Taş (2017) çocuklar için felsefenin 48-72 aylık çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiğini belirlemiştir. Seifi ve diğerleri (2011) çocuklar için felsefe eğitim programının özsaygı ve problem çözme becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu belirlemiştir. Erfani ve diğerleri (2014) çocuklara felsefe öğretiminin ortaokul öğrencilerinin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine olumlu etki ettiğini belirtmişlerdir. Hudgins, Edelman (1986) küçük grup tartışmalarının 4 ve 5. sınıfların eleştirel düşünme ve konuşma becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Murriss (2016) çocuklar için felsefenin erken okuryazarlık eğitiminde yaşanan sorunların çözümü için gerekli olduğunu belirtmiştir. Karadağ (2010) farklılaştırılmış Türkçe derslerinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir. P4C'nin temel becerileri arasında yer alan işbirlikli öğrenme üst düzey okur yazarlık becerisinin gelişiminde etkilidir (Puzio & Colby, 2013). Slavin (2013) araştırmasında işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin

gelişiminde oldukça işlevsel olduğunu ortaya koymuştur. Marzano ve diğerleri (2001) işbirlikli öğrenmenin akademik başarıyı olumlu etkilediğini belirlemişlerdir. Johnson ve Johnson (1994) işbirlikli öğrenmenin okulların daha etkin hale getirilmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Araştırmalar dikkate alındığında P4C'nin geliştirmeyi amaçladığı eleştirel düşünme, işbirlikli öğrenme, özenli düşünme, yaratıcı düşünme becerileri ile diğer üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için öğrencinin etkin olması önemlidir. Bu araştırma sonucu ile diğer araştırma sonuçları bir arada değerlendirildiğinde iyi yapılandırılmış P4C temelli öğretim programlarının öğrencilerin akademik, sosyal, duyuşsal, üstbilişsel gelişimlerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin sorgulama becerilerini güçlendirdiği için öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmekte, daha cesurca sorular sormalarına katkı sağlamaktadır. Bütün derslerde en etkin kullanılan beceri, dil becerileridir. P4C özgür bir ortam sağladığı için öğrenciler kendilerini daha rahat bir şekilde ifade edebilme olanağı elde etmektedirler. Bu da onların dil becerilerinin gelişimini sağlamaktadır. Böylece hem sosyal hem de akademik becerileri gelişmektedir. Bu çalışmada 4. sınıfa giden öğrenciler örneklem grubu olarak seçilmiştir. Farklı yaş düzeyleri ile yeni çalışmalar yapılabilir. P4C'nin farklı derslere olan katkısı araştırılabilir. P4C'nin farklı becerileri geliştirmedeki rolü ile ilgili çalışmalar yürütülebilir.

### Kaynakça

- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Aydemir, Y., Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Dergisi*, 5(2), 103-115.
- Baumfield, V., Mroz, M. A. (2002). Investigating pupils' questions in the primary classroom. *Educational Research*. 44(2), 129-140.
- Büyükalın Filiz, S. (2002). *Soru-cevap yöntemine ilişkin öğretimin öğretmenlerin soru sorma düzeyi ve tekniklerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chin, C., Osborne J. (2008). Students' Questions: A potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*. 44(1), 1-39.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. MA: Pearson Education.
- Demirtaş Yıldız, V., Karadağ, F., Gülenç., K. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi sorgulama süreçlerinde oluşturdukları soruların düzeyi ve verdikleri cevapların niteliği: Çocuklarla felsefe eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences*. 10(2), 277-294.
- Dindar, H., Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.
- Erfani, N., Karimi, L., Shobeiri, S. M., Atar, S. (2014). The effect of teaching philosophy fort he children on student's problem-solving skill and creativity. *International Journal of Management and Humanity Sciences*, 3(3), 1518-1524.
- Guardado Mendoza, F. J., Merçon, J. (2017). Problematizing the world around us and thinking otherwise: An experience of philosophy with children in dialogue with Michel Foucault's thoughts. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4(7), 11-32.
- Gasparatou, R., Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in Kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82.
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

- Hudgins, B., Edelman, S. (1986). Teaching critical thinking skills to fourth and fifth graders through teacher-led small group discussions. *Journal of Educational Research*, 79(6), 333-342.
- Johnson, R. T., Johnson, D. W. (1994). *An overview of cooperative learning*. Baltimore: Brookes Press.
- Karadağ, R. (2010). İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy*, 7(1), 3-5.
- Marbach-Ad, G., Sokolove, P. (2000). Can undergraduate biology students learn to ask higher level questions? *Journal of Research in Science Teaching*, 37(8), 854 – 870.
- Marzano, R., Pickering, D., Pollock, J. E. (2001). Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement. Alexandria, VA: ACD.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- McCollister K., Sayler M. F. (2010). Lift the ceiling, increase rigor with critical thinking skills, *Gifted Child Today*, 33(1).
- Patton, M. Q. (1990). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Monette, D.R., Sullivan, T.J., & De Jong, C.R. (1990). *Applied social research*. New York: Harcourt Broce Jovanovich, Inc.
- Murris, K. (2016). Philosophy with children as part of the solution to the early literacy education crisis in South Africa. *European Early Childhood Education Research Journal*. 24(5), 652-667.
- Okur, M. (2008). Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, S., Sallabaş, M. E., Akgül, S. (2022). Okuma eğitiminde P4C temelli soru sorma eğitiminin işbirlikli öğrenmeye etkisi. *Ana Dili Dergisi*, 2(10), 327-346.
- Puzio, K., Colby, G. T. (2013). Cooperative learning and literacy: A meta-analytic review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 339-360.
- Savaşkan, V. (2013). Soru sormanın tarihi gelişimi, amaçları ve öğretim sürecinde önemi. *Journal of Qafqaz University- Philology And Pedagogy*, 1(1), 49-55.
- Savran, Z. (2002). Cevapta açıklama isteyen soru zamirleri “Welch Was Für Ein Was” Türkçede hangi anlamlarla karşılır? *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 231-239.
- Seifi, G. M. Y., Shaghagni, F., Kalantari, Meybodi S. (2011). Efficacy of philosophy for children program (P4C) on self-esteem and problem solving abilities of girls. *Journal of Applied Psychology*, 5(2), 66-83.
- Slavin, R. (2013). Effective Programmes in Reading and Mathematics: Evidence from the Nest Evidence Encyclopedia, *School Effectiveness and School Improvement*, (24), 383-391.
- Taş, I. (2017). Çocuklar için felsefe eğitim programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vale, R. (2013). The value of asking question. *Mol Biol Cell*, 24(6), 680-682.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.