



**DİL EĞİTİMİ VE
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**JOURNAL OF LANGUAGE
EDUCATION AND RESEARCH**

e-ISSN: 2149-5602

Periyot / Period: Yılda 3 sayı / Triannual

Başlangıç / Since: 2015

<http://dergipark.gov.tr/jlere>

Cilt / Vol. :2 Sayı / Issue : 3 Aralık / December 2016

Bu sayıdaki makaleler / Articles in this issue

- 1 Hollanda'da Yaşayan Üçüncü Nesil Türkçe-Hollandaca İkidilli Çocukların Ev-içi Dil Becerileri**
Home Language Skills of the Third-Generation Turkish-Dutch Bilingual Children in the Netherlands
- 2 Çok Uyaranlı Eğitim Ortamlarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi**
Effect of Education Environments with Multiple Stimulus On Reading Comprehension and Written Expression Skills
- 3 Çocuk Romanlarının Demokratik Kültür Bilinci Edinimine Etkisi (Burdur İli Örneği)**
The Effect of Children's Novels on Acquisition of Democratic Culture Awareness (The Sample of the City Burdur)



**DİL EĞİTİMİ VE
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**JOURNAL OF LANGUAGE
EDUCATION AND RESEARCH**

DİL EĞİTİMİ VE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, tüm düzeylerde anadili ve yabancı/ikinci dil eğitimi ve öğretimi; genel/uygulamalı dilbilim ve Türkoloji ile ilgili makaleler yayımlayarak akademik alanın gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda dergiye dil eğitimi ve dil araştırmalarıyla ilgili her konuda Türkçe ya da İngilizce olarak yazılmış kuramsal ve uygulamalı, özgün ve bilimsel çalışmalar gönderilebilir. Çalışmaların daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olması gerekmektedir. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi uluslararası hakemli bir dergidir.

JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH

Journal of Language Education and Research (JLERE) aims to contribute to academic development of teachers as well as academics through publishing unique and scientific manuscripts related to all levels, from pre-school to tertiary education, in the fields of teaching and learning mother and foreign languages, general and applied linguistics as well as language research. In line with this aim, any unique, theoretical, conceptual, or methodological scientific manuscript written in English or Turkish on any issue related to language education and language research can be submitted to the journal for possible consideration for publication. The manuscripts to be submitted for the journal should not have been published before or submitted to any other publisher for consideration.

YAZAR REHBERİ

Dergiye gönderilecek makaleler, yazar hakkında bilgi içermemelidir. Yazarların, gönderecekleri makaleleri düzenlemek için JLERE için hazırlanmış olan [YAZAR REHBERİNİ](#) okumaları ve dergi için hazırlanan [MAKALE ŞABLONUNU](#) kullanması gerekmektedir. Kitap/Makale incelemeleri için hazırlanan ŞABLONLARI ([Kitap İncelemesi](#) ve [Makale İncelemesi](#)) kullanabilirsiniz. Yazarlar, makalelerini hakem değerlendirmesi için ilk gönderimlerinde yazar bilgilerini silmelidirler. Ayrıca, yazar ve özet bilgi formu da doldurmaları gerekmektedir. Dergiye gönderilen makaleler, 2 hafta içinde yayın politikasına, yazım kurallarına ve biçimsel özelliklere uygunluk açısından dergi editörleri tarafından değerlendirilir. Uygun görülmeyen çalışmalar gerekçeleri ile birlikte yazara iade edilir. Makaleler, çevrimiçi olarak gönderilmelidir. Ancak, herhangi bir sorunla karşılaşırsa, [iletişim](#) bölümünden ilgili bölüm editörü ile bağlantıya geçilmelidir.

AUTHOR GUIDELINES

Authors are kindly asked to read the [AUTHOR GUIDELINES](#) and then use the suitable to format their manuscripts. For main articles, authors are kindly asked to use [ARTICLE TEMPLATE](#). For Book/Article Reviews, you may use the TEMPLATES ([Book Review Template](#) and [Article Review Template](#)). Authors should delete any kind of information that will reveal their identities when they first submit their manuscripts for peer review. Moreover, they should fill in the author and abstract information form on the journal website. The manuscripts submitted to the journal are first subject to initial screening. They are evaluated in terms of the journal publication policy, conformity to author guidelines and formatting issues within two weeks. The manuscripts that fail to follow the guidelines are immediately returned to the author(s). Manuscripts should be submitted online. However, should authors have any problems, they are kindly asked to get in touch with the Editor, whose contact details are provided on the [CONTACT](#) page.

Editörler / Editors

Baş Editör / Editor-in-Chief

Gülsün Leyla UZUN, Ankara Üniversitesi

Bölüm Editörleri / Section Editors

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Ömer Halisdemir Üniversitesi

Gülsün Leyla UZUN, Ankara Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Yayın Kurulu / Editorial Board

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Ömer Halisdemir Üniversitesi

Gülsün Leyla UZUN, Ankara Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gölge SEFEROĞLU, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen

İlknur KEÇİK, Anadolu Üniversitesi

Jaroslav KRAJKA, Maria Curie-Skłodowska University

Kutlay YAĞMUR, Tilburg University

Mehmet Ali AKINCI, Université de Rouen

Yeon KYOO-SEOK, Hankuk University

Yeşim AKSAN, Mersin Üniversitesi

Baş Editör Yazısı

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi Aralık 2016 tarihli bu sayısıyla yayın hayatındaki ikinci yılını tamamlıyor. Bu iki yıl boyunca çıkan sayılarımızda dergimize katkı sağlayıcı, ciddi emekleriyle destek olan tüm hakemlerimize; gönderdikleri çalışmalarıyla ve bu çalışmalar için sürdürülen hakem süreçlerindeki öneri ve değerlendirmeleri “bir akademik okul”daki öğrenme eylemleriyle eşleyen tüm yazarlarımıza ve elbette yayının ortaya çıkmasındaki tüm çabaları için genç akademisyen arkadaşlarım Gökhan Çetinkaya’ya, Ferit Kılıçkaya’ya ve Hakan Ülper’e çok teşekkür ederim. Yeni bir yılda Türkiye ve akademi için en iyi dileklerle ve vazgeçmeyeceğimiz bir umutla.

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi Aralık 2016 sayısı aşağıda temel tartışmalarını öne çıkararak özetleyeceğim üç araştırma makalesini içermektedir:

Hollanda’da Yaşayan Üçüncü Nesil Türkçe-Hollandaca İkidilli Çocukların Ev-içi Dil Becerileri başlıklı çalışmada İrem Bezciolu Göktolga, bir göçmen dili olarak Türkçe dil becerilerinin ikinci dil edinimi ve okul başarısı üzerindeki rolünü araştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada, Hollanda’da yaşayan üçüncü nesil Türkçe-Hollandaca ikidilli çocuklar (n=24) sözcük tanımlama, sözcük dizilişi tekrarı, dilbilgisel değerlendirme, dizisel ve dizimsel sözcük ilişkisi, sözcük dağılımı, sözcük üretimi ve anlamsal akıcılık becerileri konusunda Türkçe tek dilli yaşlıları ile (n=24) karşılaştırılmıştır. Çalışmada ortaya konan bulgular, ikidilli ve tek dilli grup arasında sözcük tanımlama, anlamsal akıcılık, dizimsel ilişki ve sözcük üretimi becerileri arasında anlamsal fark olduğunu ve ikidilli gurubun tek dilli yaşlılarının gerisinde kaldığını ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan yola çıkılarak bu araştırmada, ev-içindeki dil girdisinin sınırlı oluşu ve göçmen dillerine karşı kurumsal desteğin eksikliğinin söz konusu “geride kalma”yı nedenleyen etmenlerden biri olduğu konusunda bir tartışma kurulmaktadır.

Hatice Turhan Ağrelim, *Çok Uyaranlı Eğitim Ortamlarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi* başlığını taşıyan makalesinde, çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi konusunda kontrol gruplu ön-test ve son-test uygulamalı deney modelini kullanarak yaptığı bir araştırmayı sunmaktadır. Bu çalışmada, deneysel araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı veriler doğrultusunda, çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulmasıyla oluşturulan Türkçe derslerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceği üzerine bir sav geliştirilmektedir.

Dergimizin Aralık 2016 sayısının içerdiği son çalışma, Yasemin Gül Gedikoğlu Özilhan’ın *Çocuk Romanlarının Demokratik Kültür Bilinci Edinimine Etkisi (Burdur İli Örneği)* başlığını taşıyan ve ortaokul 2. sınıfta çocuk romanlarıyla oluşturulan eğitim durumlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisi bakımından araştırıldığı çalışmasıdır. Bu çalışma da deneysel desen üzerine kurulmuştur. Çalışmada araştırma kapsamına alınan öğrencilerden elde edilen bulgular, tespit edilen etki ile cinsiyet değişkeni arasında açık bir ilişki olduğunun savlanmasına imkan vermiştir.

13 Aralık 2016
Gülsün Leylâ Uzun

From the Editor-in-Chief

With the issue of December 2016, Journal of Language Education and Research has completed its second year in the field. I would like to send my sincere thanks to all the reviewers, who have contributed to the success of the journal through their significant support; to all the authors, who have shared their invaluable research and associated the suggestions and comments during the interview process with the learning activities in “an academic school” and surely to the young academicians, Gökhan Çetinkaya, Ferit Kılıçkaya, and Hakan Ülper for their continuous efforts. I wish you all success and hope in Turkey and the Academy in the new year.

In the December 2016 issue of Journal of Language Education and Research, I will point out the main results of the three articles below:

In the article entitled ‘*Home Language Skills of the Third-Generation Turkish-Dutch Bilingual Children in the Netherlands*’, İrem Bezciöglü Göktolga aimed to investigate the role of Turkish language as the immigrant language in the language acquisition and school success. In this article, the Third-Generation Turkish-Dutch bilingual children (n= 24) were compared with the Turkish monolingual children (n= 24) in terms of word definition, word order repetition, grammaticality judgment, syntagmatic and paradigmatic word relations, lexical comprehension, lexical production and semantic fluency tasks. The results indicated that there were significant differences between the bilingual and monolingual groups in word definition, semantic fluency, syntagmatic relation, and lexical production. Moreover, the results revealed that the bilingual children lag behind their monolingual peers. The reasons for this “lagging behind” were attributed to several factors such as limited first language input and lack of institutional support for immigrant languages.

Hatice Turhan Ağrelim, in her article entitled ‘*Effect of Education Environments with Multiple Stimulus on Reading Comprehension and Written Expression Skills*’, investigated the effect of education environments with multiple stimulus on students reading comprehension and written discourse skills through an experimental model with pretest and posttest practice with control group. Based on the findings obtained, it was concluded that the education environments with multiple stimulus on students reading comprehension and written discourse skills are more effective compared with traditional education environments.

The last article published in the journal is the article entitled ‘*The Effect of Children’s Novels on Acquisition of Democratic Culture Awareness (The Sample of the City Burdur)*’, which was authored by Yasemin Gül Gedikoğlu Özilhan. The article investigated the effect of learning conditions that were created based on children’s novels at 2nd grade of secondary education on acquisition of democratic culture awareness. This study was also an experimental study, which revealed a significant difference between male and female students in the experimental and control groups in favor of male students regarding acquisitions of democratic culture awareness.

December 13, 2016
Gülsün Leylâ Uzun

Home Language Skills of the Third-Generation Turkish-Dutch Bilingual Children in the Netherlands

Hollanda'da Yaşayan Üçüncü Nesil Türkçe-Hollandaca İkidilli Çocukların Ev-içi Dil Becerileri *

İrem Bezcioglu Göktolga **

ABSTRACT: With the aim of investigating the role of first language skills in second language acquisition and school achievement in the immigration context, this study presents the findings of the home language skills of the third-generation Turkish-Dutch bilingual children (n=24) living in the Netherlands by comparing them with their monolingual peers (n=24) living in Turkey. Turkish language skills of the bilingual and monolingual group have been tested through word definition, word order repetition, grammaticality judgment, syntagmatic and paradigmatic word relations, lexical comprehension, lexical production and semantic fluency tasks. The results reveal that the bilingual children lag behind their monolingual peers in word definition, semantic fluency, syntagmatic word relations and lexical production tasks. The causes can be attributed to limited first language input and lack of institutional support for immigrant languages, which may lead to problems on children's concept and cognitive development besides second language acquisition.

Keywords: bilingualism, Turkish immigrant children, home language skills, language development

ÖZ:

Bu çalışmada, bir göçmen dili olarak Türkçe dil becerilerinin ikinci dil edinimi ve okul başarısı üzerindeki rolünü araştırmak amaçlanmıştır. Hollanda'da yaşayan üçüncü nesil Türkçe-Hollandaca ikidilli çocukları (n=24) sözcük tanımlama, sözcük dizilişi tekrarı, dilbilgisel değerlendirme, dizisel ve dizimsel sözcük ilişkisi, sözcük dağılımı, sözcük üretimi ve anlamsal akıcılık becerileri konusunda Türkçe tek dilli yaşlıları ile (n=24) karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ikidilli ve tek dilli grup arasında sözcük tanımlama, anlamsal akıcılık, dizimsel ilişki ve sözcük üretimi becerileri arasında anlamsal fark olduğu ve ikidilli gurubun tek dilli yaşlılarının gerisinde kaldığı ortaya çıkmıştır. Bu farkın sebepleri arasında ev-içindeki dil girdisinin sınırlı oluşu ve göçmen dillerine karşı kurumsal bir desteğin eksikliği gösterilebilir. Ayrıca bu durum ikidilli çocukların ikinci dil edinimi, kavram ve bilişsel gelişimi konusunda problemlere yol açabilir.

Anahtar sözcükler: ikidillilik, Türk göçmen çocuklar, ev-içi dil becerileri, dil gelişimi

* This study is a part of a research project on family language policy of the second-generation Turkish families in the Netherlands

** Tilburg University, Department of Culture Studies, i.bezcioglugoktolga@uvt.nl

Introduction

In this paper, the first language skills of the third-generation Turkish children, who are in the early years of primary school in the Netherlands, are documented. The first-generation Turkish immigrants moved to the Netherlands at the end of 1960s, and they have been active in all walks of life in the mainstream country. Concerning language skills of this group, there have been many studies conducted with Turkish children in the Netherlands; however, only a few of them focused on their bilingual skills (Aarts and Verhoeven 1999; Leseman 2000; Driessen and Merry 2011), and very few studies researched their first language skills (Shaufeli 1992; Verhoeven 1994; Aarsen 1996; Akoğlu and Yağmur, 2016), and their home language environment (Scheele, Leseman & Mayo, 2010; Aarts, Demir-Vegter, Kurvers & Henrichs, 2016; Bezcioglu-Göktolga and Yağmur, submitted). Considering the fact that children are mostly exposed to Turkish before school age (Leseman, 2000), it would be unwise to underestimate the value of Turkish in language assessment of Turkish children. Besides, obtaining data on the mother tongue level of children is valuable since it gives us indications of their second language and school achievement (Cummins, 1979).

In order to better contextualize the current research, an overview of the Turkish speakers in the Netherlands, language policies and relevant studies in the following section are provided in the following sections.

Turkish Speakers in the Netherlands

The immigration history of Turkish community in the Netherlands extends back to late 1960s. A lot of Turkish immigrants moved to the Netherlands as a result of the unemployment in rural areas in Turkey. In the beginning, they were considered to be guest workers (Backus, 2013), since their aim was to earn enough money for a better future back in Turkey. Nevertheless, financial opportunities in the host county seemed appealing, and this resulted in the settlement of Turkish workers with their families in the new country. Currently, there are around 400,000 Turkish people in the Netherlands, which is considered to be quite a large number in the country as the recent statistics show that one in eight “Dutch people has non-Western foreign background” and almost half of the Dutch population with more than one nationality also holds Turkish or Moroccan nationality (CBS, 2015).

The Turkish community in the Netherlands is known to maintain Turkish as a community language to a high extent (Böcker, 1994; Arends-Tóth & van de Vijver, 2008; Lucassen & Laarman, 2009; Extra & Yağmur, 2010; Yağmur, 2010; Eversteijn, 2011; Backus, 2013). They have easy access to Turkish media channels at home, they mostly spend their holidays in Turkey, mostly marry a partner from Turkey and interact with the Turkish community rather than the other minority and the majority groups, all of which brings the language into the daily lives of Turkish people. Therefore, children are mostly exposed to Turkish before school age (Leseman, 2000), and even the third-generation population have a certain command of Turkish language.

Concerning the social and language interaction in the Turkish community, lack of Dutch skills and living in a Turkish dominant environment made the use of Turkish

inevitable for the first-generation. They were mostly primary school graduates or had no schooling (Crul & Doornik, 2003). The idea of moving back to Turkey resulted in lack of emphasis on learning Dutch language and culture. However, the ultimate settlement of this group changed the situation. The second-generation Turkish group was one step ahead of their parents in bilingualism in that they had schooling in Dutch in the Netherlands despite being exposed to monolingual Turkish at home, but they were still mostly from low socio-economic background like their parents (Leseman & van de Boom, 1999) with limited linguistic opportunities both in Turkish and in Dutch, and with the highest school drop-out rate. Currently, the second-generation group are the parents to their third-generation children.

Language Policies for Minority Languages in the Netherlands

Whether a minority language is supported or hindered by the policy makers in the mainstream society has significant effect on the maintenance of that language in the host country. It is not wrong to indicate that the language policies in the Netherlands hinders the improvement of minority languages as of time. In 1974, teaching of immigrant languages were initiated at schools in order to improve the home language skills of immigrant children as well as to support their learning of Dutch, under the name of Education in One's Own Language and Cultures, and then Education in One's Own Language. Turkish, among other immigrant languages, was taught at schools to children in the primary and the secondary grades. However, the second Balkenende cabinet ended these courses in 2004 with the idea that this contradicts with the integration policy of minority children (Extra & Yağmur, 2006), which brought the idea that a successful integration of minorities must solely be with their own efforts but the support of the government. Stevens (2008) puts forward that such changes tended to cause teachers to suggest minority parents speak the mainstream language in their daily lives, thus the society values the learning of the majority language to be successful in the mainstream country (Rijkschroeff, et al., 2005).

On the other hand, there are considerable efforts for teaching Turkish from a bottom-up level by Turkish minority language speakers to maintain teaching of Turkish during extra-school hours. At the national level, the teaching of Turkish was initiated by the establishment of Dutch Foundation of Turkish Education. *Türkçe İçin El Ele* (Hand in Hand for Turkish) was a project that aimed at developing and implementing a curriculum to provide Turkish speaking children with the most appropriate Turkish education. Currently, teaching of Turkish to children activities are limited to local level language teaching programmes at the mosques or private organizations such as OKUL in Eindhoven and *Türk Okul Aile Birliği* (Turkish Parent School Association) in Veghel.

Lack of an institutional support for teaching home languages comes with its challenges for Turkish speaking children.-As Cummins (1979) also asserts, a good basis in the first language is a strong indicator of learning of the second language. However, the school system does not value the first language as a consequence of submersion education (Akoğlu & Yağmur, 2016). Submersion education is described by Baker (2006, p.195) as

A swimming pool metaphor is present in the idea of submersion education. Rather than a quick dip into a second language in mainstream education, submersion contains the idea of a student

thrown into the deep end and expected to learn to swim as quickly as possible without the help of floats or special swimming lessons... Students may either sink, struggle or swim.

Referring back to the metaphor Baker (2006) uses, Turkish children, who hear and use mostly Turkish until they start school and whose Dutch is known to be the weak language until recently (Verhallen & Schoonen, 1993; Appel & Vermeer, 1998; Messer, 2010), are put in classrooms with their fluent Dutch speaking peers and an only Dutch speaking teacher, and they are expected to study in and use only the majority language in the classroom. The education system values the second language learning as the basic condition of school achievement, which makes it harder for the Turkish speaking children since they have to struggle both to get over the challenges they have in first language acquisition and to catch up with their monolingual Dutch speaking peers to be successful at school.

Importance of the First Language Skills

The third-generation Turkish children are considered to be true bilinguals; however, their home language does not correspond with the school language despite growing up in a bilingual environment (Aarts et al., 2015). Cummins (1979) suggests in his threshold hypothesis that if children reach a certain level in their first language, then their competency in the second language will be higher due to receiving the cognitive advantages of learning a language, so they need to obtain a minimum level of linguistic competence in their first language. Furthermore, Cummins (1981) also claims that adequate exposure and motivation in one language promotes the learning of the other language interchangeably.

A study with immigrant children in Sweden revealed that children of 10 years who have high proficiency in their first language did not have difficulty in learning the majority language, as well (Skutnabb-Kangas & Toukomaa, 1984). Similar results were received in a study (Mace-Matluck & Hoover, 1980) with Spanish-English bilingual children since children could transfer comprehension and telling stories in two languages, and in another research in which the reading skills in the first and second language was found to correlate (Lambert & Tucker, 1972). In the bilingual school context, research shows that when children receive bilingual preschool education, their vocabulary development in the second language is assisted (Barnett et al., 2007; Schwartz et al., 2012; Schwartz, 2014). According to Verhoeven (1999), if children develop higher skills in their first language, then their second-language skills also boost, so it has cognitive benefits. From this perspective, in the immigrant context, the home language of the immigrant children and their families deserves support by the mainstream institutions even at least for the sake of better skills in the mainstream language.

Language Skills of Turkish Speaking Children in the Netherlands

As the largest minority group in the Netherlands (Verhoeven, 2007), large numbers of studies have been conducted with Turkish speakers on their language skills in so far. For instance, Leseman (2000) assessed the Dutch and Turkish receptive and productive vocabulary skills of Turkish preschool children and compared the Dutch skills of these children with their monolingual Dutch peers. The results indicated that although Turkish children are exposed to Turkish until their school age, the learning of Dutch vocabulary

accelerate with the involvement of children in schools, but their vocabulary in Turkish does not show the same development. Similarly, Aarts and Verhoeven (1999) revealed in their research with 222 Turkish children living in the Netherlands that Turkish children's literacy skills are much lower than their monolingual peers. Verhallen and Schoonen (1998) focused on the lexical knowledge of bilingual Turkish-Dutch children in Turkish and Dutch, and found that their lexical knowledge is very limited both in Turkish and Dutch. Blom and her colleagues (2014) centred their research on the working memory of bilingual Turkish-Dutch children. The results of visuospatial and working memory tests revealed that bilingual children have cognitive advantages over their monolingual peers when their socio-economic status and vocabulary are controlled. Scheele and her colleagues (2010) included the home language environment in their research. This research gives another dimension to the comparison of language skills between bilingual and monolingual group since it adds the home context of children in the analysis. The results revealed that Turkish children fall behind their peers despite equal cognitive abilities, and there is a strong relationship between home language activities and language skills of children.

On the other hand, research on Turkish language skills of Turkish-Dutch children are quite limited. Concerning the comparison of the first language skills of Turkish-Dutch bilinguals and Turkish monolinguals of children, a recent study by Akoğlu and Yağmur (2016) indicated that Turkish-Dutch bilingual children have lower language skills in Turkish regarding cognitive concepts, lexical, syntactic and textual skills than their monolingual Turkish peers. In addition, the level of education of mothers' have a significant impact on language skills of the bilingual group. Similar research by Backus and Yağmur (submitted) presented similar results in their comparison of the Turkish-Dutch bilingual group with the Turkish monolingual group in their socio-pragmatic skills. We aim at elaborating on the language development of the third-generation Turkish children by examining their first language skills.

Methodology

In order to document the linguistic variation in the first language skills of Turkish-Dutch bilingual and Turkish monolingual children, the following research questions are addressed:

1) Is there a gap between the first language skills of Turkish-Dutch bilingual children growing up in the Netherlands and monolingual Turkish children growing up in Turkey?

2) If there is a gap, in what specific language tasks do Turkish-Dutch bilingual children growing up in the Netherlands differ from the monolingual Turkish children growing up in Turkey?

The specific language tasks in this study are word definition, word order repetition, grammaticality judgment, word description (syntagmatic and paradigmatic word relations), lexical comprehension, lexical production and semantic fluency.

Participants

The participants of this study are 24 bilingual Dutch-Turkish and 24 monolingual Turkish children. The bilingual group was recruited from Eindhoven, Drunen and Veghel. Parents of the children in the Netherlands were approached through social media groups, prominent Turks in the area, school visits and Turkish foundations. Mothers and fathers were given information about the aim of the study. In total, parents of 24 children accepted to take part in the study.

A purposive sampling method was used for participant selection (Fraenkel and Wallen 2006). Namely, participants were selected based on certain criteria: both parents had to be Turkish, at least one parent had to be born in or moved to the Netherlands before school age, and children had to be in the early years of primary school. Based on the criteria, all of the parents were considered to be second-generation Turkish immigrants in the Netherlands, so the children as participants constituted the third-generation Turkish group in the country. All of the participating families defined Turkish as their home language. Among 24 children, the parents of 5 children were born in the Netherlands, and for the rest of the families, one parent was either born in the Netherlands or moved to the Netherlands before school age. Their spouses moved from Turkey to the Netherlands through marriage. Previous research show that most of the Turkish community selects their spouses from Turkey (Böcker 1994; Lucassen and Laarman 2009; Yağmur 2010); therefore, the families represent the general situation in the country.

Four age groups constituted the bilingual group. Eight children were 5 years old (Mean age = 64.62 months), 8 children were 6 years old (Mean age = 76.87 months), 6 children were 7 years old (Mean age = 89.16 months), and 2 children were 8 years old (100 months). Fifteen children were female and the remaining 9 children were male. The level of education of parents varied. Mothers of 8 children and fathers of 6 children had a high level of education (i.e. graduates of higher education), 9 mothers and 13 fathers had average level of education (i.e. secondary school graduates) and the remaining 7 mothers and 5 fathers had low level of education (i.e. primary school graduates).

The monolingual Turkish group was recruited from Kastamonu based on a purposive sampling method. Twenty-four children were selected based on the same gender, age and educational background of their parents. Parents of these children were approached and explained about the aim of the study. The parents who agreed that their children could take part in the research were given an appointment for data collection. There were 15 females and 9 males similar to the bilingual group. Eight children were 5 years old (Mean age = 64.37 months), 8 children were 6 years old (Mean age = 77.12 months), 6 children were 7 years old (Mean age = 89.00 months) and there remaining 2 children were 8 years old (Mean age = 101 months). The level of parents' education was equal to the bilingual group.

Instruments

Various language tasks in Turkish were administered to measure children's Turkish language skills. To measure the knowledge of cognitive concepts, the Turkish version of a bilingual test (Verhoeven et al. 1990) was administered. This test had 65 items in total, and included sub-sections for colours (15 items), form (15 items), quantity (15 items), space

(10 items) and relations (10 items). The test included questions such as “açık mavi” (light blue), “En ince adamı göster” (show the thinnest man), “Hangi evin üç tane penceresi var?” (Which house has 3 windows?), “Evle ağacın arasındaki kutuyu göster” (Show the box between the house and the tree) and “Hangi bardak henüz dolu değil?” (Which glass is not full yet?). Children got 1 point for each correct item they presented. For productive vocabulary, the TİFALDİ Expressive Language Test (Güven & Kazak Berumen, 2010) was administered. This test required the child to tell the name of the picture shown by the researcher. In addition, a word definition task (13 items) was administered in which children are required to provide the word that was defined to them. To illustrate, the researcher read the definition “Çok sıcak ve çok soğuk olmayan süte ne denir?” (What do we call the milk which is not very hot or very cold?), and the children were expected to come up with the answer “ılık” (warm). Another tasks included word order repetition (10 items) and grammaticality judgment (15 items). In the word repetition task, children were expected to repeat the sentence uttered by the researcher. In the grammaticality judgment task, the children were uttered a sentence by the researcher and they were expected to say if the sentence is acceptable or not. If not, they were expected to correct the sentence. For example, the researcher read the sentence “O resim yapmayı sever” (He/she likes painting). The expected response was that the sentence is correct. The researcher also uttered sentences like “Ben şimdi oturuyoruz” (I are sitting now). In this sentence, children were expected to say the sentence is not acceptable and correct it as “Ben şimdi oturuyorum” (I am sitting now), or “Biz şimdi oturuyoruz” (We are sitting now). In the semantic fluency test, given the semantic categories (animals and food), the children were required to come up with as many categorical names as possible within 60 seconds. The final task was word description to measure productive vocabulary skills. The test was adopted from Verhallen and Schoonen (1993). In this task, the researcher presented three high-frequency stimulus nouns (watermelon, dog, refrigerator) to children and asked “Could you tell me everything you know about a dog?” Children were expected to explain as much as possible about the presented word.

For CITO concepts, word definition, word order repetition and grammaticality judgment tasks, children got 1 point for each correct response. The scores on the productive vocabulary test were calculated based on the manual provided in the TİFALDİ test package. For the semantic fluency task, 1 point was given for each names children provided correctly under each category in 60 seconds. The results of the word description task was measured based on 2 category: paradigmatic and syntagmatic word relations. To illustrate, if the child explained the watermelon as “a fruit, has seeds”, he/she got 2 points for paradigmatic relations (superordinate and part-whole relations), and if he/she said “in the fridge, red, summer”, he/she got 3 points for syntagmatic relations (description information: size, shape, colour, taste, location, function, use).

Procedures

In the Dutch context, appointments were made with the mothers of the children. As children were available after-school time, the appointments were made in the afternoons. The first appointment began with a game of the child’s choice such as memory and puzzle to break the ice between the child and the researcher. Then the researcher explained that

she was doing an assignment and asked if the child was willing to help her. All of the children showed their eagerness to cooperate. Data was collected in 2 or 3 different sessions. With the older group, data was collected in 2 visits, but as the younger group had a shorter attention span, a third visit was necessary to complete the data collection. Similarly, in the Turkish monolingual context, data from the older group was collected in 2 sessions, but a third visit was arranged with the younger group. After the collection of data, scores were coded into SPSS Package Programme (Version 22) for statistical analysis.

Findings

The analysis of the results of children's performance in Turkish tasks were performed in the following procedures:

First of all, each child in the bilingual group was matched with his/her pair for the same age, gender and SES in the monolingual group. Then, the scores of each pair was entered into SPSS Package programme, and the reliability scores of the tasks for the lexical comprehension, word definition, word order repetition and grammaticality judgment were computed and the Cronbach's Alpha values for each test was obtained. All of the scores were higher than .8, which signifies a good level of internal consistency between items.

Table 1. Reliability scores of the scales (Cronbach's Alpha values)

Scales	Alpha Coefficient	Number of Items
Cognitive Concepts	.847	65
Word Definition	.823	13
Word Order Repetition	.864	10
Grammaticality Judgment	.839	15

As computed by Kazak Berument and Güven (2013), the Cronbach's Alpha values for TİFALDİ Expressive Language test was .95 for 5 year-olds and 6 year-olds, .94 for 7 year-olds and .91 for 8 year-olds. All in all, the scores were highly reliable.

Secondly, a t-test analysis was done in order to examine the difference between the first language skills of the bilingual children growing up in the Netherlands and their monolingual peers growing up in Turkey. As each bilingual child was paired with his/her monolingual peer on the same age, gender and socio-economic status, a paired-sample t-test was appropriate for the analysis. The results are presented in Table 2.

Scales		<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>S.D.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Word Definition	NL	24	3.66	2.46	-8.39	.000*
	TR	24	7.00	3.14		

Word Order Repetition	NL	24	8.20	3.00	-.92	.366
	TR	24	8.83	1.40		
Semantic Fluency	NL	24	13.70	6.96	-2.58	.017*
	TR	24	18.66	7.14		
Grammaticality Judgment	NL	24	7.75	3.87	-.04	.961
	TR	24	7.79	3.06		
Paradigmatic Relations	NL	24	4.29	4.21	-.92	.367
	TR	24	5.16	2.61		
Syntagmatic Relations	NL	24	11.16	5.37	-2.10	.047*
	TR	24	13.95	3.64		
Lexical Comprehension	NL	24	55.54	7.33	1.83	.080
	TR	24	52.71	5.58		
Lexical Production	NL	24	82.58	23.37	-4.99	.000*
	TR	24	110.21	12.82		

NL: the bilingual participants from the Netherlands; TR: Turkish participants from Turkey

As presented in Table 2, there are statistically significant differences in the results for the tasks word definition, semantic fluency, syntagmatic relations and lexical production. However, the scores on the tasks word order repetition, grammaticality judgment, paradigmatic relations and lexical comprehension were not statistically significant. Besides, in all of the tasks except for lexical comprehension, the mean scores for the monolingual group was higher than the mean scores of the bilingual group. However, the bilingual group had higher scores in the lexical comprehension task.

Discussion and Conclusion

The bilingual participants in this study are the third-generation children growing up in the Netherlands. The parents of the third-generation, the second-generation; received education in the Netherlands, and they are aware that the social mobility is possible through education (Bezciöglu-Göktolga & Yağmur, submitted). The second-generation bridges the first and the third-generation, which has a significant role in language maintenance (or shift) in line with the three-generation model proposed by Fishman (1961). In that sense, obtaining information about the language skills of the third-generation children is of vital significance as it provides valuable indications for the maintenance of the first language skills of future generations.

In this study, although there is not a statistically significant difference, the bilingual group possesses high scores in the word repetition task. The bilinguals could listen and

repeat back most of the sentences easily. They have similar scores in lexical comprehension and grammaticality judgment tasks with the monolingual group, as well. In the lexical comprehension task, they could understand complex instructions and concepts in Turkish. De Houwer (2006) and De Houwer, Bornstein and Putnick (2014) explain that bilinguals may have faster lexical development due to the fact that they hear two languages and they receive more input compared to monolinguals. In addition, compared to the monolingual group, bilingual children have the notion of different languages and cognitive advantages (Blom et al., 2014). Bilingualism requires ceaseless monitoring of the languages to use in different communicative contexts (Costa, et al., 2009). That is why bilinguals can be advantageous in tasks that require linguistic control (Bialystok, 1988) as well as metalinguistic awareness (Bialystok & Barac, 2012). In this study, the bilingual group shows awareness of sentences that are not grammatical and they can mostly control, judge and manage the ungrammatical sentences almost as well as the monolingual group.

In the lexical production tasks; however, the bilingual group does not have that advantage. Although they hear Turkish in their social environments and they have competency, they learn and use Dutch in the school context, they mostly prefer to speak Dutch with their siblings and peers (Eversteijn, 2011), and they tend to use Dutch if they realize the interlocutor can understand Dutch. Dutch apparently more active in their mental lexicon. In the word definition, semantic fluency and lexical production and syntagmatic word relations tasks, bilingual children fall behind their peers. In the word definition task, the bilingual group had difficulty in defining the words such blackboard (yazı tahtası), happy (mutlu), flood (sel), open market/bazaar (pazar) and bridge (köprü). Failing in defining the word “flood” might be explained as the word is not used frequently and the concept is not used in daily lives within the family in the Netherlands. However, the bilingual group had also difficulty in defining the high-frequency words such as “happy”. Although they understood what the definition referred to, they could not come up with the Turkish word for “happy”. Instead, they mostly uttered the Dutch word “blij” for instead of the Turkish equivalent of “happy”. Descriptive information in the syntagmatic relations task indicates the richness of vocabulary of children, since they can provide rich information about the meaning of a word by describing and associating it with other words (Vygotsky, 1962; Anglin, 1985; Schwartz, 2014). The findings in this study show that bilingual children lack this richness in their home language. There is a gap between the expressive vocabulary skills of the monolingual and bilingual groups (Eilers, Pearson & Cobo-Lewis, 2006). There might be two explanations for this situation. The first one is that their parents might switch between languages very frequently (Eversteijn, 2011; Backus, Demirçay & Sevinç, 2013) and use Dutch adjectives and nouns in their Turkish sentences; therefore, children lack the Turkish equivalence of these words. Then children cannot learn such concepts in their first language. The second explanation might be that beginning from the preschool, there is a focus on vocabulary development of children in the domains of expressing feelings, numbers, counting, comparisons, etc. to achieve in the national educational goal about acquiring adequate vocabulary to be able to “think and talk about language” at the end of the primary school (Broekhof, 2006), which are all in Dutch. Exposure to and frequency of Dutch language in the school context may cause children to

remember and use the Dutch equivalence words instead of Turkish. All in all, lack of lexical knowledge, limited input in Turkish and the frequency of Dutch words instead of Turkish may lead to superficial knowledge in Turkish.

Overall, although bilingual children in this study do not significantly differ from their monolingual peers in the four tasks discussed above, they still do not seem to possess certain skills in their home language, especially in the production level. Bialystok (2009) asserts that if children of immigrant parents cannot achieve transmitting their immigrant language, than it is highly probably that the children will lack the opportunity to be balanced bilinguals. Second-generation parents are mostly eager to transmit their language to their children (Wong Fillmore, 1991; Eilers et al., 2006), but the second-generation parents themselves may not have enough first language skills to share it with their children. The use of Turkish in daily life does not necessarily mean that their children acquire the language well, but the quality of the input matters to a great deal, as well. Most of the Turkish immigrants come from a low socio-economic background (Leseman and van de Boom, 1999; Crul and Doomernik, 2003) and they may lack required understanding and knowledge for language development which can cause less stimulation for cognitive development (Bradley and Corwyn, 2002). In that respect, it might be a heavy burden to put the responsibility only on parents' shoulders. If there happens to be an interdependence between the first and second language skills of immigrant children (Cobo-Lewis et al., 2002; Bialystock, 2005; Schwartz, 2014), if limited first language skills hamper children bilingual skills in general and in academic register (Cummins, 1979; Verhoeven, 1994; Leseman, 2000; Yağmur & Konak, 2009; Scheele et al., 2010;), and if immigrant children fall behind their peers in school achievement (Leseman, 2000) which potentially cause problems in the mainstream society, then the mainstream institutions, policy-makers, schools, minority organizations and families should work in collaboration to create better conditions for language skills of immigrant children. Restrictions in the use of home language, as a consequence of submersion education, results in problems in children's cognitive and concept development as well as limited mainstream language skills. Submersion education causes negative consequences in the first language skills, which leads to various connected problems (Schwartz, 2014). Balanced bilingual children have advantages in cognitive tasks, metalinguistic abilities (Cummins, 1978; Diaz & Klinger, 1991) among many others. That is why, in order to become successful bilinguals, immigrant children should be given the opportunity to improve their mother tongue skills and cognitive development so as to prosper in the school language and academic achievement.

Limitations

The findings of this study is limited to 48 children in total, so it cannot be generalized to the Turkish-Dutch bilingual children in the Netherlands. Besides, it is only limited to the home language skills of bilingual children, so additional research on first and second language skills is needed.

References

- Aarssen, J. (1996). Relating Events in Two Languages. Acquisition of Cohesive Devices by Turkish-Dutch Bilingual Children at School Age. *Studies in Multilingualism*, Vol. 2, Tilburg University Press.
- Aarts, R., Demir-Vegter, S., Kurvers, J. & Henrichs, L. (2016). Academic language in shared book reading: parent and teacher input to mono- and bilingual preschoolers. *Language Learning: Journal of Applied Linguistics*, 66(1), 1-33.
- Aarts, R., & Verhoeven, L. (1999). Literacy attainment in a second language submersion context. *Applied Psycholinguistics*, 20(3), 377-393.
- Akoğlu, G. & Yağmur, K. (2016). First-language skills of bilingual Turkish immigrant children growing up in a Dutch submersion context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI:10.1080/13670050.2016.1181605
- Anglin, J. M. (1985). The child's expressible knowledge of word concepts. In K. E. Nelson (Ed.), *Children's language* (Vol. 5, pp. 77–127). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Appel, R., & Vermeer, A. (1998). Speeding up second language vocabulary acquisition of minority children. *Language and Education*, 12(3), 159-173.
- Arends-Tóth, J., & van de Vijver, F. J. R. (2008). Family Relationships among Immigrants and Majority Members in the Netherlands: The Role of Acculturation. *Applied Psychology*, 57(3), 466-487.
- Backus, A., & Yağmur, K. (submitted). *Differences in pragmatic skills of bilingual Turkish immigrant children and monolingual Turkish speakers*. Manuscript submitted for publication.
- Backus, A. (2013). Turkish as an immigrant language in Europe. Bhatia, Tej K. & William C. Ritchie (eds.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 167-192), 2nd edition. Blackwell Handbooks in Linguistics.
- Backus, A., Demirçay, D. & Sevinç, Y. (2013). Converging evidence on contact effects on second and third generation immigrant Turkish. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 51.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barnett, W. S., Yarosz, D. J., Thomas, J., Jung, K., & Blanco, D. (2007). Two-way and monolingual English immersion in pre-school education: An experimental comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 277–293.
- Bezcioglu-Göktolga, I. & Yağmur, K. (submitted). *Home language policy of the second-generation Turkish families in the Netherlands*. Manuscript submitted for publication.
- Bialystok, E., & Barac, R. (2012). Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition*, 122(1): 67–73.
- Bialystok E., Luk G, Peets KF, Yang S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 525–531.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 3–11.

- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. In J.F. Kroll & A.M. B de Groot (eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 417–432). New York: Oxford University Press.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560-567.
- Blom, E., Küntay, A.C., Messer, M., Verhagen, J. & Leseman, P. (2014). The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish-Dutch Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 128, 105-119.
- Böcker, A. (1994). Chain migration over legally closed borders. Settled immigrants as bridgeheads and gatekeepers. *Netherlands' Journal of Social Sciences*, 30(2), 87-106.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.
- Broekhof, K. (2006). Preschool education in the Netherlands. Retrieved on May 13, 2016 from http://www.versterkhetjongekind.nl/uploads/Sardes/publicaties_bestanden/Preschool_education.pdf
- CBS. (2015). Statistics Netherlands. Retrieved from <http://www.cbs.nl/en-GB/menu/themas/bevolking/publicaties/artikelen/archief/2015/default.htm>
- Costa, A., Hernández, M., Costa-Faidella, J., & Sebastián-Gallés, N. (2009). On the bilingual advantage in conflict processing: Now you see it, now you don't. *Cognition*, 113, 135–149.
- Crul, M., & Doornik, J. (2003). The second generation in The Netherlands. Divergent trends between and polarization within the two groups. *International Migration Review*, 37(4), 1039-1064.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (3-49). Los Angeles, California: Department of Education, Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-51.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 131-149.
- De Houwer, A., Bornstein, M. H., & Putnick, D. L. (2014). A bilingual-monolingual comparison of young children's vocabulary size: Evidence from comprehension and production. *Applied Psycholinguistics*, 35, 1189-1211.
- De Houwer, A. (2006). Bilingual development in the early years. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (2nd ed.). Oxford: Elsevier.
- Diaz, R. M., & Klinger, C. (1991). Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 167–192). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Driessen, G., & Merry, M. S. (2011). The effects of integration and generation of immigrants on language and numeracy achievement. *Educational Sciences*, 37(5), 581-592.
- Eilers, R.; Pearson, B.; Cobo-Lewis, A. (2006). The social circumstances of bilingualism: The Miami experience. In: McCardle, P.; Hoff, E. (eds). *Child bilingualism* (pp.68-90). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Eversteijn, N. (2011). "All at once": Language choice and codeswitching by Turkish-Dutch teenagers Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Extra, G., & Yağmur, K. (2010). Language proficiency and socio-cultural orientation of Turkish and Moroccan youngsters in the Netherlands. *Language and Education*, 24(2), 117-132.
- Extra, G. & Yagmur, K. (2006). Immigrant minority languages at home and at school: A case study of the Netherlands. *European Education*, 38(2), 50-63.
- Extra, G., & Yagmur, K. (2002). *Language diversity in multicultural Europe: Comparative perspectives on immigrant minority languages at home and at school*. (Management of Social Transformations MOST; No. 63). Paris: Unesco.
- Fishman, J.A. (1965). Language Maintenance and Language Shift: The American Immigrant Case within a General Theoretical Perspective. *Sociologus* 16(1):19-39
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. 6th ed. McGraw- Hill, Inc.
- Güven, A. G., & Kazak Berument, S. (2010). *TİFALDİ Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Lambert, W. E., & Tucker, R. G. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Leseman, P. P. M. (2000). Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(2), 93-112.
- Leseman, P. P. M., & van den Boom, D. C. (1999). Effects of quantity and quality of home proximal processes on Dutch, Surinamese-Dutch and Turkish-Dutch preschoolers' cognitive development. *Infant Child Development*, 8, 19-38.
- Lucassen, L., & Laarman, C. (2009). Immigration, intermarriage and the changing face of Europe in the post war period. *History of the Family*, 14, 52-68.
- Mace-Matluck, B. J., & Hoover, W. A. (1980). *Bilingual reading: Effects of learner characteristics and type of instruction on reading achievement*. Paper presented at the 25th annual convention of the International Reading Association, St. Louis, MO.
- Messer, M. (2010). *Verbal short-term memory and vocabulary development in monolingual Dutch and bilingual Turkish-Dutch pre-schoolers*. Enschede: Ipskamp Drukkers
- Rijkschroeff, R. A. L., ten Dam, G. T. M., Duyvendak, J. W., Gruijter, M., Pels, T. (2005). Educational policies on migrants and minorities in the Netherlands: success or failure?, *Journal of Education Policy*, 20(4), 417-435.

- Schaufeli, A. (1992). A domain approach to the Turkish vocabulary of bilingual Turkish children in the Netherlands. In W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (Eds.), *Maintenance and Loss of Minority Languages* (pp. 117-135). Amsterdam: John Benjamins.
- Scheele, A. F., Leseman, P. M., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31, 117-140.
- Schwartz, M. (2014). The impact of 'First Language First' model on vocabulary development among preschool bilingual children. *Reading and Writing*, 27(4): 709-732.
- Schwartz, M., Moin, V., & Leikin, M. (2012). Lexical knowledge development in first and second languages: A role of early bilingual education. *Bilingualism and Bilingual Education*, 15(5), 549-571.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukoma, P. (1976). *Teaching migrant children their mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*. Tampere, Finland: University of Tampere.
- Stevens, P. A. J. (2008). Exploring pupils' perceptions of teacher racism in their context: A case study of Turkish and Belgian vocational education pupils in a Belgian school, *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 175-187.
- Tosi, A. (1984). *Immigration and bilingual education: A case study of the movement of population, language change, and education within EEC*. Oxford: Pergamon Press.
- Verhallen, M., & Schoonen, R. (1998). Lexical Knowledge in L1 and L2 of Third and Fifth Graders. *Applied Linguistics*, 19(4), 452-470.
- Verhallen, M., & Schoonen, R. (1993). Lexical knowledge of monolingual and bilingual children. *Applied Linguistics*, 14(4), 344-363.
- Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28, 425-439.
- Verhoeven, L. (1994). Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited. *Language Learning*, 44, 3, pp. 381-415.
- Verhoeven, L., Extra, G., Konak, Ö., Narain, G. & Zerrouk, R. (1990). *Toets Tweektaligheid*. Arnhem:Cito.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wong Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346.
- Yağmur, K., & Konak, Ö. A. (2009). Assessment of language proficiency in bilingual children: How valid is the interdependence hypothesis? *Turkic languages*, 13, 274-284.
- Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa'da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi [An evaluation of Turkish language teaching within the context of Western European language policies]. *bilig*, 55, 221-242.

Effect of Education Environments with Multiple Stimulus On Reading Comprehension and Written Expression Skills

Çok Uyaranlı Eğitim Ortamlarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*

Hatice Turhan Ağrelim**

ABSTRACT: In this study aiming to define the effect of education environments with multiple stimulus on students reading comprehension and written discourse skills, an experimental model with pretest and posttest practice with control group. Education situations considering education environments with multiple stimulus prepared by researcher has been implemented to experimental group in secondary school 2 level for fifteen weeks. Accordance of linguistic (stimulant with literary characteristics; challenging, amusing and informative linguistic stimulant), visual (picture, comics, short movies), auditory (classical music, sounds) with theme and their suitability with students' linguistic and comprehension universe are taken care in created education situations. The effect of education environments with multiple stimulus on students reading comprehension and written discourse skills has been evaluated by using t-test. At the end of the research, it is concluded that education environments with multiple stimulus on students reading comprehension and written discourse skills are more effective compared with traditional education environments. According to data acquired at the end of research; it can be remarked that Turkish classes with multiple-stimulus education environments can contribute to development of students reading comprehension and written discourse skills.

Keywords: Education environments with multiple stimulus, reading comprehension skill, written discourse skill.

ÖZ: Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada kontrol gruplu ön-test ve son-test uygulamalı deneysel bir model kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından çok uyaranlı eğitim ortamları işe koşularak hazırlanan eğitim durumları on beş hafta boyunca ortaokul 2. sınıf düzeyinde araştırmanın deney grubunda uygulanmıştır. Oluşturulan eğitim durumlarında kullanılan dilsel (yazınsal nitelikli metinler; düşündürücü, eğlendirici ve öğretici dilsel metinler), görsel (resim, karikatür, kısa film) ve işitsel (klasik müzik, sesler) uyarıların dersin izleğiyle uyumlu, öğrencilerin dil ve anlam evrenine uygun olmasına özen gösterilmiştir. Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi t-testi kullanılarak sınanmıştır. Araştırma sonunda çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerinde, geleneksel eğitim ortamlarına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde veriler doğrultusunda; çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulmasıyla oluşturulan Türkçe derslerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Çok uyaranlı eğitim ortamları, okuduğunu anlama becerisi, yazılı anlatım becerisi.

* Bu makale Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümünde Prof. Dr. Sedat Sever danışmanlığında tamamlanan Çok Uyaranlı Eğitim Ortamlarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi başlıklı doktora tezinden yola çıkılarak oluşturulmuştur.

** Dr. Hatice Turhan Ağrelim, Milli Eğitim Bakanlığı, haticeeturhan@gmail.com.

Giriş

Hızla değişen dünya koşulları eğitime yüklenen anlamların da değişmesini ve gelişmesini sağlamıştır. Kişisel, toplumsal ve bilişsel yönden gelişmiş bireyleri yetiştirmeyi amaçlayan eğitim sistemlerinin çağının gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitim süreçlerinin temelini anadili öğretimi oluşturmaktadır. Eğitimin amaçlarına ulaşması ve nitelikli bireylerin yetiştirilebilmesi için anadili öğretimine önem verilmelidir.

İlkokuldan başlayarak okul yapısı içerisine alınan çocuklar; insan ilişkileri, ekonomik yaşam ve toplum yaşamı bakımından her yurttaşa gerekli bilgi ve beceriler verilerek donatılmaya çalışılmaktadır. Bu yetiştirme sürecinde anadili öğretiminin önemi büyüktür (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004: 3). Okullarda yetişen gençler, bütün ulusların birbiri ile daha sıkı ilişki kurduğu, dünyanın gittikçe küçüldüğü bir çağda yaşayacakları için, dünyadaki olaylar karşısında ülkemizin yerini belirleyecekler, ulusal çıkarlarımızı gözetebileceklerdir. Bu etkinlik ve niteliklerin hepsi anadilinde edinilecek okuma, anlama ve anlatma becerilerine dayanmaktadır (Göğüş, 1978: 4). Dil becerilerinin geliştirilmesi sorumluluğu başta Türkçe derslerinin yükümlülüğüdür; ancak bu süreç diğer derslerle de desteklenmelidir.

Türkçe öğretiminin temelini dil becerileri oluşturmaktadır. Temel dil becerilerinden biri olan okuma, “bir yazıyı, sözcükleri, tümceleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.” (Kavcar vd. 2004: 41). Türkçe öğretiminin temel sorumluluklarından biri öğrencilere okuma becerisi ve alışkanlığını kazandırmaktır. Duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz aktarabilen, sorunlarını çözerken iletişim becerilerini kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi ile bireylere okuma beceri ve alışkanlığı kazandırılması arasında güçlü bir ilişki vardır (Sever, 2004: 20). Okumanın alışkanlığa dönüşmesi için eğitim ortamlarında öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine uygun metinlere yer verilmelidir (Özbay, 2011: 3-72).

Binyazar ve Özdemir (2006: 15)’e göre “anlatma isteği, insanda doğal bir eğilimdir. Çocukluk döneminde ağlama, bağırtı, el yüz hareketleriyle görünürlük kazanan bu istek, sonradan dil aracılığıyla gerçekleşir.” Bu, iki ana biçimde belirir: konuşma, yazma. İnsanoğlu, varlığını belirlemek için bu iki ana biçimden birine başvurma gereksinimini duymaktadır.

Öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatabilme becerisini geliştirmek, onlarda yazıya karşı ilgi ve istek uyandırmak, onlara yazma alışkanlığı edindirmek için öğretim sürecinin her aşamasında bu beceriyi geliştirici yazma deneyimlerine, öğrencilere yeteri kadar dönüt veren uygulama çalışmalarına yer verilmelidir (Karatay, 2013: 23).

Öğretim süreçlerinde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için yapılan çalışmalar sağlıklı iletişim kurabilen ve okuma kültürü edinmiş bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayabilecektir.

Dil ve edebiyat öğretiminde, anlama ve anlatma becerilerinin uygulamalarla geliştirilmesi için, dersin bilgi aktarmacılığından kurtarılması, öğrencilerin de öğretim sürecinin birer öznesi konumuna getirilmesi gerekir. Dil ve edebiyat öğretiminde, anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde temel ilke; öğrencilere duyma, düşünme sorumluluğunun verilmesi; onlarda, duygu ve düşüncelerini anlatmaya, paylaşmaya istek

uyandırılmasıdır. Öğrencilerin dil ve anlam evrenlerine uygun değişik sanatsal uyarıların öğrenme-öğretme sürecinde birer araç olarak kullanılması, öğretimin temel ilkesinin yaşama geçirilmesine önemli katkı sağlayacaktır (Sever, 2011/a: 169).

Eğitimde kullanılan araç gereçler, kazanımlara daha kısa sürede ulaşmayı ve öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlayabilir. Öğretmenlerin, bu amaçla çeşitli eğitim araçlarından yararlanarak sınıf içerisinde çoklu ortam oluşturmaları gerekmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006: 56). Türkçe öğretimi süreçlerinde dil becerilerini geliştirirken, yalnızca ders kitabına bağlı bir yaklaşım yerine çok uyaranlı eğitim ortamlarından yararlanılması, öğretim sürecine olumlu katkı sağlayabilir.

Sanatçılar tarafından yapılmış özgün resimler, karikatürler, klasik müzik çalışmaları, kısa filmler, görsel-işitsel araçlar metinlerin iletilerine yeni yorumlar, açılımlar katarak çok uyaranlı bir öğrenme-öğretme ortamının yaratılmasına olanak sağlamaktadır. Çocukların birden çok duyu organını sanatsal nitelikli uyarılarınla öğrenmeye katmak; duyup düşündüklerini anlatmalarını, tartışmalarını sağlamak; çocuklara okul türü öğrenme sürecinde düşünme yetisini edindirebilmek, onlara demokratik kültürü kazandırabilmek demektir (Sever, 2008: 459-461). Bir toplumda demokratik kültürün gelişebilmesi için çocukluk döneminden başlayarak bireylerin duyu ve düşünce dünyalarını devindiren uyarılarınla buluşturulması gerekir. Bu uyarıların sanatsal nitelikte olması gerekmektedir. İlköğretim Türkçe derslerinde sanatsal uyarılarınla gerçekleştirilen anlama ve anlatma çalışmaları, temeli okulöncesinde atılan eleştirel okuryazarlığı beceriye dönüştürmektedir (Sever, 2008: 448-452). Yetkin (1968: 127)'e göre "İnsanda köklü bir gereksinime yanıt veren sanatın, kişisel gelişime katkı sağlayan en önemli etkenlerden biri olduğunu akıldan çıkarmamak gerekir." Çok uyaranlı eğitim ortamlarının tasarlanmasıyla, öğrenciler eğitim süreçlerinde sanatla buluşturulabilir.

Türkçe Öğretimi Programı'nda (MEB, 2006: 3-5) "düzeyine uygun yapıtları okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve beğenisi kazanma"; "estetik zevk kazanmış bireylerin yetiştirilmesi" genel amaçlar arasında yer almaktadır. Bu nedenle Türkçe eğitimi ortamlarının çok uyaranlı eğitim anlayışına göre görsel, işitsel ve dilsel uyarıların işe koşularak düzenlenmesi gerekmektedir.

Türkçe öğretimi, amacına ulaşmasına katkı sağlayacak öğrenme öğretme ortamlarında gerçekleştirilmelidir. Bunun için, anlama ve anlatma becerilerinin yaparak-yaşayarak geliştirilmesini önceleyen çok uyaranlı eğitim ortamlarına gereksinim vardır. Türkçe öğretimi, anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması etkinlikleri yeri geldikçe resmin, müziğin, tiyatronun, dramının anlatım olanaklarıyla desteklenmelidir. Çağdaş bir Türkçe öğretimi için, yalnızca ders kitabına bağlı bir yaklaşım yerine, çok kaynaklı, çok uyaranlı bir anlayış yeğlenmelidir (Sever, 2008: 455-459).

Çok uyaranlı eğitim ortamları tasarlanırken uyarıların seçimine özen gösterilmelidir. Çocuğa sunulan dilsel, görsel ve işitsel uyarıların çocuğa değişik konularda düşünme olanakları vererek; gerektiğinde bireşim, yorum ve karşılaştırma yapabilmesine olanak hazırlamalıdır. Dilsel, görsel ve işitsel uyarıların öğüt vermek amacıyla kullanılması çocukta etkililiğini kısa sürede yitirmesine neden olabilir (Yavuzer, 1991: 235). Türkçe eğitim ortamlarının aracı olarak kullanılan uyarıların çocuğa belirli doğruları belletmek, öğüt vermek amacıyla kullanılmamalıdır. Çok uyaranlı eğitim ortamları

düşünen, duyarlı, kendini özgürce anlatabilen bireylerin yetişmesine katkı sağlayacak biçimde düzenlenmelidir.

Çok uyaranlı eğitim ortamlarında öğrenenlerle buluşturulan uyarıların niteliği ve işe koşulma biçimi önemlidir. Sanatsal nitelikli resimler, karikatürler, kısa filmler, müzikler ve metinler çok uyaranlı eğitim ortamlarına uygun biçimde kurgulanan eğitim durumlarıyla işe koşulmalıdır.

Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde çok uyaranlı eğitim ortamları oluşturularak sanatsal nitelikli uyarıların karşılaştırılan bireylerin olumlu, istendik yöndeki davranışları edinmeleri beklenmektedir.

Çok Uyaranlı Eğitim Ortamları

Uyarı, kişinin duygu ve düşünce birikimini harekete geçiren, onların devindirilip kullanılmasına olanak sağlayan uyarıcıdır. Kişiler anlamlandırabileceği ve yeni öğrenmelere olanak yaratabilecek uyarılarla buluşturulmalıdır. Çocukların duyma ve düşünme yetilerini kullanmasına olanak sağlayacak, onları tepki vermeye isteklendirecek her türlü uyarıcı, onların bilişsel, dilsel ve toplumsal gelişimi için yeni öğrenme olanakları yaratacaktır (Sever, 2013: 42).

Çok uyaranlı eğitim ortamları eğitim sürecinde, bireyin duygu ve düşünce dünyasını devindirebilmek için birden çok uyarının işe koşulmasıyla oluşturulan eğitim ortamlarıdır.

Dilsel Uyarı: Yazınsal; düşündürücü, eğlendirici ve öğretici nitelikli metinlerden oluşur.

Görsel Uyarı: Öğrenme-öğrenme sürecinde duygu ve düşünce gelişimine olanak sağlayacak biçimde kullanılan resim, karikatür ve kısa filmlerdir (Sever, 2008: 435-471).

İşitsel Uyarı: Öğrenme-öğrenme sürecinde duygu ve düşünce gelişimine olanak sağlayacak biçimde kullanılan seslerdir. (çocuk şarkıları, klasik müzik yapıtları, çeşitli sesler) (Sever, 2008: 435-471).

Yapılan araştırmalara göre söylediklerimizin ve yaptıklarımızın %90'ını, söylediklerimizin %70'ini, gördüklerimizin ve duyduklarımızın %50'sini, gördüklerimizin %30'unu, duyduklarımızın %20'sini, okuduklarımızın %10'unu anımsamaktayız (CISCO, 2008: 3). Bir öğretim etkinliği ne kadar çok duyuya seslenirse o kadar etkili ve kalıcı izli olmaktadır. Demirel ve Şahinel (2006: 56-61)'e göre çok uyaranlı eğitim ortamları kazanımlara daha kısa sürede ulaşmayı ve öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlaması açısından önemlidir. Bu nedenle, eğitim ortamlarının çok uyaranlı bir anlayışla tasarlanması gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar kullanılan görsel ve işitsel uyarıların; akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini, öğrenenlerin dikkatini çektiğini ve öğrenmeyi kalıcılaştırdığını göstermektedir (Ainsworth, 2008: 1-2; Ashaver ve Igyuve, 2013: 44-45; Ke, Lin ve Ching, 2006: 15-40; Mayer ve Moreno, 2002/b: 87-99; McVicker, 2007: 85-88; Morrison, George ve Chilcoat 2002: 758-767; Ode, 2014: 195-202; Tejwani, 2012: 10-15; Teoh ve Neo, 2007: 28-37).

Türkçe öğretiminde çok uyaranlı eğitim ortamlarını oluşturmada dil dersliklerinin önemli bir yeri vardır. Dil derslikleri etkileşime açık, çok uyaranlı dil ve edebiyat eğitimi ortamına uygun alanlardır. Sever, Kaya ve Aslan (2008: 28-31)' e göre en fazla yirmi kişilik olması gereken derslikte öğrencilerin kullanması için şu derslik öğeleri ve araç gereçler bulunmalıdır: küçük bir sahne, kitaplık, kamera, televizyon, bilgisayar, yansıtıcı, tepegöz, fotokopi ya da baskı makinesi, saydam makinesi, video, cd çalar, klasik müzik, şiir, öykü vb. cd ya da kasetleri, sanatsal nitelikteki karikatürler, duvar panoları, yazar ve çizerlerin fotoğrafları, usta ressamlar tarafından yapılmış (röprodüksiyon ya da bulunabilirse özgün) resimler, mikrofon sistemi, kısa filmler.

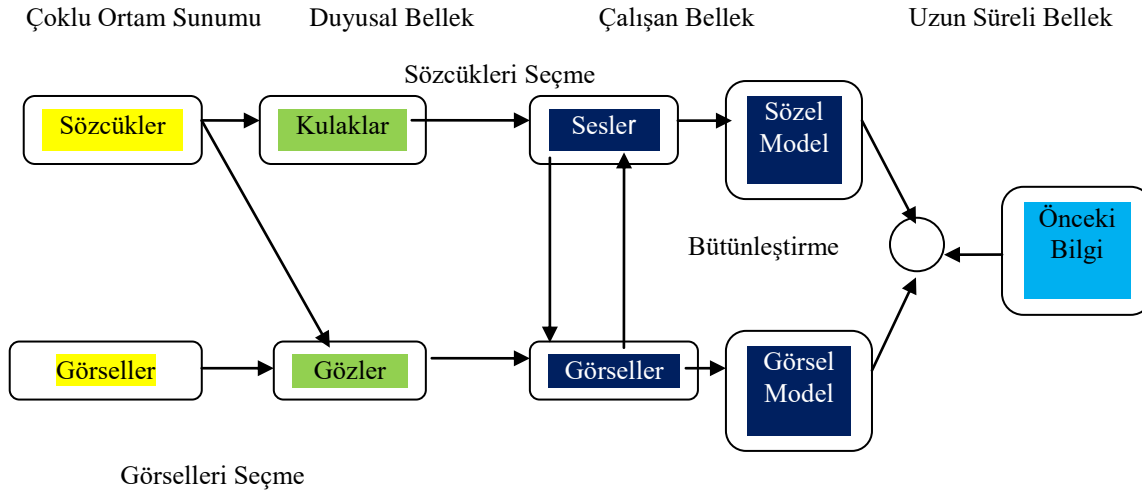
Çok uyaranlı eğitim ortamları, program geliştirme ve bilişim teknolojileri alanlarının katkılarıyla oluşturulmaktadır. Bilişim teknolojilerinde çok uyaranlı eğitim ortamları çoklu ortamlar olarak adlandırılmaktadır. Çoklu ortamlar; sözcük, ses ve görsellerle birlikte öğrenmek olarak tanımlanmaktadır (Brünken, Steinbacher, Plass ve Leutner, 2002: 109; Frey ve Sutton, 2010: 491; Huang, 2005: 224; Mayer ve Moreno, 2003: 43; Mayer ve Moreno, 2002/a: 108; Reed, 2006: 87; Tarawneh, Tarawneh ve Alzboun, 2011: 107). İnsanlar yalnızca sözcüklerle yapılan öğretim yerine, sözcüklerin ses ve görsellerle birlikte kullanıldığı öğretimden daha çok şey öğrenirler. Öğretim sürecine uyarılar eklemek de süreci etkili kılmayabilir. Eklenen uyarıların niteliği ve işe koşulma biçimi de önemlidir (Mayer, 2005: 32).

Mayer (2005: 31-37), çoklu öğrenme kuramını üç değişik bilişsel kuramın birleşimine dayandırmaktadır.

a) İkili Kodlama Kuramı: Bu kuramda çoklu ortamlarda; sözcük, ses ve görselin kullanımı üzerinde durulmaktadır. İkili kodlama kuramına göre öğrenme ortamındaki bilgi öğrenen tarafından algılandıktan sonra görsel ya da sözel sembollerle kodlanmakta ve bellekte saklanmaktadır. Bu sembolleştirme işlemleri bilginin, birbirinden bağımsız iki kanalında gerçekleştirilmektedir. Bu kanallardan biri sözel diğeri görsel ya da sestem oluşan bilgileri işlemektedir (Mayer, 2005: 33-35).

b) Sınırlı Kapasite Kuramı: Mayer (2005: 35-36)'e göre insanın kısa süreli belleği (bilgiyi işleyen kanalları) bir defada sınırlı sayıda veriyi işleyebilir.

c) Etkin İşlemci Kuramı: Mayer (2005: 36)'e göre etkin işlemci kuramı “dikkat”, “gelen bilgileri düzenleme” ve “yeni bilgileri var olanlarla bütünleştirme” eylemlerinden oluşmaktadır. Bu noktada Mayer öğrenen etkin bireyleri etkin işlemci olarak tanımlamaktadır. Öğrenenler bilgileri belleğinde yapılandırmada etkin bir işlemci gibidir.



Şekil 1. Çoklu Ortamların Bilişsel Kuramı
Mayer (2005: 37)

Mayer (2005: 31-48), çoklu öğrenme ortamlarını bilişsel temellere dayandırmaktadır. Çoklu ortamlarda kullanılacak uyaranların niteliği, sayısı ve nerede kullanılacağı önemlidir. Çoklu öğrenme ortamları bireylerin eğitim süreçlerine etkin katılımını gerektirmektedir, öğrenci merkezlidir. Görüldüğü gibi çok uyaranlı eğitim ortamlarının oluşturulması rastlantısal bir süreç değildir. Uyaranlar rastlantısal bir biçim ve sırada verilemez. Çok uyaranlı eğitim ortamları oluşturulurken bilgisayar teknolojileri ve program geliştirme alanlarının yeniliklerinden ve ilkelerinden yararlanılması gerekmektedir.

Türkçe Öğretimi Programı (MEB, 2006: 3-5)'nda “düzeyine uygun yapıtları okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve beğenisi kazanma”; “estetik zevk kazanmış bireylerin yetiştirilmesi” genel amaçlar arasında yer almaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için eğitim ortamlarının çok uyaranlı eğitim anlayışına göre görsel, işitsel ve dilsel uyaranlar işe koşularak düzenlenmesi gerekmektedir.

Sanatsal etkileşim özneleştirir; sanatsal uyaranlarla etkileşime yönelen, giren kişiye kurmaca gerçeklik içinde sunulanları anlama sorumluluğu yüklenir. (...) Dil ve edebiyat öğretiminde öğrenciler; sözcüklerin diliyle kurgulanan, Türkçenin anlam kurma ve yaratıcı anlatım olanaklarını yansıtan, çocuga-gence göre olan öykü ve diğer yazınsal türlerin yanında, onların duyu algılarını ve ilgilerini uyan, insan ve yaşam gerçekliğine ilişkin sanatsal dönütler sunan araçlarla da buluşturulmalıdır (Sever, 2011/a: 170-171).

Çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla buluşan bireyler sanatla etkileşim kurmaya başlarlar. Sanatla kurdukları etkileşim onların duygusal ve düşünsel gelişimlerine, kendilerini tanımalarına katkı sağlayabilir.

Sanatçılar tarafından yapılmış özgün resimler, karikatürler, klasik müzik çalışmaları, kısa filmler, görsel-işitsel araçlar dilsel uyaranların iletilerine yeni yorumlar, açılımlar katarak çok uyaranlı bir öğrenme-öğretme ortamının yaratılmasına olanak sağlamaktadır. Çocukların birden çok duyu organını estetik nitelikli uyaranlarla öğrenmeye katmak; duyup düşündüklerini anlatmalarını, tartışmalarını sağlamak; çocuklara okul türü

öğrenme sürecinde düşünme yetisini edindirebilmek, onlara demokratik kültürü kazandırabilmek demektir (Sever, 2008: 459-461). Bir toplumda demokratik kültürün gelişebilmesi için çocukluk döneminden başlayarak kişilerin duygu ve düşünce dünyalarını devindiren uyaranlarla buluşturulması gerekir. Bu uyaranların sanatsal nitelikte olması gerekmektedir. İlköğretim Türkçe derslerinde sanatsal uyaranlarla gerçekleştirilen anlama ve anlatma çalışmaları, temeli okulöncesinde atılan eleştirel okuryazarlığı beceriye dönüştürür (Sever, 2008: 448-452). Çok uyaranlı eğitim ortamları öğrencilerin yaratıcılıklarını besleyerek anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabildiği gibi demokratik kültürün toplumsal süreçlerde yer etmesinin temelini oluşturabilir.

Aslan (2010/a: 881)'a göre dil ve edebiyat öğretimi, çocuklara çok boyutlu düşünme alışkanlığı ve insana özgü duyarlıklar kazandırır. Çocuğun/gencin; edebiyata, resme, müziğe, tiyatroya, güzel sanatlara gereksinimi vardır. Nitelikli metinlerin yanında diğer sanatsal uyaranlarla öğrencilere yaşam ve insan gerçekliği sezdirilir. Bu tür bir eğitimle varılması gereken en temel amaçlardan biri, sanatsal ve kültürel etkinliklerden etkili biçimde yararlanma alışkanlığı edinmiş olmaktır. Güzel sanatların olanakları ile edebiyatın anlatım gücünü birleştirmek öğrencilerin düş ve düşünce gücünü, dolayısıyla yaratıcılıklarını geliştirir.

Yetkin (1968: 127-129)'e göre insanda köklü bir gereksinime yanıt veren sanatın, kişiliği eğiten en önemli etkenlerden biri olduğunu akıldan çıkarmamak gerekir. (...) Çocukların eğitiminde sanatın paha biçilmez bir önemi vardır. Çünkü bireysel psikolojinin ilk ve en doğru işareti sanattır. Çocuğun eğilimi ve yönü belli olunca, kendi kişiliği biçimini buluncaya kadar, sanat disiplini ile geliştirilebilir. Bundan da, böyle yetişenlerin içinde buldukları toplum kazanır. Yarını yükleneyecek çocukların eksiksiz yetişmesi, rasyonel ve objektif düşüncenin gelişmesi; duyunluğun, hayal gücünün ve kişisel dünyanın gelişmesi için bilim ve sanattan çocukların yararlanması gerekmektedir.

Ancak günümüzde çocukların okul dışında geçirdikleri zamanlarda sanatsal etkinliklerle yeterli düzeyde etkileşim kurmadıkları görülmektedir [Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK, 2013: 113)]. Bu durum öğrencilerin sanatsal etkinliklerle yeterince etkileşim kuramamalarından kaynaklanabilir. Sanat eserini tanımayan bireylerin sanatla etkileşim kurması güçtür. Türkçe öğretiminde bir araç olarak kullanılan dilsel, görsel ve işitsel uyaranların öğrencilerin yaşamlarına katılabilmesi için özenle seçilmesi gerekmektedir. Öğrenciler anlamlandırma düzeylerine uygun sanatsal nitelikli uyaranlarla buluşturulmalıdır. Sanatsal etkinliklere yönelen, şiddetten uzak, duyarlı toplumları oluşturmak için çok uyaranlı eğitim ortamlarını eğitim sistemi içerisinde yaygınlaştırmak gerekmektedir.

Öğretmenlerin de çok uyaranlı eğitim ortamlarının eğitime katkıları konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bazı öğretmenler sınıfta film, çizgi roman, müzik ve diğer uyaranların kullanımı için isteksizlerdir. Bu öğretmenler geleneksel öğretim yöntemlerine sıkı sıkıya bağlıdır. Zamanı yönetemeyeceklerini düşünerek bu uygulamalardan uzak durmaktadırlar (Morrison vd., 2002: 758).

Dil ve edebiyat öğretiminde, anlama ve anlatma becerilerinin uygulamalarla geliştirilmesi için, dersin bilgi aktarmacılığında kurtarılması, öğrencilerin de öğretim sürecinin birer öznesi konumuna getirilmesi gerekir. Dil ve edebiyat öğretiminde, anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde temel ilke; öğrencilere duyma, düşünme sorumluluğunun verilmesi; onlarda, duygu ve düşüncelerini anlatmaya, paylaşmaya istek

uyandırılmasıdır. Öğrencilerin dil ve anlam evrenlerine uygun değişik sanatsal uyarıların öğrenme-öğretme sürecinde birer araç olarak kullanılması, öğretimin temel ilkesinin yaşama geçirilmesine önemli katkı sağlayacaktır (Sever, 2011/a: 169).

Dil ve edebiyat derslerinin bilgi aktarmacılığından kurtarılarak öğrenci merkezli bir anlayışa dönüştürülmesinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının işlevi önemlidir. Sanatsal nitelikli uyarıların öğrencilere duyma ve düşünme sorumluluğunun verilmesi onları öğretim sürecinde etkin kılabılır.

Dilsel Uyarılar

Vardar (2002: 39) metni, “dilbilimde, inceleme konusu olan düzlemdeki sözcük bütünü” olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, metne yalnızca dilbilimsel olarak bakmaktadır. Metin, başı sonu olan bir iletidir, her şeyden önce bir yapıdır. Her metin içinde olduğu ortama, yaşam koşullarına göre değer kazanmaktadır. Okumaya konu olan basılı ya da yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü olan her şey geniş anlamda bir metindir (Akerson 2008: 118; İnceoğlu ve Çomak, 2009: 19; E. Özdemir, 2011: 36; TDK, 2005: 1382). Metinle ilgili yapılan tanımlara bakıldığında metnin; sınırları geniş, yorumu yaşam koşullarına göre değişen, belli bir kalıbı olmayan, kimi zaman yazılı kimi zaman basılı olan bir yapı olduğu görülmektedir.

Türkçe öğretiminin temel aracı metinlerdir. Öğrencilerin ilgi, gereksinim ve dil evrenlerine uygun seçilen sanatsal nitelikli metinler, onların duygu ve düşünce dünyasında önemli sorumluluklar üstlenir. Bir doğruyu belletmeyi amaçlayan metinlerle gerçekleşen öğretim, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine engel olmaktadır. Sanatçı duyarlılığı ile oluşturulmuş yazınsal nitelikli metinler (masal, şiir, öykü, roman vb.) öğrencinin sanatçı duyarlılığını kavramasını; sezme, kavrama, anlama becerilerini güçlendirmesini; duygu ve düşünce evrenini genişletmesini sağlar. Öğrencilere duyarak, düşünerek, düş kurarak kendilerince anlam çıkarımları yapma olanağı sağlayan yazınsal nitelikli metinler Türkçenin anlatım olanaklarını sergiler. Yazınsal nitelikli metinler Türkçeyi bilinçli ve özenli kullanmayı sağlamada, dil bilinci ve dil duyarlılığı edindirmede önemli bir araçtır (Sever vd. 2008: 20-21). Türkçe eğitimi ortamlarında kullanılan sanatsal nitelikli görsel ve işitsel uyarılar öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını geliştirebileceği gibi metinlerin iletilerini de destekleyebilir. Görsel ve işitsel uyarılar öğrencilerin ilgisini çekebilir, ders akışına devingenlik kazandırabilir. Türkçe derslerinin temel aracı olan metinlerin öğrenciler üzerinde önemli etkileri vardır. Bu nedenle öğrencilerin karşılaştıkları metinlerin niteliği önemlidir.

Türkçe derslerinde okunan metinlerle ilgili; duyma, düşünme, çıkarımda bulunma, değerlendirme ve yorumlama gibi sorumluluklar okura bırakılmalıdır. Çocuklar, gençler; düşünmeye ket vuran, önyargı ve basmakalıp söyleyişlerle oluşturulmuş, okur yerine yazarının düşündüğü ve bunu dayattığı, çeşitli ideoloji ve inançları güdümlenen metinlerle buluşturulmamalıdır. Çocuklara okunan, okutulan metinlerin; onların sorgulamasına, değişik düşünceler arasında kendi düşüncelerini oluşturmasına, kendi doğrusunu kendisinin bulmasına elverişli olması önemlidir. Çocuklar; kurgudaki olaylar, durumlar, görüşler, kişiler arasındaki bağlantıları kendileri kurabilmeli, yorum ve değerlendirmeleri kendileri yapabilmelidir (Aslan, 2013: 18). Yazınsal nitelikli metindeki duygu ve düşünceleri, iletileri doğru değerlendirebilmeyi öğrenen ve bu çalışmadan zevk alan

çocuklar daha sonra başka metinleri okumaya istekli duruma gelmektedir. Böylece çocukta okuma sevgisi ve alışkanlığı gelişmektedir (Aslan, 2007: 184).

Yazınsal nitelikli metinler, düşünmeye ve duymaya olanak sağlayan bir dilin en güzel ve en doğru anlatımının, insanlığın duygu ve düşünce birikiminin en zengin ve etkili biçimde ortaya konduğu ürünlerdir. Okurun beğeni düzeyinin yükseltilmesinde etkilidir (Göğüş, 1978: 85; Sever, 2004: 17). Türkçe eğitimi ortamlarında duyma ve düşünme sorumluluğunu okura bırakan, öğrencinin yorumlamasına, kestirimde bulunmasına, değerlendirme ve yorumlar yapmasına ve yaşamla ilişki kurmasına olanak sağlayacak yazınsal metinler kullanılmalıdır (Aslan, 2010/b: 130).

Yazınsal nitelikli metinlerde; başarı, dostluk, yardımlaşma, kıskançlık, sevgi, özlem vb. konuların çocuklarla paylaşılabilmesi için, yazarlar çeşitli olaylar ve durumlardan yararlanırlar. Sanatçıların, yaratıcı güçlerine koşut olarak kurguladıkları olaylar, çocukların gelişim özellikleri ve gereksinimlerine uygun olmalıdır (Sever, 2007: 50).

Yazınsal nitelikli metinler okura, yaşama ilişkin duyguların tanıtılması için önemli bir araçtır. Bu metinler, dil ve edebiyat öğretiminde araç olarak kullanılırken özenle seçilmelidir. Öğrencilerin gelişim özelliklerine ve gereksinimlerine uygun olması gerekmektedir. Öğrenci; ilgisini çekmeyen, gereksinimlerine uygun olmayan metinden uzaklaşabilir. İlgi çekici konulardan seçilen metinler öğrencilerin duygu ve düşünce dünyalarını geliştirebilir, onları okumaya isteklendirebilir.

Türkçe eğitimi ortamlarında yazınsal nitelikli metinler dışında düşündürücü, eğlendirici ve öğretici metinler de kullanılmaktadır. Öğretici metinlere kullanımlık metin de denilebilir. “Böyle metinlerdeki soyut kavramsal örgüyü anlamak okur için pek sorun yaratmaz. Anlamın göndergesi her zaman bu gerçek edimler ortamı, yaşanan dünyadır.” (Göktürk, 2010: 63). Öğretici metinleri algılamak için işletilen düşünsel süreçlerle yazınsal nitelikli metinleri algılamak için işletilen düşünsel süreçler birbirinden farklıdır. Öğretici metinler bilgi aktarımı amaçlıdır. Ancak yazınsal metinlerin böyle bir amacı yoktur. Yazınsal nitelikli metinlerde çıkarım sorumluluğu okurundur.

“Bilgilendirici metinlerde herhangi bir konunun tanımlanması, sınıflanması, karşılaştırılması ya da farkının gösterilmesi amaçlanır.” (Weaver ve Kintsch, 1991: 238’ den akt: Özbay, 2011: 17). Türkçe derslerinde bir konunun sunum yoluyla aktarılmasında; sınıflama, karşılaştırma gibi becerilerin geliştirilmesinde öğretici metinlerden yararlanılabilir. Bu becerilerin kazandırılmasında bilmece ve bulmacalar önemli bir yere sahiptir. Bir kavramın özelliklerinin tanıtıldığı bir bilmededen yola çıkarak kavramın ne olduğu öğrencilere buldurulabilir. Etkinliklerde yer alan bilmecelerle sınıflama ve karşılaştırma becerileri kazandırılabilir. Bilmeceler, bulmacalar, sayışmacalar ve tekerlemeler; düşündürücü, eğlendirici ve öğretici nitelikteki metinlerdir.

Bilmeceler düşündürücü, eğlendirici ve öğretici nitelikli dilsel uyaranlardan biridir. Bir şeyin adını anmadan, niteliklerini üstü kapalı söyleyerek o şeyin ne olduğunu bulmayı dinleyene bırakan oyundur. Eğlence aracı olmanın yanı sıra sözcük dağarcığının gelişimine de katkı sağlamaktadır (Turizm ve Kültür Bakanlığı, 2008: 47). Bilmeceler doğaya bağlı olayları; insan, hayvan, bitki gibi canlıları; eşya, akıl, güzellik, dini konu ve motifleri kapalı bir biçimde; yakın-uzak ilişkilerle, çağrışımlarla ilgimizi çekerek buldurmayı hedef tutan kalıplaşmış sözlerdir. “Nedir? Bil bakalım?” gibi birtakım eğlenceli sorularla

dinleyiciye sorulur. Bilmecelerin oluşumuna bakıldığında eğlenceli zaman geçirmek, devlet adamlarının aralarında gizli haberleşmeyi sağlamak ve zekâda üstünlük yarışmaları düzenlemek gibi amaçlarının olduğu görülmektedir (Elçin, 1987: 91-94).

Bilmeceler farklı kültürlerde ve eğitim sistemlerinde de vardır. Shona'da bilmecelere yalnızca kültürün parçası olarak bakılmamakta, bilmeceler; düşünme, sorgulama becerilerini geliştiren bir eğitim aracı olarak görülmektedir. Shona'da bilmece sormak ailede bir gelenektir. Bilmecelerin soruluş amacıyla, eğlencenin yanı sıra yaşamın önemli gerçekliklerini gençlere sezdirmek bulunmaktadır (Gwaravanda ve Masaka, 2008: 193-194). Bilmeceler kültürel birikimin ürünüdür, içerisinde yaratıcılığı geliştiren pek çok öge barındırır (Castro, 2011: 124). Bilmeceler kültürümüzün bir parçası, düşünme becerilerinin geliştirilmesinde eğitim ortamlarında kullanılabilir etkili bir araçtır.

Bilmeceler derslerin eğlenceli biçimde işlenmesine, öğrencilerin derse katılım isteğinin artmasına katkı sağlamaktadır. Bilmeceler resimlerle desteklenebilir, eğitim ortamlarında bilmece yazma çalışmaları yaptırılabilir. Bilmece yazma çalışmalarında öğrencilere bir konu ya da anahtar sözcükler verilebilir. Bilmecelerin yazımında öğrencilerden, sözcüğün farklı anlamlarına gönderme yapacak biçimde kurgu oluşturmaları istenmelidir. Bilmecelerde sözcük oyunları önemlidir (Zipke, 2008:130-133). Bilmece yazma çalışmalarında öğrencilerin sözcük oyunları kurgulamaları, sözcük dağarcığının ve yazma becerisinin gelişimine katkıda bulunabilir.

Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005: 324) bulmaca “çeşitli biçimlerde düzenlenen ve düşündürerek, aratarak buldurmayı amaç edinen oyun” olarak tanımlanmaktadır. Bulmacalar eğlendirici, düşündürücü ve öğretici nitelikli dilsel metinlerdir.

Bulmacaların boş zaman etkinliği, eğlence aracı olma işlevlerinin yanı sıra, eğitimsel işlevi de bulunmaktadır. Özellikle çocukların öğrenme ve problem çözme yeteneklerinin gelişmesi sürecinde birçok eğitim kurumu (okulöncesi eğitimi, ilköğretim) çeşitli bulmacaları eğitim aracı olarak kullanmaktadır. Bulmacalar, sorgulama ve düşündürme tekniğiyle öğrenciyi zorlayarak zihinsel gelişimini sağlamaktadır (Dursun, 2009: 73).

Eğitim araç gereçlerinden biri olarak kabul edilen bulmacaların öğretim süreçlerinde; algı, anımsama, araştırma yapma, karşılaştırma, bağlantıları oluşturma, ayrıntıları bulma, görsel ayırım, problem çözme, eleştirel düşünme, çözümlenme, parça bütün ilişkisi kurma gibi becerilerin gelişmesine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Çocuklar bulmaca yönergelerini uygularken ilgilerini toplarlar. Bulmacalar dinleme becerisinin ve sözcük dağarcığının gelişimini sağlamaktadır (Aral, Kandır, Can ve Yaşar, 2002; Daoust, 2007; Oğuzkan ve Avcı 2000'den akt: Aral, Gürsoy ve Can, 2011: 20).

Sayışmacalar, düşündürücü, eğlendirici ve öğretici nitelikli metinlerden biridir. Sayışmacalar, oyunların girişinde ebeyi belirlemek için çocuklar tarafından yaratılmış uyaklı sözlerdir. Ezgisel bir yapıya sahiptirler. Sayışmacalar sözcüklerin doğru boğumlandırılmasına katkı sağlar (Gözaydın, 1985: 328; Nas, 2004: 361; E. Özdemir, 2000: 211; Sever, 2011/b: 131). Sayışmacaları tekerlemelerden ayrı bir tür olarak ele almak olanaklı değildir. Sayışmacalar oyunlarda kullanılan bir tür tekerlemedir.

Oyun etkinliklerinde kullanılan tekerlemeler, sayısmacalar çocukların birlikte eğlenme, gülme, iş görme bilincini geliştirmektedir. Birlikte yaşamının birtakım kuralları olduğunu sezdirerek çocuğun toplumsallaşmasına katkı sağlar (Sever, 2011/b: 136). Sayısmacalar çocuğa birtakım toplumsal kuralların varlığını sezdirir. Oyunda ebeyi belirlemek için sayısmaca yapılır. Sayısmaca sonucu ebe olarak seçilen birey kurallara uyar ve ebe olmanın gereklerini yerine getirir.

Tekerlemeler düşündürücü, eğlendirici ve öğretici nitelikli metinlerden biridir. Tekerlemeler; ses çağrışımlarından, yinelemelerden ve benzerliklerden yararlanılarak oluşturulmuş metinlerdir. İçerisinde bulundurduğu gülmece öğeleriyle ilgi çekmektedir. Birçok sözcüğün birbiriyle uyumu ve kulağa hoş gelen yapısı tekerlemelerin sevilerek söylenmesi ve ilgiyle dinlenmesini sağlamaktadır (Sever, 2011/b: 131).

Tekerlemeler tarih boyunca her toplumda, her dilde kullanılmıştır ve ustası çocuklardır. Tekerlemeler anadilindeki ses kurallarının, müzik tadının, ölçülü ve uyaklı anlatım yolunun çocuklarca taklit edilmesinden doğmuştur. Çocuklar en zor tekerlemeleri bile kolayca öğrenirler, söylerler. Böylece dil becerilerini geliştirirler. Tekerlemelerde ölçü, uyak, iç uyak, ses benzerlikleri görülmektedir. Tekerlemeler bağımsız olarak var olduğu gibi şiir, bilmece, çocuk oyunu, çocuk tiyatrosu, halk hikâyesi ve masal gibi türlerin içerisinde de bulunabilmektedir (Akalin, 1987: 87-89; Sever, 2011/b: 131-136). Tekerlemelere en çok masalarda rastlanmaktadır (Gözaydın, 1985: 328). Masalların başında yer alan masal tekerlemeleri çocuğu masal dinlemeye çağırmakta, çocuğun masala olan ilgisini canlı tutmaktadır. Masal tekerlemeleri çocuğu masalın çekim alanına girmeye isteklendirirken dil becerilerinin, duygu ve düşünün dünyasının gelişimine de katkı sağlamaktadır (Sever, 2011/b: 133).

Tekerlemelerin belirli bir konusu yoktur. Şiirsel düzen içerisinde dizelerin düşündükleri birbirini bütünlemez, içeriksel bir bütünlük oluşturmaz (E. Özdemir, 2000: 209-210). Tekerlemelerin içerisinde geçen anlamsız sözcük ve sözcük grupları çocukların eğlenmesine, gülmesine katkı sağlayabilir.

Tekerlemelerin eğlenceli yapısı çocukları dilin inceliklerini öğrenmeleri konusunda isteklendirmektedir. Tekerlemeler doğru boğumlama becerisini geliştirerek okuma becerisinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Baleghizadeh ve Dargahi, 2010: 71-72). Ayrıca tekerlemenin bellekte tutulmaya çalışılması çocukların zihinsel becerilerinin gelişimini olumlu etkileyebilir.

Görsel Uyarılar

Resim, karikatür ve kısa film Türkçe eğitimi ortamlarının çok uyaranlı biçimde yapılandırılmasına katkı sağlayan görsel uyarınlardır.

Resim

Çocuk, resim yoluyla yetişkinlere dünyayı kendi açısından en kestirme yoldan, özentsiz, yalın bir biçimde anlatmaktadır (Eyüboğlu, 1962'den akt: Yavuzer, 1999: 274). Çocukların kendilerini özgürce anlatabildikleri, severek yaptıkları bir sanat etkinliği olan resmin çocuğun yaşamında önemli bir yeri vardır.

Resim, sanatçının dünyasında yarattığı içeriği, görsel bir biçime döken, görünür kılan bir ögedir. Resimler metinlerin iletilerinin kavranmasına, çocukların duyularını eğitmeye, sanat eğitimi ortamlarının oluşturulmasına, kavram gelişimine, metne yeni yorumlar eklemeye katkı sağlamaktadır (Sever, 2010: 166-167). Nitelikli biçimde resimlenmiş çocuk kitapları bir görsel sanat ürünüdür. Okurunun sanatsal duyarlılığını artırmaktadır (Russell, 2009: 156). Resimler görsel algının, sanatsal duyarlılığın ve okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Resim düş gücünü geliştirmekte, çocuğa metni doğru algılayabilmesi için gereken ilk malzemeyi vermektedir (Erdoğan, 1987: 499). Resimler öğrenme sürecinde ilgiyi, akılda kalıcılığı artırmakta, anımsamayı kolaylaştırmaktadır (Schnotz, 2002: 101-102). Türkçe öğretiminde, sanatsal nitelikli resimler dersin dikkat çekme bölümünde kullanılabilir. Resim içeriğinden yola çıkarak öğrencilere metnin izleği sorulabilir. Böylelikle metne ilişkin düşünsel ön hazırlık yapılmış olur.

Çocuklar Türkçe dersinde okunan metinlerle ilgili resim yapmaya, yazdıkları yazıları resimlemeye yönlendirilebilir. Böylelikle çocuk sanatsal bir sürecin öznesi olabilir. Çocuğun imgesel becerilerinin gelişmesi desteklenebilir. Yapılan resimlerden yola çıkılarak öğrencilerin kültürlerine ve yaşantılarına ilişkin bilgiler edinilebilir. Resim dili gelişen öğrenci kendini çizgi ile kolayca anlatırken, dilsel becerilerini kullanarak kendini anlatma yolunda önemli adımlar atabilir. Yapılan resimler üzerine konuşma etkinlikleri düzenlenebilir.

Karikatür

Öğrencilerin duyu algılarını devindiren sanatsal nitelikli görsel uyarılar Türkçe derslerini bilgi aktarmacılığından kurtarır. Bu uyarılardan biri olan karikatürler, Türkçe öğretiminin öğrenci merkezli olarak gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır. Türkçe Sözlük (TDK, 2005: 1090), karikatürü “insan ve toplumla ilgili her türlü olayı konu alarak abartılı biçimde veren, düşündürücü ve güldürücü resim” olarak tanımlamaktadır.

Yalnızca güldürme işlevini yerine getiren karikatür eksiktir. Çünkü karikatürün güldürmenin yanında haber verme (ileti sunma), eğlendirme, eğitim, karşı çıkma, estetik kaygı ve reklam gibi işlevleri de bulunmaktadır (Topuz, 1986: 84). Karikatürlerin eğitimdeki işlevi çok geç fark edilmiştir. Bu nedenle eğitim süreçlerinde karikatürlerden yeterli düzeyde yararlanılamamaktadır. Öğretmenlerin konu ile ilgili karikatür bulamaması, kendi çizimlerine güvenmemeleri ve karikatürün politika ile iç içe olduğu görüşü öğretmenleri karikatür kullanımından uzaklaştırmaktadır (Özer, 1994: 37-40).

Karikatür eğitim sistemi içerisinde bir araçtır. Görselliğin yanı sıra içinde düşünce de taşıdığı için insan beyninde kalıcı etkiler bırakır. Mizah yönüyle bu kalıcılığı güçlendirir. Bunun için karikatür ile yapılan eğitimde ezbercilik yoktur. Göze yansıyan düşünce beyinde devinir, mizahın etkisiyle ezber ortadan kalkar (Efe, 2005: 10).

Türkçe eğitim ortamlarında görsel uyarı olarak karikatürün kullanılması dersin akışına devingenlik katabileceği gibi ezberi ortadan kaldırarak öğrenmenin kalıcılığın da katkı sağlayabilir. Karikatürlerle gülen, düşünen bireyler Türkçe öğretimi sürecinde etkin birer özneye dönüşürler.

Sınıfta karikatür yazma çalışmalarının yapılması öğrencilerin; sözcük dağarcıklarının, dil becerilerinin, görsel becerilerinin, yaratıcılıklarının ve iletişim becerilerinin gelişimini sağlamaktadır (Morrison vd. , 2002: 759). Karikatürler anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Karikatürler Türkçe öğretiminde yazma çalışmalarında kullanılarak öğrenciler yazmaya isteklendirilebilir.

Karikatürler düşünme, algılama, ayırt etme becerilerini geliştirmekte, neden sonuç ilişkilerini daha kolay kurabilmeyi sağlamaktadır. Karikatürler toplumlara ve kültürlerle ilişkin ipuçları sunarlar. Bu nedenle bireyler yaşadıkları toplumları karikatürlerle daha kolay tanıyabilir. Karikatürler eleştiri ve özeleştirici becerilerini geliştirmekte, öğrencilerin sorunlara çözüm önerisi üretmelerini kolaylaştırmakta, sanata olan ilgiyi artırmakta ve estetik duyguları geliştirmektedir (Uslu, 2007: 16).

Karikatürler düşünen ve sorgulayan bireylerin yetiştirilmesine, estetik duyguların gelişimine katkı sağlanmaktadır. Bir karikatürden yola çıkarak toplumsal yapıyı, kültürü, bir olayı ya da olguyu sorgulayan; bu sorgulamada neden sonuç ilişkileri kuran, eleştiri ve özeleştirici yapan bireyin düşünme becerileri gelişebilir.

Karikatürler toplumsal hoşgörü, barış ve demokrasi kavramlarının öğrencilerin yaşantısına katılmasında etkili bir görsel uyandır. Türkçe derslerinin demokratik bir işleyişle yapılandırılması öğrencilerin duygu ve düşünce gelişimlerine uygun bir zemin hazırlayabilir.

Çok uyarınlı eğitim ortamlarında kullanılacak dilsel, görsel ve işitsel uyarınlıların birbiri ile uyumu ve çocuğa göreliği önemlidir. “Ders konusu olacak karikatürler konu edilen metne uygun olmalıdır. Kolay yorumlanmalı, bilinen ya da anlaşılabilir olaylar olmalıdır. Öğrenci düzeyinden ayrılmamalıdır. Aynı zamanda etkili olmalıdır.” (Efe: 2005, 20). Öğrenci algılama düzeyi üzerindeki uyarınlıyı anlamlandıramayabilir. Anlamlandırılmayan uyarınlılar bireyin gelişim sürecine katkı sağlayamaz. Türkçe eğitimi ortamlarında kullanılan karikatürler çocuğun anlam evrenine uygun seçilmeli; izlemekle ve dilsel uyarınlılarla uyum içerisinde olmalıdır.

Kısa Film

Çok uyarınlı eğitim ortamlarının bileşenlerinden biri olan kısa film yaşam gerçekliğini devingen bir akış içerisinde izleyene sunan görsel kısa bir öykü olarak nitelendirilebilir. Kısa film görüntülerle anlatılan bir öyküdür. Kısa filmde tek karakter ve konuya odaklanmak söz konusudur (Sever, 2011/a: 170).

Edebiyat sözcüklerle dile gelen bir sanat dalıdır. Kaynak edebiyat metninden çıkan iletiler alıcıya gönderilmektedir. Filmler de ses ve görüntü yoluyla iletilerin alıcıya gönderilmesini sağlarlar (M. Önal, 2011: 11-40). Sanatsal nitelikli kısa filmler, yazınsal nitelikli yapıtlar gibi alıcıya örtük iletiler sunar. Kısa filmlerde bu ileti görüntü ve sesle; yazınsal nitelikli yapıtlarda ise sözcüklerle sunulmaktadır.

Bruner (2008: 63-64’den akt: Akbaş, 2011: 17) filmleri ve kısa filmleri öğrencilere dolaylı olarak deneyim sunan araçlar olarak tanımlamaktadır. Bruner (2008: 63-64’den akt: Akbaş, 2011: 17)’e göre filmler, öğrenme-öğretme sürecini zenginleştiren araçlardır. Eğitim ortamlarında kullanılan kısa film türlerinden biri de eğitsel nitelikli kısa filmlerdir.

Eğitsel nitelikli kısa filmler bir olgunun ya da düşüncenin anlatılmasına ve tanıtılmasına katkı sağlar.

Öğrenme ve güdülenme kuramlarına göre hareketli, farklı, ilgi çekici imge ve simgeler, bireylerin zihninde daha fazla yer etmekte, hatırlanmaları daha kolay olmaktadır. Örneğin, yüzlerce sayfalık bir kitabın okunması ile anımsanan sadece yüzde 10 iken, izlenen bir filmin ardından yüzde 50'si hatırlanmaktadır (Örs, 2007: 26). Kısa filmlerin eğitim ortamlarında kullanılması öğrenilen bilgilerin kalıcılılaşmasına katkı sağlayabilir.

Dil ve edebiyat öğretimi süreçlerinde derslerin girişinde 5-10 dakikalık filmlerin yeğlenmesi önerilmektedir. Kısa filmler incelenecek metnin olay örgüsünün anlaşılmasına yönelik bir duygu ve düşünce hazırlığı yaratılırken çok uyaranlı sanatsal bir öğretim ortamının yapılandırılmasına da olanak sağlamaktadır (Sever, 2011/a: 171).

Aslan (2011: 197)'a göre dinleme, izleme becerilerinin geliştirilmesinde, öğrencilerin sözcük ve kavram dünyalarını geliştirmek amacıyla kısa filmlerden yararlanılabilir. Öğrencilerden izledikleri bir kısa filmi anlatmaları istenerek konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlanabilir. Kısa filmler yoğun ve çarpıcı iletileriyle öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini devindirerek yazma becerilerinin gelişmesini, öğrencilerin yazma konusunda daha istekli olmalarını sağlayabilir.

Duyarlı düşünmenin, duyu algılarının geliştirilmesi; demokratik sınıf ortamlarının oluşturulması; öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için kısa filmler dil ve edebiyat ortamlarında kullanılacak önemli araçlardır.

İşitsel Uyarılar

İşitsel uyarılar Türkçe öğretiminin çok uyaranlı bir anlayışla gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Müzik Türkçe öğretiminde kullanılan en temel işitsel uyarandır. Türkçe eğitimi ortamlarında öğrencilerin duygu ve düşünce dünyalarının gelişiminde, dilsel uyarıların anlamlandırma sürecinin desteklenmesinde sanatsal nitelikte klasik müziğe gereksinim duyulmaktadır.

Müzik

Dil ve edebiyat öğretiminin işitsel uyarılardan biri müziktir. Müzik çocuğa etkin biçimde dinlemeyi ve duymayı öğretir. Öte yandan çocuğun düş gücüne seslenerek onu besler ve yaratma yetisine elverişli bir zemin hazırlar. Müzikle eğitim her şeyden önce duyarlılığı uyandırmak, duygusal algıları artırmak, bireylerdeki becerileri geliştirmek, kısacası insanı geliştirmek amacıyla olmalıdır (Yavuzer, 1991: 220-221). Çocuklar için eğitim ortamlarında kullanılan müziklerin ezgi yapısı sade olmalı, kolaylıkla akla yerleşebilmelidir. Çocuğun müziği onun iç dünyasıyla uyuşabilecek bir müzik olmalıdır (Uğurlu, 1987: 586).

Çocuğun yaşamında önemli bir yeri olan müzik; sanatın diliyle öğrenciye belli bir duyguyu, düşüncüyü aktarabilmeyi amaçlamaktadır (Birkök, 2008: 6). Bu nedenle eğitim süreçlerinde müziğin kullanılması önemlidir. Türkçe eğitimi ortamlarında işitsel uyarı olarak kullanılan müzik, öğrencilerin duygu ve düş dünyasının gelişimine katkı sağlayabilir. "Müzik öğrencilerde estetik anlayışının gelişimine katkı sağlamaktadır." (S. Özdemir, 2013: 73).

Bu çalışmada ortaokul 2. sınıf Türkçe dersinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu deney grubunun ulaştığı okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin erişimi ortalaması ile Türkçe dersinin geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü kontrol grubunun ulaştığı okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin erişimi ortalaması arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler sınanmış; bulgular, tartışma bölümünde betimlenmiştir:

1. Ortaokul 2. sınıf Türkçe dersinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu deney grubunun okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişimi ortalaması ile Türkçe dersinin geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişimi ortalaması arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.

2. Ortaokul 2. sınıf Türkçe dersinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu deney grubunun okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki erişimi ortalaması ile Türkçe dersinin geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki erişimi ortalaması arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.

3. Ortaokul 2. sınıf Türkçe dersinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu deney grubunun okuduğunu anlama becerisinin “toplam” erişimi ortalaması ile Türkçe dersinin geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisinin “toplam” erişimi ortalaması arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.

4. Ortaokul 2. sınıf Türkçe dersinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu deney grubunun yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişimi ortalaması ile Türkçe dersinin geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü kontrol grubunun yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişimi ortalaması arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.

5. Ortaokul 2. sınıf Türkçe dersinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu deney grubunun yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki erişimi ortalaması ile Türkçe dersinin geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü kontrol grubunun yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki erişimi ortalaması arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.

6. Ortaokul 2. sınıf Türkçe dersinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu deney grubunun yazılı anlatım becerisinin “toplam” erişimi ortalaması ile Türkçe dersinin geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü kontrol grubunun yazılı anlatım becerisinin “toplam” erişimi ortalaması arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.

7. Ortaokul 2. sınıf Türkçe dersinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu deney grubunun okuduğu anlama becerisi ve yazılı anlatım becerisinin “genel toplam” erişimi ortalaması ile Türkçe dersinin geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi ve yazılı anlatım becerisinin “genel toplam” erişimi ortalaması arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.

8. Ortaokul 2. sınıf Türkçe dersinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu deney grubunun “kompozisyon (yazılı anlatım)” becerisi erişimi ortalaması ile Türkçe

dersinin geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü kontrol grubunun “kompozisyon (yazılı anlatım)” becerisi erişti ortalaması arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.

Bu araştırmada, kontrol gruplu ön-test ve son-test uygulamalı deneysel bir model kullanılmıştır. Deneysel desen kullanıldığından, evren ve örneklem belirlenmesine gidilmemiştir.

Yöntem

Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında on beş haftalık bir süreç boyunca 30 Ağustos Ortaokulu ikinci sınıf Türkçe derslerinde yürütülmüştür.¹

Araştırma, yansız atama ile (şans yoluyla) belirlenmiş yirmi yedişer kişilik iki grup (sınıf) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bu gruplardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan gruplardaki (deney ve kontrol) öğrenciler cinsiyet, sayı ve hazırbulunuşluk; öğretmenler ise kıdem, cinsiyet, yaş açısından denetlenerek denk iki çalışma grubu oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca her iki grubun fiziksel ortamlarının (sınıf) ısı, ışık ve büyüklük yönünden de denkliği sağlanmıştır.

Araştırma gruplarından deney grubu olarak belirlenen sınıfta, uzman kanılarına göre saptanan dilsel, görsel ve işitsel uyaranlar işe koşularak tasarlanan, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde etkili olacağı düşünülen ve araştırmacı tarafından kurgulanan çok uyaranlı eğitim ortamları işe koşularak oluşturulan eğitim durumları, kontrol grubu olarak belirlenen sınıfta ise, Türkçe ders kitabı içindeki metinlere dayalı etkinlikler (geleneksel eğitim süreci) uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının hazırbulunuşluk açısından denk olup olmadıklarını saptamak için;

1. Okuduğunu anlama becerisi ön-test puanları,
2. Yazılı anlatım becerisi ön-test puanları ile ilgili çözümlenmeler “t-testi” ile yapılmıştır.

Bu araştırma, çok uyaranlı eğitim ortamlarının, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğrenme düzeylerini ne derece etkilediğini belirlemeye yönelik deneysel bir araştırmadır. Araştırmada belirlenen temel problem ve alt problemleri (denenceleri) yanıtlamak için deneysel desen kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler “okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri”; bağımsız değişken ise “çok uyaranlı eğitim ortamları”dır.

Araştırmada; dilsel, görsel ve işitsel uyaranlarla tasarımılanan çok uyaranlı eğitim ortamlarının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi denenmiştir. “Kontrol Gruplu Ön-Test ve Son-Test Modeli” kullanılmıştır. Ön-test son-test deney ve kontrol gruplu deneysel modelin uygulanmasında, yansız atama ile iki grup oluşturulmuştur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Her iki grupta da deney

¹ Ortaokul 2. sınıf Türkçe dersleri haftada altı (6) ders saatidir.

öncesi ve sonrası ölçmeler yapılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 13-14; Karasar, 2000: 97).

Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında 15 (on beş) haftalık bir dönem boyunca ortaokul 2. sınıf Türkçe dersinde çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisiyle ilgili olarak geliştirilen denencelerin sınanması amacıyla, İstanbul Ümraniye İlçesinde bulunan 30 Ağustos Ortaokulu 2. Sınıf Türkçe derslerinde, yansız seçimle oluşturulmuş biri deney, öteki de kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür.

Sınıflar, öğrencilerin akademik başarı puanları bakımından birbirine benzer iki gruptan oluşturulmuştur. Deneysel çalışmaya, deney grubunda 27, kontrol grubunda da 27 öğrenci katılmıştır.

Gruplarda yer alan katılımcılara (öğrencilere) bir deneyin parçası oldukları açıklanmayarak deneysel koşul gizlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada temel problem ve alt problemlerin (denencelerin) sınanması için gerekli olan veriler:

1. Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi,
2. Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Testi,
3. Öğrencilere verilen “Kendinizi Tanıtınız” konulu “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Testi” (Sever, 2004: 259) ile elde edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada saptanmış olan denencelerin sınanması için gerekli olan veriler, Sever (2004: 239-257) tarafından geliştirilen çoktan seçmeli “Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ve Sever (2004: 259) tarafından geliştirilen “Kendinizi Tanıtınız” konulu “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Testi” ön-test ve son-test şeklinde, deneysel işlemin başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanarak elde edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının dağılımının normal olduğu ölçme ve değerlendirme uzmanlarınca saptanmıştır.¹ Gruplar normal dağılım gösterdiği için grupların denkliliğinin gösterilmesinde ve araştırma denencelerinin sınanmasında “t-testi”nden yararlanılmıştır. “t-testi” ortalamalar arası anlamlılığın sınanmasında kullanılmaktadır (Karasar, 2000: 236).

Bu araştırmada; grupların bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmelerinin bir ölçüsü olan ön-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının test edilmesinde ve grupların bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki erişimleri arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde, “t-testi”nden yararlanılmıştır.

¹ Deney ve kontrol gruplarının dağılımlarının normalliğine bakılmasında, ön-test ve son-test uygulamalarının SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmesinde Yıldız Teknik Üniversitesi İstatistik Bölümü Öğretim üyesi Doç. Dr. Atif Ahmet Evren’in ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Kitap Yazma Komisyonu Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı Mehmet Akif Karakuş’un uzman görüşleri alınmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım becerilerinin sınanması için “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği” (Sever, 2004: 261-263) kullanılmıştır. Kullanılan ölçeğin güvenilirliği, deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım becerilerinin üç uzmana gösterilip, uzmanların yüz puan üzerinden notlandırması sonucunda üç uzmanın verdiği notların karşılaştırılmasıyla belirlenmiştir.

Bu araştırmada, denencelerin sınanmasında anlamlılık düzeyi .01 olarak alınmıştır.

Bulgular

Çalışma Grubu ile İlgili Bulgular

Bu başlık altında, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları, bu gruplardan “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”, “Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ve “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Testi” ön-test ve son-testine katılan öğrenci sayıları, deney ve kontrol grubu öğretmenlerine ilişkin bilgiler verilmiş; denencelerin sınanmasına temel olmak üzere, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, araştırma konusu olan becerilerinin ön-test puanları açısından başlangıçta (deneysel işlemin başında) farklı olup olmadıkları incelenmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayıları

Deney grubundaki toplam 27 öğrencinin 14’ü kız, 13’ü erkek; kontrol grubundaki toplam 27 öğrencinin 12’si kız, 15’i erkektir. Bu verilere göre cinsiyet ve sayı açısından deney ve kontrol gruplarının benzer olduğu söylenebilir.

Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ve “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Testi”nin Ön-Test ve Son-Test Uygulamalarına Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Sayıları

Deney grubunda yer alan 27, kontrol grubunda yer alan 27 öğrencinin tamamı, “Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ve Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi ön-test ve son-test uygulamalarına katılmışlardır.

Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerine ilişkin bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

	Yaş	Kıdem	Cinsiyet	Mezun Olduğu Bölüm		
Deney Grubu	28	5	Kadın	Eğitim Öğretmenliği	Fakültesi	Türkçe
Kontrol grubu	31	8	Kadın	Eğitim Öğretmenliği	Fakültesi	Türkçe

Tablo 1’e göre, cinsiyet açısından aynı olan deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin yaş ve kıdem yönüyle birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarını, Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Testi'nin “Bilgi” Düzeyinde Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Testinden aldıkları “bilgi” düzeyindeki ortalama puanları tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” Ön-Testi “Bilgi” Düzeyi Puanları

	N	X	S	T	P	sd	Yorum
Deney Grubu	27	1.14	1.06	.407	.686	52	p>.05
Kontrol Grubu	27	1.03	.93				

Tablo 2’ye göre, deney grubunun ön-test bilgi düzeyi puanları ortalaması 1.14, kontrol grubunun ise 1.03’tür. Deney ve kontrol gruplarının ön-test bilgi düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. $t(52) = .407, p > .05$.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Test “bilgi” düzeyi puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarını, Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Testi'nin “Kavrama” Düzeyinde Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Testinden aldıkları “kavrama” düzeyindeki ortalama puanları tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” Ön-Testi “Kavrama” Düzeyi Puanları

	N	X	S	t	P	sd	Yorum
Deney Grubu	27	10.51	4.68	.145	.886	52	p>.05
Kontrol Grubu	27	10.33	4.73				

Tablo 3’e göre, deney grubunun ön-test kavrama düzeyi puanları ortalaması 10.51, kontrol grubunun ise 10.33’tür. Deney ve kontrol gruplarının ön-test kavrama düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. $t(52) = .145, p > .05$.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Test “kavrama” düzeyi puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarını, Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Testi'nin “Toplam” Puanları Açısından Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Testinden aldıkları “toplam” puanları tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” Ön-Testi “Toplam” Puanları

	N	X	S	T	P	sd	Yorum
Deney Grubu	27	11.66	5.12				
Kontrol Grubu	27	11.37	4.97	.216	.830	52	p>0.05

Tablo 4’e göre, deney grubunun okuduğunu anlama becerisi ön-test toplam puanları ortalaması 11.66, kontrol grubunun ise 11.37’dir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. $t(52) = .216$, $p > .05$.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Test “toplam” puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarını, Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi’nin “Bilgi” Düzeyinde Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testinden aldıkları “bilgi” düzeyindeki ortalama puanları tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Test “Bilgi” Düzeyi Puanları

	N	X	S	t	p	sd	Yorum
Deney Grubu	27	1.22	1.05				
Kontrol Grubu	27	1.22	.89	0.00	1.00	52	p>0.05

Tablo 5’e göre, deney grubunun ön-test bilgi düzeyi puanları ortalaması 1.22, kontrol grubunun ise 1.22’dir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test bilgi düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. $t(52) = .0$, $p > .05$.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Test “bilgi” düzeyi puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarını, Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi’nin “Uygulama” Düzeyinde Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testinden aldıkları “uygulama” düzeyindeki ortalama puanları tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Test “Uygulama” Düzeyi Puanları

	N	\bar{X}	S	t	P	sd	Yorum
Deney Grubu	27	8.70	4.03				
Kontrol Grubu	27	8.66	3.80	.035	.972	52	p>0.05

Tablo 6’ya göre, deney grubunun ön-test uygulama düzeyi puanları ortalaması 8.70, kontrol grubunun ise 8.66’dır. Deney ve kontrol gruplarının ön-test uygulama düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. $t(52) = .035$, $p > .05$.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Test “uygulama” düzeyi puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarını, Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi’nin “Toplam” Puanları Açısından Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testinden aldıkları “toplam” puanları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Test “Toplam” Puanları

	N	\bar{X}	S	t	p	sd	Yorum
Deney Grubu	27	9.92	4.38				
Kontrol Grubu	27	9.88	3.98	.032	.974	52	p>0.05

Tablo 7’ye göre, deney grubunun yazılı anlatım becerisi ön-test toplam puanları ortalaması 9.92, kontrol grubunun ise 9.88’dir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. $t(52) = .032$, $p > .05$.

Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarının Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Test “toplam” düzeyi puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarını, Okuduğunu Anlama Becerisi ve Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi’nin “Genel Toplam” Puanları Açısından Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Okuduğunu Anlama Becerisi” ve “Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Testinden aldıkları “genel toplam” puanları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” ve “Yazılı Anlatım Becerisi” Ön-Test “Genel Toplam” Puanları

	N	X	S	T	P	sd	Yorum
Deney Grubu	27	21.59	8.85				
Kontrol Grubu	27	21.25	7.30	.151	.881	52	p>0.05

Tablo 8’e göre, deney grubunun okuduğunu anlama becerisi ve yazılı anlatım becerisi ön-test genel toplam puanları ortalaması 21.59, kontrol grubunun ise 21.25’dir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test genel toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Test “genel toplam” puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir, $t(52) = .151$, $p > .05$.

Deney ve Kontrol Gruplarını, Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Ön-Testi’nin “Toplam” Puanları Açısından Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi” Ön-Testinden aldıkları “toplam” puanları tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi” Ön-Test “Toplam” Puanları

	N	X	S	t	P	Sd	Yorum
Deney Grubu	27	62.58	10.70				
Kontrol Grubu	27	57.74	8.83	1.80	.082	26	p>.05

Tablo 9’a göre, deney grubunun kompozisyon (yazılı anlatım) becerisi ön-test toplam puanları ortalaması 62.58, kontrol grubunun ise 57.74’tür. Deney ve kontrol gruplarının ön-test genel toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Deney ve kontrol grupları arasında Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Ön-Test “toplam” puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Denencelerle İlgili Bulgular

Bu başlık altında, deneysel işlemde sonra deney ve kontrol gruplarına son-test olarak verilen (uygulanan) “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”, “Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ve “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Testi”nden elde edilen veriler ışığında, araştırmanın problemi oluşturan alt problemler (denenceler) sınanmıştır.

Okuduğunu Anlama Becerisi “Bilgi” Düzeyi Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişileri ortalamaları tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” “Bilgi” Düzeyi Erişileri

	N	X	S	T	p	sd	Yorum
Deney Grubu	27	.85	1.43				
Kontrol Grubu	27	-.29	1.20	3.18	.002	52	P<0.01

Tablo 10’a göre, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama becerisi “bilgi” düzeyi erişi ortalaması .85, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun “bilgi” düzeyi erişi ortalaması ise -.29’dur. Deney ve kontrol gruplarının erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. $t(52)= 3,188$, $p<.01$.

Bu verilere göre, okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, “çok uyaranlı eğitim ortamları”nın; “geleneksel yöntem”den daha etkili olduğu söylenebilir.

Okuduğunu Anlama Becerisi “Kavrama” Düzeyi Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Becerisinin “kavrama” düzeyindeki erişi ortalamaları tablo 11’e verilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” “Kavrama” Düzeyi Erişileri

	N	X	S	t	p	sd	Yorum
Deney Grubu	27	9.66	7.08				
Kontrol Grubu	27	1.55	6.14	4.49	.00	52	P<0.01

Tablo 11’e göre, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama becerisi “kavrama” düzeyi erişi ortalaması 9.66, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun “kavrama” düzeyi erişi ortalaması ise 1.55’tir. Deney ve kontrol gruplarının erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. $t(52)= 4,494$, $p<.01$.

Bu verilere göre, “çok uyaranlı eğitim ortamları”nın; öğrencilere, okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, “geleneksel yöntem”den daha etkili olduğu söylenebilir.

Okuduğunu Anlama Becerisi “Toplam” Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi “toplam” erişi ortalamaları tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi” “Toplam” Erişileri

	N	X	S	t	p	sd	Yorum
Deney Grubu	27	10.51	7.54	4.99	0.00	52	P<0.01
Kontrol Grubu	27	1.25	5.99				

Türkçe öğretiminde, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubunun “toplam” (bilgi+kavrama) erişimi ortalaması 10.51, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun “toplam” (bilgi+kavrama) erişimi ortalaması ise 1.25’tir. Deney ve kontrol gruplarının erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. $t(52)= 4,991$, $p<.01$.

Bu verilere göre, “çok uyaranlı eğitim ortamları”nın; öğrencilere, okuduğunu anlama becerisine ilişkin davranışların kazandırılmasında, “geleneksel yöntem”den daha etkili olduğu söylenebilir.

Yazılı Anlatım Becerisi “Bilgi” Düzeyi Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Yazılı Anlatım Becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişimi ortalamaları tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” “Bilgi” Düzeyi Erişileri

	N	X	S	t	p	sd	Yorum
Deney Grubu	27	.81	1.49	1.95	.056	52	P>0.05
Kontrol Grubu	27	.11	1.12				

Tablo 13’e göre, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubunun yazılı anlatım becerisi “bilgi” düzeyi erişimi ortalaması .81, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun “bilgi” düzeyi erişimi ortalaması ise .11’dir. Deney ve kontrol gruplarının erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. $t(52)= 1,957$, $p>.05$.

Bu verilere göre, yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, “çok uyaranlı eğitim ortamları” ile “geleneksel yöntemin” aynı derecede etkili olduğu söylenebilir.

Yazılı Anlatım Becerisi “Uygulama” Düzeyi Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Yazılı Anlatım Becerisinin “uygulama” düzeyindeki erişimi ortalamaları tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” “Uygulama” Düzeyi Erişileri

	N	X	S	t	p	sd	Yorum
Deney Grubu	27	9.70	7.10	3.69	.001	52	P<0.01
Kontrol Grubu	27	3.37	5.37				

Tablo 14’e göre, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubunun yazılı anlatım becerisi “uygulama” düzeyi erişi ortalaması 9.70, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun “uygulama” düzeyi erişi ortalaması ise 3.37’dir. Deney ve kontrol gruplarının erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. $t(52)=3,69$, $p<.01$.

Bu verilere göre, “çok uyaranlı eğitim ortamları”nın; öğrencilere, yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, “geleneksel yöntem”den daha etkili olduğu söylenebilir.

Yazılı Anlatım Becerisi “Toplam” Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Yazılı Anlatım Becerisi “toplam” erişi ortalamaları tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yazılı Anlatım Becerisi” “Toplam” Erişileri

	N	X	S	t	p	sd	Yorum
Deney Grubu	27	10.51	7.98	3.73	.000	52	P<0.01
Kontrol Grubu	27	3.48	5.65				

Tablo 15’e göre, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubunun yazılı anlatım becerisi “toplam” (bilgi+uygulama) erişi ortalaması 10.51, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun “toplam” erişi ortalaması ise 3.48’dir. Deney ve kontrol gruplarının erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. $t(52)=3,738$, $p<.01$.

Bu verilere göre, “çok uyaranlı eğitim ortamları”nın; öğrencilere, yazılı anlatım becerisine ilişkin davranışların kazandırılmasında, “geleneksel yöntem”den daha etkili olduğu söylenebilir.

Okuduğunu Anlama Becerisi ve Yazılı Anlatım Becerisi “Genel Toplam” Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi ve Yazılı Anlatım Becerisi “genel toplam” erişi ortalamaları tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının “Okuduğunu Anlama Becerisi ve Yazılı Anlatım Becerisi” “Genel Toplam” Erişileri

	N	X	S	t	p	sd	Yorum
Deney Grubu	27	42.62	9.12				
Kontrol Grubu	27	26.00	9.94	6.40	.000	52	P<0.01

Tablo 16’ya göre, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubunun okuduğunu anlama becerisi ve yazılı anlatım becerisi “genel toplam” erişimi ortalaması 42.62, “geleneksel yöntemin” kullanıldığı kontrol grubunun “genel toplam” erişimi ortalaması ise 26.00’dır. Deney ve kontrol gruplarının erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. $t(52) = 6.402$, $p < .01$.

Bu verilere göre, “çok uyaranlı eğitim ortamları”nın; öğrencilere, okuduğunu anlama becerisi ve yazılı anlatım becerisine ilişkin davranışların kazandırılmasında, “geleneksel yöntem”den daha etkili olduğu söylenebilir.

Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi Erişilerinin Sınanması

Türkçe öğretiminde, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi erişimi ortalamaları tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının “Kompozisyon (Yazılı Anlatım) Becerisi” Erişileri

	N	X	S	t	p	sd	Yorum
Deney Grubu	27	30.88	10.09				
Kontrol Grubu	27	8.44	5.66	11.09	.000	26	P<0.01

Tablo 17’ye göre, çok uyaranlı eğitim ortamlarıyla öğretim yapılan deney grubunun kompozisyon (yazılı anlatım) becerisi erişimi ortalaması 30.88, “geleneksel yöntemin” kullanıldığı kontrol grubunun erişimi ortalaması ise 8.44’tür. Deney ve kontrol gruplarının erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre, “çok uyaranlı eğitim ortamları”nın; öğrencilere, kompozisyon (yazılı anlatım) becerisine ilişkin davranışların kazandırılmasında, “geleneksel yöntem”den daha etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Denence 1, bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Deney grubunun bilgi düzeyi erişimi ortalaması 0.8, kontrol grubunun erişimi ortalaması -0.2’dir. Deney grubunun okuduğunu anlama becerisi bilgi düzeyindeki erişimi ortalaması, kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi bilgi düzeyindeki erişimi ortalamasından anlamlı biçimde farklı çıkmıştır.

Deney grubunda yapılan etkinliklerle öğrencilerin eğlenerek, düşünerek, üreterek geçirdikleri istekli bir öğrenme süreci yaşamaları; eğitim ortamının dilsel (yazınsal nitelikli metinler; düşündürücü, eğlendirici ve öğretici nitelikli uyaranlar), görsel (resim, karikatür, kısa film) ve işitsel (klasik müzik, sesler) uyaranlar çeşitlendirilerek yapılandırılması; öğrencilerin çok uyaranlı eğitim ortamıyla etkileşim kurarak bu ortamlardan yarar sağlanması bu durumun gerekçeleri olarak gösterilebilir.

Türkçe Okuduğunu Anlama Testi'nin bilgi düzeyindeki soruları metindeki sözcük, deyim, atasözü, özdeyiş, tamlama ve terimlerin anlam bilgisini ölçmeye dönük sorulardır. Çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu deney grubunda sözvarlığının geliştirilmesinde dilsel uyaranlardan yararlandığı gibi görsel uyaranlardan da yararlanılmıştır.

Dilsel uyaranlardan yola çıkılarak hazırlanan bulmacalarla öğrencilerin sözcüklerin anlamlarını bağlamdan kestirerek bulmaları, eğlenerek öğrenmeleri sağlanmıştır. Ad ve önad tamlamalarının öğretiminde resimlerden yararlanılmıştır. Eğitim durumlarında bilmecelelere yer verilerek öğrencilerin sözcük dağarcığının gelişimine katkı sağlanmıştır. Resimli bilmecelelere de yer verilerek öğrencilerin görsel ve dilsel uyaran arasında bağlantı kurmaları sağlanmıştır. Türkçe eğitimi ortamları eğlenceli bir öğrenme ortamına dönüştürülmüştür.

Geleneksel yöntem bilginin aktarılmasına dayanmaktadır. Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda erişimin eksiye düşmesi; geleneksel yöntemin ezber dayalı olması, öğrencilerin ilgilerini çekebilecekleri uyaranlardan yoksun kalması, geleneksel anlayışla ders işlenmesinin öğrenciyi eğitim sürecinden uzaklaştırması, öğrencilerin yeni edindiği bilgileri yaşantıya dönüştürmesine katkı sağlayabilecek uyaranlarla karşılaşmamasıyla açıklanabilir.

Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin bilgi düzeyindeki erişimi ortalamasının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıkması; çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu yukarıdaki uygulamaların bir sonucu olarak düşünülebilir.

Denence 2, bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Deney ve kontrol gruplarına ön-test ve son-test olarak uygulanan Okuduğunu Anlama Becerisi Testi incelendiğinde, testte yer alan ve öğrencilerin kavrama düzeyindeki becerilerini ölçen soruların düzeyine uygun okuduğu bir metni tam ve doğru olarak anlayabilmeye dönük olduğu görülmektedir.

Anlayarak okuma; yazıdaki duygu, düşünce ve iletilerin kavranmasını gerektirmektedir. Deney grubunda okuduğunu anlama süreçlerine dönük yapılan etkinliklerde çok uyaranlı eğitim ortamları işe koşulmuştur.

Görsel ve işitsel uyaranlar öğrencileri dilsel uyaranlar anlam dünyasına yakınlaştırabilmektedir. Metni okumadan önce dikkat çekmede kullanılan resim, karikatür, müzik ve kısa filmler metne ilişkin ipuçları sunarken öğrencileri metnin anlam evrenine çekebilir. Deney grubunda işe koşululan eğitim durumlarında dikkat çekme bölümünde görsel ve işitsel uyaranlardan yararlandığı gibi metinlerin okunmasından sonra; okunan öykünün iletilerine uygun (Zeynep Cemali-Kuzgun: 2011) bir kısa film izletilmesi, okunan

öyküde geçen (Oktay Akbal-Kırmızı Yoyo: 2011) oyun tekerlemesinin benzerinin öğrenciler tarafından söylenmesinin istenmesi vb. etkinliklere yer verilerek metni anlamlandırma süreçleri karikatür, resim, kısa film, müzik, tekerleme gibi uyarlarla desteklenmiştir. Yapılan bu etkinliklerle öğrencilerin dilsel uyarıları tam olarak anlamalarına katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Eğitim durumlarında yazınsal nitelikli; düşündürücü, eğlendirici ve öğretici dilsel uyarıların kullanılmasına özen gösterilmiştir. Yazınsal nitelikli uyarıların örtük iletiler açısından zengin ve çok anlamlı olması öğrencilerin sayısız anlamlar çıkarabilmesine olanak sağlamaktadır. Doğrudan ileti veren dilsel uyarılar çocuk okuru okuma sürecinden uzaklaştırabilir. Yazınsal nitelikli metinlerle sunulan örtük iletilerle çocuk okurun özgürce düşünebileceği bir ortam yaratılmıştır. Böylelikle metni anlamlandırma sürecine katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Çocuğun duygu, düşünce ve dil dünyasına uygun dilsel uyarılar okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine katkı sağlayabilmektedir. Deney grubunda işe koşulan eğitim durumlarında çocuk okurun özdeşim kurabileceği karakterlerin bulunduğu metinlere yer verilerek okurun metinle sıkı bir ilişki kurması sağlanmaya çalışılmıştır. Sözcük dağarcığının gelişmiş olması da okuduğunu anlama becerisini etkileyen önemli etmenlerden biridir. Bu nedenle eğitim durumlarındaki dilsel uyarılardan yola çıkılarak sözcük dağarcığını geliştiren çalışmalara yer verilmiştir. Söz konusu çalışmalarda yalnızca yazınsal nitelikli metinlerden yararlanılmamış; bilmece ve bulmacalar da dilsel uyarı olarak kullanılmıştır.

Deney grubunda işe koşulan eğitim durumlarında, metinlerin dil ve düşünce yapılarının kavratılmasını sağlayacak sorular önceden saptanmış, metinlerin içeriği sorulardan yola çıkarak incelenmiştir.

Kontrol grubunda geleneksel eğitim yöntemi uygulanırken ders kitabındaki metinler araç olarak kullanılmaya devam edilmiştir. Dilsel uyarıların anlamlandırılmasına katkı sağlayacak işitsel ve görsel uyarıların kullanılmaması, yalnızca ders kitaplarındaki metinlere bağlı kalınması kontrol grubunun deney grubunun başarısına erişememe nedenleri arasında sayılabilir.

Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin kavrama düzeyindeki erişimi ortalamasının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıkması; çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu yukarıdaki uygulamaların bir sonucu olarak düşünülebilir.

Denence 3, bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Okuduğunu anlama becerisi toplam puan erişimi okuduğunu anlama becerisinin bilgi ve kavrama düzeylerindeki puan ortalamalarının toplamından yola çıkılarak oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama becerisinin toplam düzeydeki erişiminin deney grubu lehine anlamlı biçimde farklı çıkması; birinci ve ikinci denencede belirtilen değişkenlerin toplam puanı etkilemesi nedenine bağlanarak açıklanabilir.

Denence 4, bulgular tarafından doğrulanmamıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Deney grubunun bilgi düzeyi erişimi ortalaması 0.8, kontrol grubunun erişimi ortalaması 0.1'dir. Deney grubunun yazılı anlatım becerisi bilgi düzeyindeki erişimi ortalaması, kontrol

grubunun yazılı anlatım becerisi bilgi düzeyindeki erişimi ortalamasından anlamlı biçimde farklı çıkmamıştır.

Yazılı Anlatım Becerisi testinin bilgi düzeyindeki soruları yazım kuralları ve noktalama bilgisiyle ilgilidir. Yazım kuralları ve noktalama bilgisiyle ilgili kazanımlar ezberle dönük süreçlerin de işletilmesini gerektirmektedir. Çok uyaranlı eğitim ortamlarının ezberle dönük süreçlerde geleneksel yöntemin uygulandığı eğitim ortamlarından daha etkili olduğu söylenemez. Deney grubunun erişimi ortalamasının kontrol grubunun erişimi ortalamasından yüksek çıkmasında, deney grubunda yazma çalışmalarına yeterince yer verilerek öğrencilere uygulama olanağı yaratılmasının etkisi olabilir.

Deney grubunun erişimi ortalaması kontrol grubuna göre fazladır ancak erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Ölçme aracında, yazılı anlatım becerisinin bilgi düzeyindeki kazanımlarını ölçen üç soru bulunmaktadır. Bu durum deney ve kontrol grupları erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın çıkmaması nedenleri arasında gösterilebilir.

Geleneksel eğitim yönteminin işle koşulduğu eğitim ortamları ile çok uyaranlı eğitim ortamlarının işle koşulduğu eğitim ortamlarının yazılı anlatım becerisinin bilgi düzeyindeki erişimi ortalamasında benzer etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Denence 5, bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Deney ve kontrol grubuna uygulanan ölçme aracının yazılı anlatım becerisi uygulama düzeyindeki sorularıyla “noktalama ve yazım kurallarını uygulayabilme”, “sözcük türleriyle ilgili ilkeleri uygulayabilme”, “sözcüklerin yapı özellikleriyle ilgili ilkeleri uygulayabilme”, “tümce ile ilgili ilkeleri uygulayabilme”nin ölçülmesi amaçlanmıştır.

Deney grubunda sözcük türleri, sözcüğün yapısı ve tümce bilgisiyle ilgili etkinliklerinin yapılandırılmasında dilsel ve görsel uyaranlardan yararlanılmıştır. Resimlerden yola çıkarak tekil, çoğul, özel, cins, somut ve soyut adların öğretimine ilişkin etkinlikler yapılandırılmıştır. Adılların ve önad tamlamalarının öğretiminde resimlerden yararlanılmıştır. Benzetme sanatının öğretiminde görseller sunularak öğrencilerden görselleri eşleştirerek benzetme oluşturmaları ve tümce kurmaları istenmiştir.

Deney grubunda noktalama işaretlerinin kullanımı ve yazım kuralları ile ilgili kazanımların edindirilmesinde dilsel ve görsel uyaranlardan yararlanılmış; kuralların ve ilkelerin dilsel, görsel uyaranlardan yola çıkarak öğrenciler tarafından oluşturulması sağlanmıştır. Yazınsal metinlerden noktalama işaretleri kullanılmadan alınan bölümlere, uygun noktalama işaretlerini koymaları öğrencilerden istenmiştir. Dilbilgisi, yazım ve noktalama ile ilgili kazanımların edindirilmesinde yazma çalışmaları önemlidir. Deney grubunda görsel, işitsel ve dilsel uyaranlardan yola çıkarak yapılan yazma çalışmalarıyla öğrencilere uygulama olanakları sunulmuştur. Öğrencilerin, yazım ve noktalamayla ilgili kuralları alışkanlığa dönüştürebilmelerine katkı sağlanmıştır.

Geleneksel eğitim yöntemine göre ders işleyişinin yürütüldüğü kontrol grubunda yürürlükteki eğitim anlayışı uygulanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin uygulama düzeyindeki erişimi ortalamasının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıkması; çok uyaranlı

eğitim ortamlarının işe koşulduğu yukarıdaki öğretimsel uygulamaların bir sonucu olarak düşünülebilir.

Denence 6, bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Yazılı anlatım becerisi toplam puan erişisi yazılı anlatım becerisinin bilgi ve uygulama düzeylerindeki puan ortalamalarının toplamından yola çıkılarak oluşturulmuştur. Yazılı anlatım becerisinin toplam düzeydeki erişisinin deney grubu lehine anlamlı biçimde farklı çıkması; dördüncü ve beşinci denencede belirtilen değişkenlerin toplam puanı etkilemesi nedenine bağlanarak açıklanabilir.

Denence 7, bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisinin “genel toplam” erişi ortalaması, bilgi ve kavrama düzeylerindeki davranışları içeren okuduğunu anlama becerisinin toplam erişi ortalaması ile bilgi ve uygulama düzeylerindeki davranışları içeren yazılı anlatım becerisinin toplam erişi ortalamasının genel toplamına ilişkin bir ortalamadır.

Deney grubunun genel toplam erişi ortalamasının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıkması, denence 1, 2 ile denence 4, 5'teki bütün değişkenlerin genel toplam erişisini de etkilemiş olmasıyla açıklanabilir.

Denence 8, bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Türkçe dersi bir beceri dersi olduğu için yazılı anlatım becerisinin sınanmasında uygulamanın daha uygun olabileceği düşüncesiyle deney ve kontrol gruplarında ön-test ve son-test olarak kompozisyon tipi yazılı anlatım becerisi testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçları iç yapı, dış yapı, dil ve anlatım yönünden değerlendirilmiştir.

Deney grubunda işe koşulan eğitim durumlarında yazma becerisinin geliştirilmesi için görsel, işitsel ve dilsel uyaranlardan yararlanılmıştır. Öğrencilerin dil ve anlam evrenlerine uygun değişik sanatsal uyaranların öğrenme-öğretme sürecinde birer araç olarak kullanılması, öğrencileri düş ve düşünce üretmeye isteklendirebilir (Sever, 2011/a: 169). Yazma etkinliklerinde kullanılan dilsel, görsel ve işitsel uyaranlarla öğrencilerin duygu ve düşünce dünyası beslenmiştir. Söz konusu uyaranların öğrencilerin anlamlandırma düzeyine uygun ve sanatsal nitelikli olmasına özen gösterilmiştir.

Yazma becerisinin geliştirilebilmesi için eğitim durumlarında birçok yazma etkinliğine yer verilmiştir. Karikatürlerden, kısa filmlerden, müzikten, resimlerden, metinlerden yola çıkarak yazma çalışmaları yapılmıştır. Dinletilen müziğin ve okunan şiirin duyumsattıklarından yola çıkarak şiir yazma etkinlikleri yapılmıştır. Öğrencilere bir öykü okunmuş ardından kısa film izletilmiştir. Okunan öykü ile izletilen filmin benzerliklerini yazmaları istenmiştir. Yazma çalışmalarında kullanılan kısa filmlerde yer alan kahramanların çocuk okurun özdeşim kurabileceği nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. “Ben kısa filmdeki kahraman olsaydım...” konulu yazma çalışmalarına yer verilmiştir. Öğrencilerin yazdıklarını resimlerle destekledikleri, yazma etkinliklerinin oyunlaştırıldığı (mektup ya da telgraf oyunu) çalışmalara; karikatür yazma-çizme, tekerleme yazma çalışmalarına yer verilerek öğrencilerin eğlenerek üretmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Geleneksel yöntem doğrultusunda öğretimin sürdürüldüğü kontrol grubunda yürürlükteki etkinliklere devam edilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin kompozisyon (yazılı anlatım) becerisinin eriştiği ortalamasının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıkması; çok uyaranlı eğitim ortamlarının işe koşulduğu yukarıdaki öğretimsel uygulamaların bir sonucu olarak düşünülebilir.

Çağdaş toplumlar iletişim becerileri gelişmiş bireylere gereksinim duymaktadır. Toplumsal iletişimin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesinde anlama ve anlatma becerilerinin önemli etkilerinin olduğunu söylenebilir. Anadili öğretiminin temel amacı bireyde anlama ve anlatma ile ilgili dilsel becerilerin geliştirilmesidir. Bu araştırmanın sonuçları, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde, çok uyaranlı eğitim ortamlarının geleneksel yöntemle kurgulanmış eğitim ortamlarından daha etkili olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

1. Türkçe dersi eğitim ortamları çok uyaranlı eğitim ortamlarına göre düzenlenebilir.
2. Türkçe dersinde kullanılan görsel, işitsel ve dilsel uyaranlar çocuğun dil ve anlam evrenine uygun olarak seçilmelidir.
3. Çok uyaranlı eğitim ortamlarının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi diğer sınıf düzeylerinde de sınanabilir.
4. Çok uyaranlı eğitim ortamlarının anadili öğretimindeki etkisini saptamak amacıyla nitel verileri de (öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri, sürecin gözlemi vb.) içeren yeni çalışmalar yapılabilir.
5. Çok uyaranlı eğitim ortamlarının etkileri, diğer öğretim alanlarında yapılacak deneysel çalışmalarla da sınanabilir.

Kaynakça

- Ainsworth, S. (2008). How do animations influence learning?. D. Robinson, G. Schraw (Eds.). *Current perspectives on cognition, learning, and instruction: recent innovations in educational technology that facilitate student learning* (p.37-67). Information Age Publishing. http://www.psychology.nottingham.ac.uk/staff/sea/ainsworth_animations.pdf adresinden 20.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Akalın, S. (1987). Çocuk oyunları ve oyun tekerlemeleri. Mustafa Ruhi Şirin (Ed.). *Çocuk edebiyatı yıllığı 1987* (s.84-90). İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Akbal, O. (2011). *Kırmızı yoyo*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Akbaş, O. (2011). Bir öğrenme nesnesi olarak eğitsel kısa filmler: öğretmen adaylarının çektikleri eğitsel kısa filmler üzerine bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 15-27.
- Akerson, F. E. (2008). *Türkçe örneklerle dile genel bir bakış*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Aral, N., Gürsoy, F. and Can, Y. M. (2011). An investigation of the effect of puzzles on preschooler's developmental areas. *Social And Natural Sciences Journal*, 4, 20-23. <http://ojs.journals.cz/index.php/SNSJ/article/view/293/296> adresinden 23.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Ashaver, D., Igyuve, S. M. (2013). The use of audio-visual materials in the teaching and learning processes in colleges of education in benue state-nigeria. *IOSR Journal of Research Method in Education*, 1 (6), 44-45. <http://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol1%20Issue6/G0164455.pdf> adresinden 22.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Aslan, C. (2007). Çocuk edebiyatı ürünleriyle kurgulanmış türkçe öğretimi. Zeliha Güneş (Ed.). *İlköğretimde çocuk edebiyatı* (s.163-186). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını. No: 1764. Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 914.
- Aslan, C. (2010/a). An analysis of turkish and french literature textbooks outer structure and visual elements. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 880-889.
- Aslan, C. (2010/b). Düşünme becerilerini geliştirici dil ve edebiyat öğretimi ortamları -bir eğitim durumu örneği-. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (24), 127-152.
- Aslan, C. (2011). Sanatsal bir uyarın olarak kısa filmlerin eğitim ortamlarında kullanılması. S. Sever, M. Oğan, M. Aykaç, S. Canlı, Ş. Önal (Editörler). *Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı: Bildiri, Anı, Görüş ve İzlenimler* (s. 193-204). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları no:319.
- Aslan, C. (2013). Çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları yoluyla düşünme. *Kum Edebiyat Dergisi*, 72-73, 11-18.
- Baleghizadeh, S., Dargahi, Z. (2010). The effect of nursery rhymes on efl children's reading ability. *The NERA Journal*, 46 (1), 71-75.
- Binyazar, A. , Özdemir, E. (2006). *Yazma öğretimi/yazma sanatı yaratıcı yazma dersleri*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Birkök, M. C. (2008). Bir toplumsallaştırma aracı olarak eğitimde alternatif medya kullanımı: sinema filmleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1-12. www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/download/.../322 adresinden 22.08. 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Brünken, R., Steinbacher, S., Plass, J. L. and Leutner, D. (2002). Assessment of cognitive load in multimedia learning using dual-task methodology. *Experimental Psychology*, 49 (2), 109-119.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Castro, J. M. (2011). Audiovisual riddles to stimulate children's creative thinking. *Comunicar*, 36 (18). 123-130. <http://eprints.rclis.org/17606/1/en123-130.pdf> adresinden 17.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Cemali, Z. (2011). *Patenli kız*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Demirel, Ö., Şahinel M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dursun, O. (2009). Medyada (basın) eğlenceyle sunulan ideoloji anadolu'da vakit gazetesinin bulmacası üzerine bir analiz. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 37, 65-87.
- Efe, H. (2005). *Karikatür ve eğitim: karikatür sanatının eğitimdeki işlevi*. İzmir: Etki Yayınları.
- Elçin, Ş. (1987). Bilmeceler üzerine. Mustafa Ruhi Şirin (Ed.). *Çocuk edebiyatı yyllığı 1987* (s. 91-98). İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Erdoğan, F. (1987). Fatih erdoğan'la çocuk açısından resimli kitap üzerine. Mustafa Ruhi Şirin (Ed.). *Çocuk edebiyatı yyllığı 1987* (s. 498-500). İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Frey, B. A., Sutton, J. M. (2010). A model for developing multimedia learning projects. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6 (2), 491-507.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göktürk, A. (2010). *Okuma uğraşı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gözaydın, N. (1985). Çocuk ve folklor. *Türk Dili Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 49 (400), 326-329.
- Gwaravanda, E. T., Masaka, D. (2008). Shona reasoning skills in zimbabwe: the importance of riddles. *Journal of Pan African Studies*, 2 (5), 193-208.
- Huang, C. (2005). Designing high-quality interactive multimedia learning modules. *Computerized Medical Imaging and Graphics*, 29 (2-3), 223-233. <https://cset.stanford.edu.tr> adresinden 14.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- İnceoğlu, Y., G. , Çomak, N. A. (2009). *Metin çözümlemeleri*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Kitap.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. Murat Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi*. (s. 22-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Ke, F., Lin, H. and Ching, Y. (2006). Effects of animation on multi-level learning outcomes for learners with different characteristics: a meta-analytic assessment and interpretation. *Journal of Visual Literacy*, 26 (1), 15-40.
- Mayer, R. E., Moreno, R. (2002/a). Aids to computer-based multimedia learning. *Learning and Instruction*, 12, 107-119. <http://digitalstrategist.typepad.com/Readings/EDBT5501/Mayer%20and%20Moreno.pdf> adresinden 14.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Mayer, R. E., Moreno, R. (2002/b). Animation as an aid to multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 14 (1), 87-99.
- Mayer, E. R., Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist, Lawrence Erlbaum Associates*, 38 (1), 43-52.

- Mayer, E. R. (2005). Cognitive theory of multimedia learning., Richard Mayer (ed.). *The cambridge handbook of multimedia learning*. (s.31-48). New York: Cambridge University Press.
- McVicker, C. (2007). Comic strips as a text structure for learning to read. *The Reading Teacher*, 61(1), 85-88.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim türkçe dersi (6.7.8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu* http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=ogretim_programlari adresinden 04.08.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Morrison, T. G., George, G. B. and Chilcoat, W. (2002). Using student-generated comic books in the classroom. *Journal of Adolescent Adult Literacy*, 45 (8), 758-767.
- Multimodal Learning Through Media: What The Research Says. (2008). CISCO systems, 1-24. <http://www.cisco.com/web/strategy/docs/education/Multimodal-Learning-Through-Media.pdf> adresinden 07.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Nas, R. (2004). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Ode, E. O. (2014). Impact of audio-visual (avs) resources on teaching and learning in some selected private secondary schools in makurdi. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 2 (5), 195-202.
- Önal, M. (2011). Edebiyat, iletişim ve sinema. Fatih Sakallı (Ed.). *Edebiyat ve sinema edebi eserden beyaz perdeye*. (s.11-43). İstanbul: Hat Yayınevi.
- Örs, F. (2007). Eğitim ve karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84, 26-29.
- Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri: 1 okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2000). *Erdemin başı dil türkçemiz üzerine konuşmalar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. (2011). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, S. U. (2013). Edebiyat ve müzik. *Kurgu Düşün Sanat Edebiyat Dergisi*, 11, 72-73.
- Özer, A. (1994). *İletişimin çizgi dili karikatür*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 763.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. (2013). *Türkiye’de çocukların medya kullanma alışkanlıkları araştırması*. İstanbul: 1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi.
- Reed, S. K. (2006). Cognitive architectures for multimedia learning. *Educational Psychologist*, 41(2), 87-98.
- Russell, D. (2009). *Literature for children a short introduction*. America: Pearson Education, Inc.
- Schnotz, W. (2002) Towards an integrated view of learning from text and visual displays. *Educational Psychology Review*, 14 (1), 101-120.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2007). Çocuk kitaplarında bulunması gereken temel özellikler. Zeliha Güneş (Ed.). *İlköğretimde çocuk edebiyatı* (s. 39-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını no: 1764. Açıköğretim Fakültesi Yayın no: 914.
- Sever, S. (2008). Eğitimde ve bilimde türkçe. Ç. İkrâm, N. K. Şahbaz (Editörler). *Türkiye Cumhuriyeti’nin Kuruluşunun 100’üncü Yılında Eğitim Kurultayı Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim Bildiri Kitapçığı* (s.435-471). Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2008). *Etkinliklerle türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.

- Sever, S. (2011/a). Dil ve edebiyat öğretiminde kısa film ve karikatür. S. Sever, M. Oğan, M. Aykaç, S. Canlı, Ş. Önal (Editörler). *Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı: Bildiri, Anı, Görüş ve İzlenimler* (s. 169-191). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları no: 319.
- Sever, S. (2011/b). Okulöncesi eğitim sürecinin bir oyun gereci olarak tekerleme ve bilmeceler. Zeliha Güneş (Ed.). *Okulöncesinde çocuk edebiyatı*. (5. Baskı). (s. 129-152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını no: 1764. Açıköğretim Fakültesi Yayın no: 941.
- Sever, S. (2013). Çocukla yazınsal iletişim. *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. (s. 41-58). İzmir: Tudem Yayınları.
- Tarawneh, H., Tarawneh, M. and Alzboun, F. (2011). Enhancing the quality of e-learning systems via multimedia learning tools. *International Journal of Computer Science Issues*, 8 (6), 107-111. <http://ijcsi.org/papers/IJCSI-8-6-2-107-111.pdf> adresinden 14.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2008). *Türkiye'nin somut olmayan kültürel mirası*. M. Öcal Oğuz (Ed.). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü 3158, Sanat Eserleri Dizisi 471.
- Tejwani, S. (2012). Comparison of educational comics instructional material and traditional method in terms of conceptual understanding in economics of ninth graders. *International Educational E-Journal*, 1 (5), 10-15. <http://www.oijrj.org/ejournal/oct-nov-dec2012/02.pdf> adresinden 21.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Teoh, B. S., Neo, T. (2007). Interactive multimedia learning: students' attitudes and learning impact in an animation course. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6 (4), 28-37. <http://www.tojet.net/articles/v6i4/643.pdf> adresinden 22.08.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Topuz, H. (1986). *İletişimde karikatür ve toplum*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Uğurlu, S. (1987). Haydar sanal'la türk müziği ve çocuk müziği üzerine. Mustafa Ruhi Şirin (Ed.). *Çocuk edebiyatı yillığı* (s. 586-599). İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Uslu, H. (2007). Eğitimde karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84, 15-19.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yavuzer, H. (1991). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1999). Çocuk resim çalışmalarına genel bakış. Bekir Onur (Ed.). *Cumhuriyet ve Çocuk 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi* (s. 274-277). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları no: 2.
- Yetkin, S. K. (1968). Güzel sanatların eğitimdeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (4), 125-129.
- Zipke, M. (2008). Teaching metalinguistic awareness and reading comprehension with riddles. *The Reading Teacher*, 62 (2), 128-137.

The Effect of Children's Novels on Acquisition of Democratic Culture Awareness (The Sample of the City Burdur)

Çocuk Romanlarının Demokratik Kültür Bilinci Edinimine Etkisi (Burdur İli Örneği)¹

Yrd. Doç. Dr. Yasemin Gül GEDİKOĞLU ÖZILHAN²

ABSTRACT: This study aimed to investigate the effect of learning conditions which were created on the basis of children's novels at 2nd grade of secondary education on acquisition of democratic culture awareness. In the study which was carried out at Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) Secondary School which is in the centre of Burdur, experimental design was used. A scale developed by the researcher was applied to the participants. The internal consistency reliability coefficient of the scale was found 0.87. It is seen that the factor loads of the scale change between 0.43 and 0.83. The scale consisted of 10 dimensions and 52 items. Dependent and independent samples t tests were used for the analyses. In order to create learning conditions, 3 native 3 foreign children's novels were selected by field experts. The learning conditions created on the basis of these novels were implemented to the experimental group for 12 weeks of period. According to the findings of the study, there were not any significant differences between the experimental and control groups in terms of acquisition of democratic cultural awareness. However, a significant difference was found between male and female students in the experimental and control groups in favor of male students regarding acquisitions of democratic culture awareness.

Keywords: Democracy, Democratic Culture Awareness, The Scale of Democratic Culture Awareness, Children's Novel.

ÖZ: Araştırmada, ortaokul 2. sınıfta çocuk romanlarıyla oluşturulan eğitim durumlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisi bakımından araştırılması ve betimlenmesi amaçlanmıştır. Burdur merkezde bulunan Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) Ortaokulu'nda gerçekleştirilen araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamına alınan öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yüklerinin de 0.43-0.83 arasında değiştiği görülmektedir. Uygulanan ölçek 10 boyut ve 52 maddeden oluşmaktadır. Çözümlenmeler için bağımlı ve bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Eğitim durumlarını oluşturmak için üç yerli üç yabancı çocuk romanı, alan uzmanları tarafından belirlenmiştir. Bu romanlarla oluşturulan eğitim durumları deney grubunda on iki hafta boyunca uygulanmıştır. İstatistiksel çözümlenmeler sonucunda deney ve kontrol grubunun demokratik kültür bilinci edinimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin demokratik kültür bilinci edinimleri arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Gelişim sürecine bakıldığında ise kızların daha yüksek oranda gelişim gösterdiği gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Demokrasi, Demokratik Kültür Bilinci, Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği, Çocuk Romanı.

¹ Bu çalışma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Programında Prof. Dr. Sedat SEVER danışmanlığında yapılan doktora tezinden üretilmiştir.

² Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, ygedikoglu@mehmetakif.edu.tr

Giriş

Yüzyıllar boyunca uluslar, demokrasiyi anlatmak için çeşitli tanımlar oluşturmuşlardır. Bu tanımlardan en tanınmış olanı Abraham Lincoln'e ait olmaktadır. Lincoln'e göre demokrasi, "halkın halk tarafından halk için yönetimidir" (Akt:Çeçen, 2000:55-56). Demokrasinin bir yaşam biçimi olarak benimsenmesi ise demokratik kültürün varlığına bağlıdır. Sever, demokratik kültürü, bu kültürü oluşturan bireylerin özelliklerinden yola çıkarak şöyle tanımlamıştır: "Bağımsız düşünebilen, bireysel ayrılıklara saygı duyan, kaba güce karşı olan, gerçeğe bilimin yol göstericiliğinde varılabileceğine inanan, duygu ve düşünce kanalları açık; siyasal çoğulculuğu ve sosyal hukuk devletini savunan bireylerin edinmiş olduğu davranışlar bütünü" (1998:124). Demokrasi bilinci ise, kişilerin birbirlerinin hak ve özgürlüklerine saygı duyarak yaşadıkları toplumsal düzenin toplumdaki bireyler tarafından sezinlenip benimsenmesi durumudur. Yukarıda söylenenlerden yararlanılarak demokratik kültür bilinci için şöyle bir tanım geliştirilebilir: Kişi haklarına, başka inançlara, farklılıklara saygı duyan, toplumsal kurallara uyan, doğa bilinci edinmiş, hoşgörülü ve uzlaşmaya açık, eşitliği ve özgürlüğü önceleyen bir düşünceye ve estetik duyarlılığa sahip bireylerin benimsediği tutum ve davranışlar bütünü.

Birey, demokrasi düşüncesiyle önce ailede karşılaşmaktadır. Henüz okula gitmeyen çocuk, demokrasiyi, demokratik değerleri, demokratik yaşam biçimini ve kültürünü aile içerisindeki yaşantılardan, davranış ve tutumlardan yola çıkarak sezinlemektedir. Çocuk, yaşamının ilk yıllarında yalnızca anne ve babasıyla ve diğer aile bireyleriyle etkileşim içindedir. Bu süre içinde ilk eğitimini aileden alır. Anne-babanın ve diğer aile bireylerinin çocuğa model olacak tutum ve davranışlarda bulunması ile çocuğun demokratik kültürle tanışması gerçekleşmiş olur (Sever, 2008a). Ancak temelleri ailede atılan demokratik yaşam biçimi, okul türü öğrenme ile desteklenmeli ve geliştirilmelidir. Demokratik kültür bilinci ev ve okuldaki demokratik uygulamalar, tutum ve davranışlar yardımıyla oluşur, gelişir ve kalıcı biçime dönüşür. Demokrasinin toplumda bir yaşam biçimine dönüşmesi için her bireyde bu kültürün ancak demokratik bir eğitimle kazanılabileceğine dair bilincin oluşması gerekmektedir. Bu açıdan demokratik eğitimin demokratik yöntem ve tekniklerle, demokratik öğretmen ve yöneticilerle, aile-okul-toplumsal çevre işbirliğiyle sezinlenmesi ve benimsenmesi gerekmektedir.

Demokratik bir eğitim sürecinden söz edebilmek için tek kitapla sürdürülen eğitimden vazgeçilmelidir. Ders kitaplarındaki metinlerin yanı sıra öğrencileri, farklı öğretici ve yazınsal metinlerle buluşturmak gereklidir. Çocuk, demokratik kültürü oluşturan kavramlarla kurgulanmış çocuk edebiyatı yapıtlarıyla karşılaştırılmalıdır. Bu karşılaşmalar aracılığıyla çocuk, sözü geçen kavramları içselleştirerek anlam evrenine katacaktır. Bu bağlamda çocukların buldukları çocuk edebiyatı yapıtları demokratik kültür bilinci edinimi sürecinde önemli yer tutmaktadır. Duygu ve düş dünyalarını devindiren bu yapıtlardaki kurgular aracılığıyla çocuklar zorlanmadan, ezber yapmadan, eğlenerek, kendiliğinden demokratik değerleri tanıyarak bu değerlerle oluşturulmuş yaşam biçimini benimserler. Bu yolla çocukların demokratik kültür bilinci edinmiş toplumun etkin bir üyesi olmaları yolunda önemli bir adım atılmış olur. Bu bakımdan demokratik

kültür bilinci ve okuma kültürü edinimi arasında birbirini tamamlayan bir bağ vardır. Okuma kültürü Sever tarafından “yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sinama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültür” (2004:108) olarak açıklanmıştır. Okuma kültürü edinmemiş bir toplumun demokratik kültürü içselleştirdiğini düşünmek zordur.

Çocuk edebiyatı türlerinden biri olan çocuk romanlarının da demokratik kültür bilinci edinimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Sever vd., 2007:127; Karaman-Kepenekçi ve Aslan, 2013; Dilidüzgün vd., 2002; Oğuzkan, 2010). İlköğretim birinci ve ikinci sınıftan başlayarak çocuklar, kurgusal nitelikli ürünlere ilgi duymaya başlarlar. Çünkü bu evrede çocuğun merak ve öğrenme güdüsü artmış durumdadır. Bu bakımdan çocuklar, bu dönemde öykülerle ve çocuk romanlarıyla buluşturulmalıdır (Sever vd., 2007:127). Çocuk romanları, çocukların sınırlı yaşam deneyimlerini zenginleştirir, geliştirmekte oldukları değer yargıları üzerine düşünme olanağı bulur. Böylece, çocukların içinde yaşadıkları toplumsal ve kültürel ortama uyum sağlama süreçleri kolaylaşır (Karaman-Kepenekçi ve Aslan, 2013; Dilidüzgün vd., 2002; Oğuzkan, 2010).

Edebiyat yapıtlarında çocukların öykündükleri kahramanlar ve onların nitelikleri kitap-okur etkileşimini ve demokratik kültür bilinci edinimini doğrudan etkileyen önemli etkenlerden biridir. Çocuk, roman kahramanları aracılığıyla “kendi gibi duyan, düşünen ve hareket eden ya da etmek isteyen başka çocukların da olduğunu ya da olabileceğini anlar. Güven duygusunu geliştirir”. Kahramanlar aracılığıyla, insanların başından geçebilecek olayları tanır. Sorunlar karşısında geliştirebileceği tutum ve davranışlara ilişkin ipuçları edinir (Sever, 2008b:76).

Demokratik değerlerle kurgulanmış yazınsal nitelikli çocuk yapıtları, çocuklara eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazandırma bakımından da uygun ortamlar yaratır (Aslan, 2013a;2013b). “Eleştirel düşünceye göre tek doğru değil, birçok doğru vardır. Önemli olan bağımsız düşünme yetisini yitirmeden bir sorunu çeşitli açılardan inceleyerek kendi görüşünü geliştirme, aynı zamanda başkalarının görüşlerine de saygı ve hoşgörüyle yaklaşmaktır. Eleştirel düşünme, her tür saplantıdan, bağımlılıktan, dogmatizmden arınmış bir düşünmedir. Bu bakımdan, tek doğru benimkidir diyen her tür otoriter görüşe kuşkuyla yaklaşır” (İpşiroğlu, 1991:301).

Romanlar, diğer yazınsal türlere göre kurgusu içinde çok daha fazla olay ve olgu barındırmaktadır. Çocuk romanı yazarı vermek istediği iletileri bu olaylar içerisinde işler. Yazınsal metinlerde iletiler kesin bir yargıya dönüştürülerek aktarılmaz. Örtük iletiler yardımıyla romandaki gizli anlamları bulma sorumluluğu çocuğa verilir. Çocuk romanları aracılığıyla çocuk, düşünce üretmek ve anlam oluşturarak yazarın serüvenine ortak olur ve özne konumuna gelme çabası gösterir (Sever, 2008b:141).

Romanlar, içinde bulunan düşsel öğeler aracılığıyla çocukların düş dünyasını devindirir. Çocuk romanları düş, düşünce ve yaratıcı gücün gelişmesine olanak tanır. Demokratik kültürü içselleştirmiş bireyde olması beklenen yaratıcı düşünce, erken çocukluk döneminden başlayarak yaşına, düzeyine, ilgi ve beğenisine uygun çocuk edebiyatı ürünleriyle karşılaşmış bireylerde oluşur ve yaratıcı düşünceye sahip bireyler toplumu çağdaş ve demokratik bir düzeye taşır.

Çocuğun gerçeği ve yaşamı algılayış biçimi yetişkinden farklıdır (Dilidüzgün, 2003:21). Bu bağlamda çocuklar için yazma sorumluluğu üstlenenlerin; çocuğun gerçek algısını göz önünde tutan, dünyaya onun gözüyle bakan, yaşamı ve olayları çocuk bakış açısıyla algılayan bir anlayışla çocuğa ulaşması beklenir (Sever, 2008b:28;2002:32). Çocuk edebiyatı yazarının okuruyla kurduğu ilişki ve olayları sunuş biçimi, konunun ve kahramanların özellikleri çocuk kitabının otoriter ya da demokratik oluşunu belirlemektedir. Bu durum daha çok yazarın tutumuyla ilgilidir. Yazarın kendi görüşünü ve eleştirisini okuruna zorla benimsetecek derecede olayları tek yanlı sunması, yazar tarafından kurgulanan sondan başka olasılığa yer vermemek, otoriter anlatımın göstergelerinden bazılarıdır (Dilidüzgün, 2003:63; Aslan, 2014). Bunun yanı sıra, “öğrencilerin, duygu ve düşünce üretmesine olanak sağlamayan, genellikle bir doğruyu aktarmayı-belletmeyi amaçlayan metinler” (Sever, 2004:116) de otoriter tutumla yazılmış metinler olarak kabul edilebilir. Bu metinler aracılığıyla gerçekleştirilen okumalar, öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerinin gelişimine ket vurmaktadır.

Çocuk romanı yazarı yapıtını estetik bir kaygıyla kaleme aldığında çocukta estetik duygusunun oluşumuna ve estetik bilincin gelişmesine yardımcı olacaktır. Demokratik kültürü oluşturan kavramlardan biri olan estetik bilinç oluşturma süreci de çocuk romanlarının kılavuzluğunda oluşmaya ve çocukta güzele karşı bir duyarlık gelişmeye başlayacaktır. Güzele karşı gelişen bu duyarlık, sanattan zevk alan, okuduğundan, dinlediğinden, gördüğünden haz duyan bireylerin yetişmesine olanak sağlayacaktır. Bu bağlamda çocuk haz aldığı için okuma eylemini alışkanlığa dönüştürecek ve demokratik değerlerle oluşturulmuş çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluştukça demokratik kültürün oluşum süreci gerçekleşecektir.

Çocuk edebiyatı ürünlerinde, “yaşamın bir gerçeği olduğu düşüncesiyle, şiddet olgusuna da yer verilebilir. Ancak, olay kurgusunda, çocukların yaş ve gelişim özellikleri de göz önünde bulundurularak yer verilen şiddet öğeleri, çocukları şiddete karşı neler yapılması gerektiği konusunda duyarlı kılmalı, onlarda şiddet ve kaba güce karşı bir anlayış oluşturabilmelidir. Özellikle, çocuklara demokratik yaşamın önemi ile bireysel ve toplumsal ilişkilerdeki sorunların çözümünde en etkili yöntemin ‘iletişim’ olduğu gerçeği sezdirilmelidir” (Sever, 2008b:199). Sorun çözme yöntemi olarak şiddet ve kaba gücün kullanıldığı bir toplumda demokrasiden, demokratik kültür bilincinden söz etmek olanaklı değildir.

Bu bağlamda çalışmada, uzman görüşü alınarak karar verilen üç yerli üç yabancı (Christine Nöstlinger, *Kim Takar Salatalık Kral'ı*; Çetin Öner, *Gülibik*; Sevim Ak, *Puf, Puf Puf, Cuf, Cuf Cuf ve Cino*; Peter Hartling, *Benjamin Anna'yı Seviyor*; John Boyne, *Çizgili Pijamalı Çocuk*; Zeynep Cemali, *Patenli Kız*) toplam altı çocuk romanının demokratik kültür bilinci edinimine etkisi sınanmıştır. Bu çocuk romanları tanıklığında oluşturulan eğitim durumları, demokratik kültür bilinci edinimine yardımcı olacağı düşünülen çeşitli yazınsal metin örnekleri, resimler, karikatürler, kısa filmler, belgeseller, doğaçlama çalışmalarlarıyla desteklenerek demokratik bir sınıf ortamında uygulanmıştır.

Bu çalışmanın önemi, öğrencilere demokratik kültür bilinci edindirmek amacıyla, ortaokul 2. sınıf Türkçe derslerinde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulanarak gerçekleştirildiği ilk deneysel çalışma olmasıdır. Araştırmacı

tarafından geliştirilen “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği”, ortaokul 2. sınıf öğrencilerinin demokratik kültürü oluşturan kavramları tanıma ve sezinleme, tutum oluşturma ve davranışa dönüştürme yani demokratik kültür bilinci edinme düzeylerini belirlemek için geliştirilen ilk ölçme aracıdır. Bu çalışma çocuk romanlarının kılavuzluğunda oluşturulmuş eğitim durumlarının, demokratik kültür bilinci edinimine etkisi üzerinde düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları yaratacağı düşünülmektedir.

Araştırma, ortaokul 2. sınıfta çocuk romanlarıyla oluşturulan eğitim durumlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisi bakımından araştırılmasını ve betimlenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem ve alt problemlerde dile getirilen sorulara yanıt aranmıştır.

Problem Tümcesi

Türkçe öğretiminde, çocuk romanlarıyla oluşturulmuş eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) demokratik kültür bilinci edinimi sürecinde ulaştığı erişim düzeyleri ile bu öğretimin uygulanmadığı grubun (kontrol grubu) demokratik kültür bilinci edinimi sürecinde ulaştığı erişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemle ilgili alt problemler de aşağıdaki gibidir.

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “kişi haklarına saygı” boyutunda ulaştığı erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “kişi haklarına saygı” boyutunda ulaştığı erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “başka inançlara saygı” boyutunda ulaştığı erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “başka inançlara saygı” boyutunda ulaştığı erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “doğa bilinci” boyutunda ulaştığı erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “doğa bilinci” boyutunda ulaştığı erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “canlıların yaşam hakkı” boyutunda ulaştığı erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “canlıların yaşam hakkı” boyutunda ulaştığı erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “toplumsal kurallara uyma” boyutunda ulaştığı erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “toplumsal kurallara uyma” boyutunda ulaştığı erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “hoşgörü kültürü” boyutunda ulaştığı erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “hoşgörü kültürü” boyutunda ulaştığı erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “özgürlük düşüncesi” boyutunda ulaştığı erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “özgürlük düşüncesi” boyutunda ulaştığı erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “eşitlik düşüncesi” boyutunda ulaştığı erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “eşitlik düşüncesi” boyutunda ulaştığı erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “uzlaşma düşüncesi ve kültürü” boyutunda ulaştığı erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “uzlaşma düşüncesi ve kültürü” boyutunda ulaştığı erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “estetik bilinç” boyutunda ulaştığı erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “estetik bilinç” boyutunda ulaştığı erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe öğretiminde, çocuk romanları tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının uygulandığı bir grubun (deney grubu) “demokratik kültür bilinci” boyutunda ulaştığı toplam erişim puanları ile bu uygulamaya katılmayan grubun (kontrol grubu) “demokratik kültür bilinci” boyutunda ulaştığı toplam erişim puanları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin “demokratik kültür bilinci” boyutunda ulaştığı toplam erişim puanları ile deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin “demokratik kültür bilinci” boyutunda ulaştığı toplam erişim puanları arasında, erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Çalışmada uzman görüşü alınarak karar verilen üç yerli üç yabancı toplam altı çocuk romanı tanıklığında kurgulanmış eğitim durumlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisi sınanmıştır. Çocuk romanlarının seçiminde bu romanların demokratik değerler taşıması ve bu değerlerin çocuklara demokratik bir biçimle aktarılması ön planda tutulmuştur.

Süreç

Bu çalışma, çocuk romanlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisini belirlemeye yönelik deneysel bir araştırmadır. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının birinci yarısında 12 (on iki) haftalık bir dönem boyunca (8 Ekim 2013-17 Ocak 2014) Burdur Merkezde bulunan Türkiye Odalar ve Borsalar (TOBB) Ortaokulu, ortaokul 2. sınıf Türkçe derslerinde, biri deney, öteki kontrol grubu olarak belirlenen iki sınıf üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney deseni olarak, deneme modelleri içerisinde yaygın bir kullanıma sahip olan “öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni (ÖSKD)” kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desenin iki temel yararı vardır. İlki, ölçümlerin aynı denekler üzerinde yapılmasından dolayı, farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olacaktır. Böylece hata terimi düşecek ve buna bağlı olarak istatistiksel güç artacaktır. Diğer yararı ise, bu desenin daha az denek gerektirmesi ve her bir işlemde aynı deneklerin ölçülmesine bağlı olarak zaman ve çaba bakımından daha ekonomik olmasıdır. Bu yararları bağli olarak benzeşik gruplarda çalışma olanağı, deneysel işlemin gerçek etkisinin belirlenmesine katkı sağlar (Ferguson ve Takane, 1989; Kirk, 1968: Akt: Büyüköztürk, 2011:23).

Deney ve kontrol grubu olarak seçilen sınıflar belirlenirken seçkisiz atama yönteminden yararlanılmıştır. Seçkisizlik kuralı “örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olması olarak” açıklanabilir (Büyüköztürk vd., 2013:85). Bu bağlamda 6/A (20 öğrenci), 6/B (23 öğrenci), 6/C (21 öğrenci) ve 6/D (21 öğrenci) sınıflarından 6/C sınıfındaki tüm öğrenciler deney, 6/D sınıfındaki tüm öğrenciler ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deneysel araştırmalarda, her grupta 15 denek olması sonuçların geçerli olması için yeterlidir (Gay, 1987; Akt.: Arlı ve Nazik, 2001:77). Bu bağlamda bu araştırmanın deney ve kontrol gruplarını oluşturan toplam 42 öğrenciden öntest-sontest kontrol gruplu desende ölçümler alınarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere bir deneyin parçası oldukları bildirilmiş, ancak sınıflarının deney ya da kontrol grubundan hangisi olduğu açıklanmayarak deneysel koşul gizlenmiştir. Deney grubunda, çocuk romanlarının temel araç olarak kullanıldığı araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim durumlarından oluşan bir program uygulanırken, kontrol grubunda Türkçe öğretimi bilinen seyriyle; bir başka deyişle, yalnızca Türkçe ders kitabı içindeki metinlerle sürdürülmüştür. Deney grubunda dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubunda ise derslere 6/D sınıfının Türkçe derslerini yürüten öğretmen devam etmiştir.

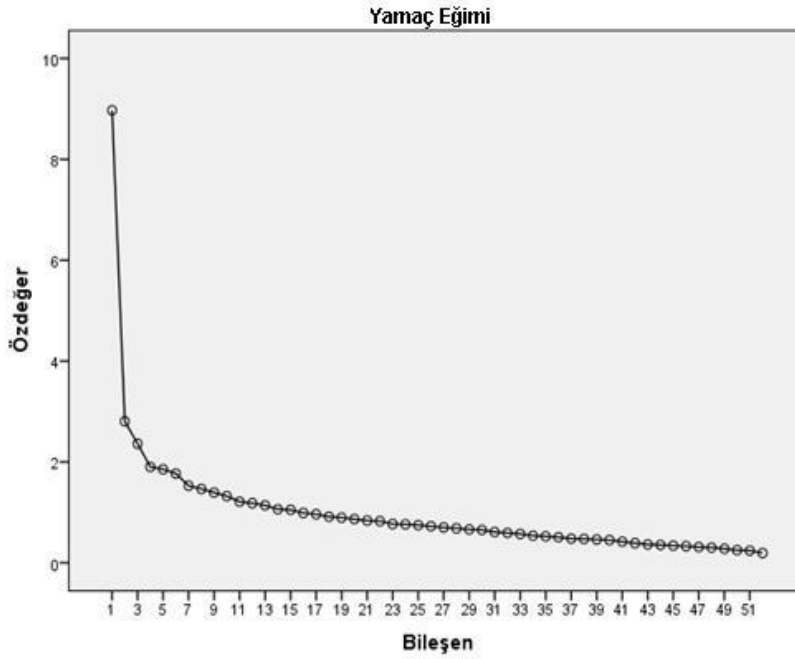
Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerinden biri olan soyut işlemler dönemi ergenlik dönemiyle başlamaktadır (11 yaş+). Bu dönemde çocuk, tümevarım ve tümdengelim yoluyla akıl yürütür, soyut düşünme başlar. Düşünce, değer ve inanç sistemini oluşturmaya ve geliştirmeye yönelir. Kendi ahlak ilkelerini kendisi seçer (Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramının altıncı aşaması); hak, adalet, eşitlik, demokrasi gibi soyut kavramlar üzerinde düşünmeye; toplumu ilgilendiren konulara ilgi duymaya başlar (Senemoğlu, 2005:48-73). Bu bağlamda geneli 11 yaşındaki çocuklardan oluşan ortaokul 2. sınıfın, demokratik kültür bilinci edinme düzeylerini araştırmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma için, elverişli bir düzey olduğu söylenebilir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda uygulanan deneysel işlemin etkisinin incelenmesi için kullanılan öntest-sontest karşılaştırmalı deseninde; deney-kontrol grubu için öntest puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi, öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı örneklem t-testi, sontest puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği” ile elde edilmiştir.

“Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği”nin Geliştirilmesi Süreci

Ölçeğin madde havuzunu oluşturabilmek için Gaziantep’teki çeşitli okullarda müdürlük, müdür yardımcılığı ve öğretmenlik yapan Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans programına kayıtlı 84 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Toplanan veriler kodlanmış ve değerlendirmeler sonucunda boyutlar oluşturulmuş ve kodlanan kavramlar temalarına göre sınıflandırılmıştır. Görüşmeler sonucunda 10 boyut ve 112 maddeden oluşan madde havuzu ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar, “Kişi Haklarına Saygı”, “Başka İnançlara Saygı”, “Doğa Bilinci”, “Canlıların Yaşam Hakkı”, “Toplumsal Kurallara Uyma”, “Hoşgörü Kültürü”, “Özgürlük Düşüncesi”, “Eşitlik Düşüncesi”, “Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü”, “Estetik Bilinç”tir.

112 maddelik taslak ölçeğin kapsam geçerliği için ölçek, uzman görüş ve öğrenci önerilerine sunulmuştur. Uzmanların sunduğu dönütler ve öğrencilerin görüşleri sonucunda 32 madde çıkarılarak taslak ölçeğe 80 maddelik biçimi verilmiştir. Böylece taslak ölçek, 80 maddeden oluşan beşli derecelmeli ölçek niteliğini kazanmıştır. Ölçeğin bu biçimiyle Burdur Merkezde bulunan 8 okulda toplam 403 öğrenci ile ön uygulama yapılmıştır. “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği (DKBÖ)”nin geçerliğinin incelenmesinde yapı geçerliğinin belirlenmesi için AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) yapılmıştır. DKBÖ’nün AFA sonuçlarının elde edilmesi için öncelikle veri setindeki uç değerler temizlenmiştir. Verilerin hazırlanmasından sonra 403 öğrenciden oluşan veri seti üzerinden yapılan AFA Temel Bileşenler Analizi sonucunda KMO değeri 0.82 ve Bartlett testi sonuçları ise anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=6175,613$ $p=.000$). Çözümleme sonucunda elde edilen Yamaç Eğimi şekli Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. DKBÖ AFA Yamaç Eğimi Şekli

Şekil 1’deki şekil ve bileşenlerin açıkladığı varyans oranları incelendiğinde ölçeğin 10 boyutunun olduğu görülmüştür. Çözümleme sonucunda elde edilen maddelerin ortak varyansları ve faktör yükleri incelenmiştir. Taslak ölçekte yer alan 80 madde içerisinde, binişiklik gösteren maddelerin olduğu belirlenmiştir. Binişiklik gösteren maddeler teker teker atılmış ve çözümlenmeler tekrarlanmıştır. Böylelikle 10 boyuttan ve 52 maddeden oluşan ölçek öntest ve sontest uygulamaları için hazır biçime getirilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği”nin güvenilirliğinin belirlenmesi için de iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Elde edilen güvenilirlik katsayısı “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği”nin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin bileşenleri için de Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2. DKBÖ’nin Bileşenleri Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

DKBÖ Bileşeni	Cronbach Alfa Katsayısı
Kişi Haklarına Saygı (KHS)	.58
Başka İnançlara Saygı (BİS)	.47
Doğa Bilinci (DB)	.66
Canlıların Yaşam Hakkı (CYH)	.51
Toplumsal Kurallara Uyma (TKU)	.73
Hoşgörü Kültürü (HK)	.59
Özgürlük Düşüncesi (ÖD)	.72
Eşitlik Düşüncesi (ED)	.73
Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü (UDK)	.54

Estetik Bilinç (EB)

.74

Şekil 2 incelendiğinde ölçeğin bazı bileşenleri için güvenilirliğin düşük olduğu (Kişi Haklarına Saygı, Başka İnançlara Saygı, Canlıların Yaşam Hakkı, Hoşgörü Kültürü, Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü) bazı bileşenler için ise güvenilirliğin yüksek olduğu (Doğa Bilinci, Toplumsal Kurallara Uyuma, Özgürlük Düşüncesi, Eşitlik Düşüncesi, Estetik Bilinç) görülmektedir. Ancak ölçeğin tamamı için hesaplanan güvenilirlik katsayısı yüksektir.

İstatistiksel çözümlenmeler sırasında Varimax (maksimum değişkenlik) dik döndürme yönteminden de yararlanılmıştır. “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği”nin ortaöğretim 2. sınıf öğrencilerinin demokratik kültür bilinci düzeylerini 10 boyuttan oluşan bir yapı ile ölçtüğü görülmüştür. “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği” öğrencilerin demokratik kültür bilinci düzeylerindeki toplam varyansın % 46.021’ini açıklamaktadır. “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği”nin faktör yapısı incelendiğinde 10 bileşen altında toplanan 52 madde için hesaplanan faktör yük değerleri ise 0.43-0.83 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin genel olarak yapı geçerliğinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Deney grubunda okutulan çocuk romanlarının seçiminde de uzman görüşü alınmıştır. Çocukları, çocuk ve gençlik edebiyatı alanında yazılmış yapıtlarla buluşturmayı amaç edinmiş olmaları bakımından seçilen Can Çocuk, Mavibulut, Uçanbalık, Tudem, Günışığı Kitaplığı ve Bilgi Yayınevi’nden çıkan konuyla ilgili 157 kitap künyesinden oluşan bir çizelge, yönergesiyle birlikte oluşturulmuştur. Bu çizelge, alan uzmanları tarafından incelenmiş ve uzmanların sundukları dönütler kılavuzluğunda üç yerli üç de yabancı çocuk romanı seçilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 1-Deney Grubunun Öntest-Sontest Puanları

Bileşen	Ölçüm	N	A.O.	Std.Sapma	t	sd	p	Yorum
Kişi Haklarına Saygı	Öntest	21	2,09	0,89	0.038	20	0.970	Fark yoktur
	Sontest	21	2,08	0,71				
Başka İnançlara Saygı	Öntest	21	1,86	0,59	-0.550	20	0.589	Fark yoktur
	Sontest	21	1,94	0,62				
Doğa Bilinci	Öntest	21	1,57	0,50	-0.311	20	0.759	Fark yoktur
	Sontest	21	1,64	0,83				

Canlıların Yaşam Hakkı	Öntest	21	1,97	0,53	-0.549	20	0.589	Fark yoktur
	Sontest	21	2,09	0,65				
Toplumsal Kurallara Uyma	Öntest	21	1,83	0,69	-0.065	20	0.949	Fark yoktur
	Sontest	21	1,84	0,66				
Hoşgörü Kültürü	Öntest	21	2,23	0,72	-0.804	20	0.431	Fark yoktur
	Sontest	21	2,36	0,68				
Özgürlük Düşüncesi	Öntest	21	1,52	0,87	-0.051	20	0.960	Fark yoktur
	Sontest	21	1,53	0,63				
Eşitlik Düşüncesi	Öntest	21	2,12	0,82	-1.393	20	0.179	Fark yoktur
	Sontest	21	2,39	1,14				
Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü	Öntest	21	1,38	0,69	-0.136	20	0.893	Fark yoktur
	Sontest	21	1,41	0,62				
Estetik Bilinç	Öntest	21	1,72	0,91	-1.281	20	0.215	Fark yoktur
	Sontest	21	2,14	1,64				
Toplam Puan	Öntest	21	1,81	0,47	1,023	20	0,319	Fark yoktur
	Sontest	21	1,93	0,56				

Çizelge 2-Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanları

Bileşen	Ölçüm	N	A.O.	Std.Sapma	t	sd	p	Yorum
Kişi Haklarına Saygı	Öntest	21	2,14	0,75	-0.651	20	0.523	Fark yoktur
	Sontest	21	2,29	0,69				
Başka İnançlara Saygı	Öntest	21	2,08	1,02	0.141	20	0.889	Fark yoktur
	Sontest	21	2,04	0,78				
Doğa Bilinci	Öntest	21	1,81	0,80	0.789	20	0.440	Fark yoktur
	Sontest	21	1,64	0,61				
Canlıların Yaşam Hakkı	Öntest	21	1,91	0,72	0,293	20	0,773	Fark yoktur
	Sontest	21	1,87	0,71				
Toplumsal Kurallara Uyma	Öntest	21	1,94	1,04	0,041	20	0,968	Fark yoktur
	Sontest	21	1,93	0,64				

Hoşgörü	Öntest	21	1,87	0,78	-0,659	20	0,518	Fark
Kültürü	Sontest	21	2,02	0,72				yoktur
Özgürlük	Öntest	21	1,40	0,60	-0,455	20	0,654	Fark
Düşüncesi	Sontest	21	1,51	1,04				yoktur
Eşitlik	Öntest	21	1,94	0,78	-1,192	20	0,247	Fark
Düşüncesi	Sontest	21	2,50	2,12				yoktur
Uzlaşma	Öntest	21	1,36	0,56	-1,025			Fark
Düşüncesi ve Kültürü	Sontest	21	1,61	1,26		20	0,318	yoktur
Estetik	Öntest	21	1,51	0,55	0,126	20		Fark
Bilinç	Sontest	21	1,48	0,73			0,901	yoktur
Toplam	Öntest	21	1,78	0,51	0,540	20		Fark
Puan	Sontest	21	1,85	0,57			0,595	yoktur

Çizelge 1 ve Çizelge 2 incelendiğinde “Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği”nin on boyutu için ayrı ayrı yapılan çözümlenmeler ölçeğin geneli için de yapılmış ve deneysel işlem öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubu arasında öntest-sontest puanları ve toplam puanları açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Deney grubunun öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark çıkmaması şu nedenlere bağlı olabilir: Davranışçı öğrenme kuramına göre, öğretim süreci içerisinde yeni bilgi ve davranışların kalıcı olabilmesi için daha sonra pekiştirilmesi gerekir. Pekiştirme, bir davranışın ardından gelen ve davranışın güçlenmesine yol açan herhangi bir uyarıcı ya da olay olarak tanımlanmaktadır (Altun ve Çolak, 2011). Demokratik kültür bilinci edinme sürecinin okulöncesi dönemden başlayan ve okul türü öğrenme boyunca devam eden bir süreç olduğu düşünüldüğünde üç aylık süre demokratik kültür bilinci edinimine yönelik tutum ve davranışların kalıcı olması için yeterli olmamış olabilir. Öğrencilere uygulama süreci boyunca demokratik kültür bilincine ilişkin olarak kazandırıldığı düşünülen tutum ve davranışlar daha sonra sınıfta, okulda, evde, akranlarla ve toplumun diğer üyeleri ile olan etkileşimlerde pekiştirilmemiş ve bu yüzden de kalıcı tutum ve davranışlara dönüşmemiş olabilir.

Uygulama süresince okutulan üçü yerli üçü yabancı çocuk romanı sayı olarak demokratik kültür bilinci ediniminin kalıcı biçime dönüşmesinde yeterli olmamış olabilir. Bu yeterlilik durumu nitelikle değil nicelikle ilgilidir. MEB tarafından araştırmacılara deneysel çalışmalar için genellikle bir dönemlik izin verilmektedir. Bu bağlamda bu süre, henüz okuma eylemini alışkanlığa dönüştürememiş deney grubuna demokratik kültür bilinci edindirme amacıyla sayıca daha çok kitap okutmaya olanaklı kılmamaktadır.

“Çocuğun, okuma kültürü edinme süreci ardışık bir süreçtir; birbirine bağımlı ve birbirini bütünleyen becerilerin kazanılmasını gerekli kılar. Aşamalı bir sıra izleyen bu sürecin ilk basamağı (becerisi), ‘dinleme-izleme alışkanlığı’ edinmedir. Bu alışkanlığın ardından, ‘okuma-yazma becerisi’ edinilir. Bu beceriyi de ‘okuma alışkanlığı becerisi’, ‘eleştirel okuma becerisi’ ve ‘evrensel okuryazarlık becerisi’ izler” (Sever, 2008b:24; 2004:111; 2006:45). Ancak çalışma süresince deney grubu olarak belirlenen sınıftaki deneklerde, kitap okuma eyleminin alışkanlığa dönüşmediği gözlenmiştir. Bu durum deney

grubunda okuma kültürü edinme sürecinin gerçekleşmediğini göstermektedir. Sever (2008a:11)'in okuma kültürü edinme olarak adlandırdığı süreçte çocukların, ilköğretim üçüncü sınıftan başlayarak okuma eylemini alışkanlığa dönüştürmeleri beklenmektedir. Bu bakımdan okuma alışkanlığı olmayan deney grubunda az sürede çok kitap okutmaya çalışmak grupta kitap okumayanların sayısının artmasına ve derslere katılımın azalmasına neden olacağından çalışmanın etkililiğini düşürecek önemli bir neden olarak karşımıza çıkmaktadır.

5'li likert tipi bir ölçek olan "Demokratik Kültür Bilinci Ölçeği"ne verilen yanıtlar "5" üzerinden puanlanmıştır. Deney grubunda karşılaşılan en yüksek puan "eşitlik düşüncesi" boyutunda "2,39"; kontrol grubunda karşılaşılan en yüksek puan yine "eşitlik düşüncesi" boyutunda ve "2,50"dir. 5 puan üzerinden alınan puanlara bakıldığında deney ve kontrol gruplarının araştırma sonunda edindikleri demokratik kültür bilinci düzeylerinin düşüklüğü puanlarla da somutlanmıştır. Puanlardaki bu düşüklük sözü edilen tüm değişkenlerin etkili olmasıyla açıklanabilir.

Çizelge 3-Kız ve Erkek Öğrencilerin Öntest Puanları

Bileşen	Ölçüm	N	A.O.	Std.Sapma	t	sd	p	Yorum
Kişi Haklarına Saygı (KHS)	Kız	19	1,69	0,65	-3.402	40	0.002	Fark vardır
	Erkek	23	<u>2,46</u>	0,78				
Başka İnançlara Saygı (BİS)	Kız	19	1,71	0,67	-1.918	40	0.062	Fark yoktur
	Erkek	23	2,18	0,90				
Doğa Bilinci (DB)	Kız	19	1,45	0,34	-2.238	40	0.031	Fark vardır
	Erkek	23	<u>1,89</u>	0,81				
Canlıların Yaşam Hakkı (CYH)	Kız	19	1,95	0,57	0.042	40	0.967	Fark yoktur
	Erkek	23	1,94	0,68				
Toplumsal Kurallara Uyma (TKU)	Kız	19	1,67	0,59	-1.445	40	0.156	Fark yoktur
	Erkek	23	2,06	1,04				
Hoşgörü Kültürü (HK)	Kız	19	1,78	0,61	-2.164	40	0.037	Fark vardır
	Erkek	23	<u>2,27</u>	0,82				
Özgürlük Düşüncesi (ÖD)	Kız	19	1,16	0,27	-2.595	40	0.013	Fark vardır
	Erkek	23	<u>1,71</u>	0,90				
Eşitlik Düşüncesi (ED)	Kız	19	1,75	0,53	-2.176	40	0.036	Fark vardır
	Erkek	23	<u>2,26</u>	0,90				

Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü (UDK)	Kız	19	0,97	0,40	-4.549	40	0.000	Fark vardır
	Erkek	23	<u>1,70</u>	0,59				
Estetik Bilinç (EB)	Kız	19	1,26	0,43	-3.089	40	0.004	Fark vardır
	Erkek	23	<u>1,91</u>	0,83				
Toplam Puan	Kız	19	1,52	0,27	-3,850	40	0.000	Fark vardır
	Erkek	23	<u>2,02</u>	0,51				

Çizelge 4-Kız ve Erkek Öğrencilerin Sontest Puanları

Bileşen	Ölçüm	N	A.O.	Std.Sapma	t	sd	p	Yorum
Kişi Haklarına Saygı (KHS)	Kız	19	2,12	0,84	-0.542	40	0.591	Fark yoktur
	Erkek	23	2,23	0,58				
Başka İnançlara Saygı (BİS)	Kız	19	1,71	0,49	-2.552	40	0.015	Fark vardır
	Erkek	23	<u>2,23</u>	0,77				
Doğa Bilinci (DB)	Kız	19	1,54	0,44	-0.741	40	0.463	Fark yoktur
	Erkek	23	1,71	0,89				
Canlıların Yaşam Hakkı (CYH)	Kız	19	2,15	0,59	1.501	40	0.141	Fark yoktur
	Erkek	23	1,83	0,73				
Toplumsal Kurallara Uyma (TKU)	Kız	19	1,72	0,53	-1.584	40	0.121	Fark yoktur
	Erkek	23	2,03	0,71				
Hoşgörü Kültürü (HK)	Kız	19	2,11	0,76	-0.703	40	0.486	Fark yoktur
	Erkek	23	2,26	0,68				
Özgürlük Düşüncesi (ÖD)	Kız	19	1,21	0,36	-2.253	40	0.030	Fark vardır
	Erkek	23	<u>1,78</u>	1,04				
Eşitlik Düşüncesi (ED)	Kız	19	2,03	0,83	-1.494	40	0.143	Fark yoktur
	Erkek	23	2,79	2,11				
Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü (UDK)	Kız	19	1,20	0,33	-1.912	40	0.063	Fark yoktur
	Erkek	23	1,76	1,25				

Estetik Bilinç (EB)	Kız	19	1,24	0,25	-2.836	40	0.007	Fark vardır
	Erkek	23	<u>2,29</u>	1,60				
Toplam Puan	Kız	19	1,67	0,26	-2.413	40	0.021	Fark vardır
	Erkek	23	<u>2,07</u>	0,67				

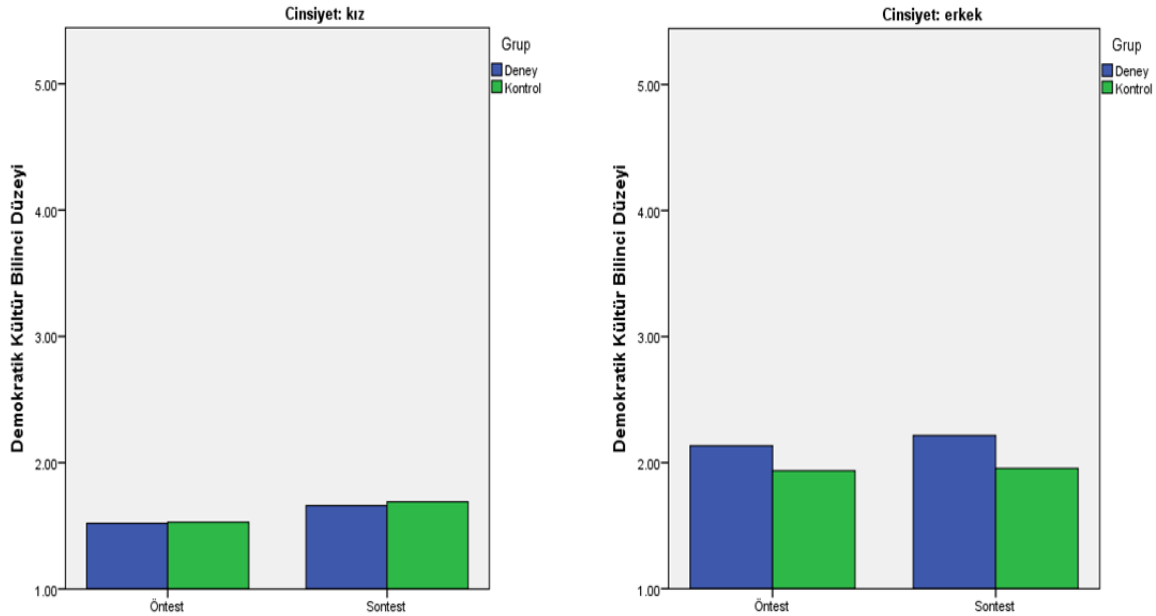
Çizelge 3 incelendiğinde öntest sonuçlarında erkekler lehine anlamlı bir fark; Çizelge 4 incelendiğinde de sontest sonuçlarında erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Fakat kız öğrencilerin öntest ve sontest sonuçları incelendiğinde erkeklere göre daha fazla gelişim gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Çizelge 3'te yedi boyut için ve toplam puanda erkek öğrenciler lehine fark bulunurken ("Kişi Haklarına Saygı", "Doğa Bilinci", "Hoşgörü Kültürü", "Özgürlük Düşüncesi", "Eşitlik Düşüncesi", "Uzlaşma Düşüncesi ve Kültürü", "Estetik Bilinç"); Çizelge 4'te üç boyut için ve toplam puanda ("Başka İnançlara Saygı", "Özgürlük Düşüncesi", "Estetik Bilinç") erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deneysel işlem sonrası anlamlı fark bulunan boyut sayısının azalmasının deneysel işlem sonrası kız öğrencilerin gösterdiği gelişimle bağlantılı olduğu söylenebilir. Dökmen (2004:3-10) cinsiyeti, "bireyin biyolojisine göre belirlenen demografik bir kategori, toplumsal cinsiyeti ise kadın veya erkek olmaya yönelik toplumun veya kültürün yüklediği anlamlar ve beklentiler" olarak tanımlamaktadır. Cinsiyet özellikleri fizyolojik ve biyolojik yani doğuştan sahip olunanları tanımlarken, cinsiyet rolleri ve tutumları daha çok "cinslere yönelik toplumsal ve kültürel gereklilikleri, nitelemeleri ve kazanımları"; Cinsiyet kültürü ise, "toplumsal sistem içerisinde cinsiyete yönelik tüm nitelemeleri ve değerlendirmeleri" kapsamaktadır (Ersoy, 2009:211). Erkekler ile kadınlar arasındaki yapısal farklılıkların ve özelliklerin nedeni sadece biyolojik ve fizyolojik değil; psikolojik, kültürel ve sosyolojiktir. Bu bağlamda kadın ve erkekler arasındaki farklılıkları oluşturan etmenlerde toplumsal kabul ve görüşlerin etkisi fazladır. Kişilerin de toplumsal yaşam içerisinde bu kabul ve görüşlere kayıtsız kalması söz konusu değildir.

Türk toplumunda da kadın ve erkeklere toplum tarafından biçilen roller vardır. Bakıldığında bu roller arasında eşitsizlikler olduğu göze çarpmaktadır. Kadın ve erkeğe okul, iş ve toplumsal yaşamda fırsat eşitliği sağlanamamaktadır. Erkekler, çocukluklarından başlayarak daha özgür yetiştirilmekte, ev dışında daha fazla zaman geçirmektedirler. Erkek çocuklara yaşamları boyunca aileleri ve toplum tarafından daha çok sorumluluk yüklenmektedir. Toplum tarafından kadını koruma sorumluluğu da erkeklere verilmiştir. Toplumda ve aile içinde erkeğe yüklenen anlam bile farklıdır. Karar veren taraf genel olarak erkeklerdir. Toplumsal kodların bu kültür çevresinde oluştuğu düşünüldüğünde yapılan araştırmada kız öğrenciler kendilerini erkek öğrencilerden daha güçsüz görebilir, onlarla aynı haklara sahip olmadıklarını duyumsuyor olabilirler. Aile ve toplumsal yaşam içerisindeki ayrıcalıklar erkek çocukların kız çocuklara göre daha özgüvenli olmasına ve hazırbulunuşluklarının yüksek olmasına neden olmuş olabilir. Bu açıdan kızlarda bu özgüveni ve eşitlik duygusunu yaratmak daha uzun sürmüştür. Aradaki fark buna da bağlı olabilir.

Demokratik kültür bilinci edinimi sürecini aile yapısı ve aile içindeki demokratik ya da otoriter yapı da etkiler. Bu bağlamda kızlar erkeklere göre daha otoriter davranışlara maruz kalmış olabilirler. Bu durum da istatistiksel anlamda hazırbulunuşluklarının daha düşük çıkmasını açıklayabilir. Ancak demokratik bir sınıf ortamında buldukları demokratik değerlerle oluşturulmuş çocuk romanları yardımıyla erkeklere göre daha hızlı bir gelişim göstermişlerdir. Bu da demokratik bir sınıf ortamı sağlandığında kız öğrencilerin özgüveninin yükselebileceğini ve hazırbulunuşluğu yüksek erkek öğrencilerden daha hızlı bir gelişim gösterebileceklerini somutlamaktadır. Bu bağlamda erkek öğrencilerin demokratik kültür bilinci edinimi hazırbulunuşluklarının kız öğrencilerden daha yüksek; kız öğrencilerin ise bu süreçteki gelişiminin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çizelge 5-Deney ve Kontrol Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Öntest-Sontest Sütun Grafiği



Çizelge 5'e göre erkek öğrencilerin demokratik kültür bilinci düzeyinin hem deneysel işlem öncesinde hem de deneysel işlem sonrasında kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte deneysel işlem öncesinde ve sonrasında hem deney hem de kontrol grubundaki erkek öğrencilerin bilinç düzeylerinde çok fazla farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna karşın hem deney hem de kontrol grubundaki kız öğrencilerin demokratik kültür bilinci düzeylerinin deneysel işlem öncesine göre deneysel işlem sonrasında arttığı ve bu artışın deney-kontrol grubunda benzer olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Alanyazın araştırmalarına bakıldığında Türkçe öğretimi alanında çocuk romanlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisini sınamaya yönelik bir araştırmaya

rastlanmamıştır. Bu bağlamda yapılan bu araştırma ile diğer alanlarda cinsiyet boyutunda yapılan araştırmalar tartışılmıştır.

Büyükkaragöz (1989)'ün "Ortaöğretimde Demokrasi Eğitimi" adlı araştırmasında da kız ve erkek öğrenciler arasında demokratik tutum ve davranışlar bakımından kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Atasay (1997)'in "İlköğretim İkinci Kademe Demokrasi Eğitimi ve İlköğretim İkinci Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha demokratik tutum ve davranışlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demoulin ve Kolstad'ın (2000) yaptığı araştırmada; öğretmenlik eğitimi alan ve yaşları 18 ile 43 arasında değişen 1452 deneğe Demokratik Olgunluk Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre demokratik olgunluk düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ulusoy (2007)'un "Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" adlı doktora tez çalışmasında kız öğrencilerin demokratik değerlere, erkek öğrencilerin ise geleneksel değerlere daha fazla katılım gösterdiği belirlenmiştir. Gömleksiz ve Kan (2008) tarafından yapılan "Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Değerlendirilmesi" adlı araştırmada yapılan çözümlenmeler sonucunda kız öğrencilerin demokratik tutum puanlarının erkek öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genç ve Kalafat (2008) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışma sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre demokratik tutumları arasında farklılık olduğu; kızların demokratik tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özdemir (2009)'in "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerine Demokrasi Kültürü Kazandırmada Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin Katkısı (Kütahya İli Örneği)" adlı yüksek lisans tezinde kız öğrencilerin "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi"nin hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyini daha olumlu algıladığı, özellikle demokrasi kültürü içerisindeki bireysel hak ve özgürlükler konusunda bilinçlenme ve haklarını bilme boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Çetintaş Evcimik (2009)'in "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Tutumları" adlı yüksek lisans tezinde Eğitim Fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumları kız öğrencilerin lehine anlamlı çıkmıştır. Sayın (2010)'ın yaptığı araştırma sonuçlarında erkek öğrencilerin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin okullarda demokratik siyasal kültürü geliştirmeye katkı düzeyine yönelik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte kız öğrencilerden daha olumludur. Bu çalışmada da erkek öğrencilerin demokratik kültür bilinci düzeyi kız öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Sayın'ın bulguları ile bu çalışmanın bulguları erkek öğrencilerin sontest düzeyinin (2,07) kız öğrencilerden (1,67) daha yüksek çıkması açısından örtüşmektedir. Kız öğrencilerin de 3 aylık süre içindeki gelişim düzeyi (öntest 1,52, sontest 1,67) erkek öğrencilerden (öntest 2,02, sontest 2,07) daha yüksek çıktığı için kız öğrencilerin gelişiminin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Bu çalışmanın alt problemlerini oluşturan boyutlarda bir bilinç oluşumu ancak ailede anne-baba-çocuk ve okulda öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki tutum ve davranışların demokratik kültür bilinci oluşumunu destekler nitelikte olmasıyla olanaklıdır. Demokratik değerlerle oluşturulmuş, demokratik tutum ve davranışların sergilendiği, yaşama ait sorunlara demokratik çözümler üretilen, farklı yaşamlara, kültürlere, inançlara yer veren, insana ve tüm canlılara karşı duyarlık oluşturmaya yardımcı, toplumsal kuralların varlığının ve bu kurallara uymanın gerekliliğinin sezinletildiği, özgürlük, eşitlik vb. kavramların yaşamsal öneminin anımsatıldığı, ulusal ve evrensel değerlerin tanıtıldığı anti-otoriter bir tutumla yazılan çocuk romanlarıyla da erken çocukluk döneminden başlayarak buluşan çocuklarda demokratik kültür bilinci edinimi gerçekleşecektir. Çocuklar bu yapıtlardaki kahramanlar, kurgular ve örtük iletiler aracılığıyla demokratik tutum ve davranışlar geliştirecek, bu değerlerle oluşturulmuş nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla karşılaştıkça bu tutum ve davranışlar kalıcı biçime dönüşecektir. Demokrasinin ve demokratik kültürün bir yaşam biçimi olduğu düşünüldüğünde böyle bir kültürün de yaşam boyu süren deneyimlerle, örnek durumlarla, tutum ve davranışlarla benimsenmesi doğaldır. Elde edilen bulgular sonucunda demokratik kültür bilinci edinmiş bireylerin, demokratik tutum ve davranışlarıyla rol model olan anne-babalarla, ailede başlayan ve okulöncesi eğitimle temelleri atılan demokratik eğitim-öğretim süreciyle ve nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla yetişeceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Altun, S. & Çolak, E. (2011). “Öğrenme Kuramları”, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. (Ed.: Fer, Seval). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arlı, M. & Nazik, M. H. (2001). *Bilimsel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aslan, C. (2013a). “Duyarlık ve Düşüncüyü Geliştirmede Çocuk/Gençlik Edebiyatı”. *Çocuk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, (12) 29-32.
- Aslan, C. (2013b). “Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yapıtları Yoluyla Düşünme”. *Kum Edebiyat Dergisi*, S. 72-73, s. 11-18.
- Aslan, C. (2014). “Türkiye’de Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Duyarlı Konuların (Sensitive Issues) Ele Alınışı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım”. *Eleştirel Pedagoji*, Yıl 6, S. 32.
- Atasay, A. (1997). *İlköğretim İkinci Kademe Demokrasi Eğitimi ve İlköğretim İkinci Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyükkaragöz, S. (1989). *Ortaöğretimde Demokrasi Eğitimi*. Konya: TDV.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. & Kılıç Çakmak, E. & Akgün, Ö. E. & Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çeçen, A. (2000). *İnsan Hakları*. İstanbul: Gündoğan Yayınları.

Çetintaş Evcimik, S. (2009). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Tutumları (Fırat, Dicle, 7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzurum Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.

Demoulin, D.F., Kolstad, R. (2000). "Assesing The Gains of Behavioral Dynamics Essential for Success in Democracy for Teacher Education Students". *College Student Journal*. 34 (3), p. 417-424.

Dilidüzgün, S. (2003). *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Dilidüzgün, S. & Sever, S. & Öztürk, A. & Adıgüzel, Ö. (Ed.: Güneş, Z.). (2002). *Çocuk Edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal Cinsiyet*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ersoy, E. (2009). "Cinsiyet Kültürü İçerisinde Kadın ve Erkek Kimliği (Malatya Örneği)". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 19 S. 2 s. 209-230.

Genç, S. Z. & Kalafat, T. (2008). "Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma". *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 19. s. 211-222.

Gömlüksiz, M. N. & Ülkü Kan, A. (2008). "Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Değerlendirilmesi". *Milli Eğitim*, S.178, s. 44-63.

İpşiroğlu, Z. (1991). "Köktendinci Çocuk Yazınına Eleştirel Bir Yaklaşım". *Çağdaş Kültürümüz: Olgular-Sorunlar*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları-2, Cem Yayınevi.

Karaman-Kepenekci, Y. & Aslan, C. (2013). "Ortaöğretim Okullarına Önerilen 100 Temel Eser'deki Romanlarda İnsan Hakları Üzerine Bir Çözümleme" (An Analysis on Human Rights in the Novels in 100 Basic Literary Works Recommended for High Schools). *Eğitim ve Bilim Dergisi (Education and Science)*. C.38, S. 168, s.183-197.

Oğuzkan, A. F. (2010). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdemir, H. (2009). *İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerine Demokrasi Kültürü Kazandırmada Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin Katkısı (Kütahya İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sayın, P. (2010). *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin Bir İlköğretim Okulunda Demokratik Siyasal Kültür Oluşturma Bağlamında Değerlendirilmesi: Bir Durum İncelemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara Gazi Kitabevi.

Sever, S. (1998). "Demokratik Kültür Bilinci Edinimi Sürecinde Dil ve Edebiyat Öğretimi". *Türkiye'de ve Dünyada Ana Dili Eğitimi Sempozyumu-Bildiriler*. Ankara: A.Ü. TÖMER Dil Merkezi, s.123-130.

Sever, S. (2002). “Çocuk Kitaplarına Yansıtılan Şiddet (Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Bağlamında Bir Değerlendirme)”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 35, S. 1–2. s. 25-37.

Sever, S. (2004). “Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu”. *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü. s. 108-126.

Sever, S. (2006). “Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır?” 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara. ss. 41-56.

Sever, S. (2008a). “Eğitimde ve Bilimde Türkçe”, *Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşunun 100'üncü Yılında Eğitim Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi. s. 1-27.

Sever, S. (2008b). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.

Sever, S. & Dilidüzgün, S. & Neydim, N. & Aslan, C. (Ed.: Güneş, Z.). (2007). *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ulusoy, K. (2007). *Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yararlanılan Çocuk Romanları

Ak, S. (2009). *Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino*. İstanbul: Can Çocuk.

Boyne, J. (2013). *Çizgili Pijamalı Çocuk*. İzmir: Tudem Yayınları.

Cemali, Z. (2010). *Patenli Kız*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

Hartling, P. (2010). *Benjamin Anna'yı Seviyor*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

Nöstlinger, C. (2009). *Kim Takar Salatalık Kral'ı*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

Öner, Ç. (2009). *Gülibik*. İstanbul: Can Çocuk.