



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KELİME HAZİNELERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Zeliha BÜYÜKCENGİZ
ORCID: 0000-0002-1063-1741

Danışman
Doç. Dr. Mehmet AŞIKCAN
ORCID: 0000-0002-8347-0811

Konya – 2025

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın planlanması, araştırılması ve sonuçlandırılması aşamalarında ve yüksek lisans eğitimim süresince her zaman yol göstericim olan, sabrını, hoşgörüsünü, desteğini her daim hissettiğim, engin bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, değerli zamanını ayıran, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren, her zaman sergilediği bilimsel tavrıyla örnek aldığım kıymetli hocam ve danışmanım sayın Doç. Dr. Mehmet AŞIKCAN'a tüm içtenliğimle teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca, hayatıma kattıkları önemi asla unutmayacağım, öğrencileri olmaktan onur duyduğum, hem akademik alandaki başarılarını hem de yaşamdaki duruşlarını örnek aldığım, çalışmalarım süresince bu tezin olgunlaşmasında ve zenginleşmesinde, değerli düşünceleriyle tezin anlamlandırılmasında önemli katkıları olan, bilgi ve tecrübeleriyle bana çok şey öğreten kıymetli hocalarıma; tez çalışmama değerli fikirleriyle ışık tutan, yolumu aydınlatan, görüşleriyle, engin bilgi ve tecrübeleriyle ufku açan sayın Prof. Dr. İsa KORKMAZ'a, yapıcı eleştirileri ve önerileriyle, akademik bakış açısı ile bana yol gösteren, bilgi birikimlerinden çok istifade ettiğim sayın Prof. Dr. Ahmet SABAN'a, lisansüstü eğitimim ve araştırma sürecinde desteğini, ilgisini ve bilgisini paylaşan sayın Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ'ye ve ihtiyaç duyduğum her zaman beni motive eden ve cesaretlendiren, akademik ve sosyal yaşamda her daim destek ve örnek olan Sınıf Eğitimi Anabilim Dalındaki kıymetli hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın uygulandığı, aynı zamanda kendi öğrencilerim olan Selçuklu Akşemseddin İlkokulu ikinci sınıfta öğrenim gören tüm öğrencilerime, yüksek lisans sürecinden itibaren sabırla destek olan, sevdiiren ve yapıcı yaklaşımlarıyla, değerli görüş ve önerileriyle yardımlarını gördüğüm, akademik ve sosyal hayatımda her daim desteklerinden ve birikimlerinden yararlandığım, bu sürecin zorlu ve yorucu dönemlerinde yanımda olan ve bana güvenen, ismini burada tek tek zikredemediğim ama her zaman yanımda olduğunu hissettiğim yakın dostlarıma ve değerli öğretmen arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Başarımdan dolayı mutluluk duyan, hayatım boyunca sevgi, saygı ve desteklerini gördüğüm, beni bu günlere sevgi ve saygı kelimelerinin anlamlarını bilecek şekilde yetiştirerek getiren ve benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen canım aileme ve eğer hayatta olsalardı bu başarımla gurur duyacaklarını bildiğim rahmetli babama ve rahmetli anneme minnetle, en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Beni eğitimimle ilgili her konuda destekleyen ve cesaretlendiren, anneliği ve lisansüstü eğitimini bir arada sürdüren bir annenin çocukları olarak bu sürecin zorluklarını benimle paylaşan, fedakârca, büyük bir sabırla emek sarf eden, hayattaki en büyük şansım, güç kaynağım, yaşam enerjim sevgili evlatlarım Nezir'ime, Ayşe Nur'uma, Said'ime ve Sueda'ma en derin sevgilerimle teşekkür ediyorum. Yaşamım boyunca onlara çalışma azmi ve kararlılık örneği olmak, pes etmeden iyi bir rehber olabilmek ve ideallerine ulaşmak için mücadele etme ruhu aşılacak, benim asıl azim kaynağımdır. Varlıklarından dolayı sonsuz teşekkürler...

Zeliha BÜYÜKCENGİZ

Ocak 2025

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ.....	11
1.1. Problem Durumu	11
1.2. Araştırmanın Amacı	13
1.3. Araştırmanın Önemi	14
2. ALANYAZIN.....	17
2.1. Kelime ve Kelime Hazinesi.....	17
2.2. Kelime Hazinesinin Önemi ve Boyutları	19
2.3. Kelime Hazinesi Çeşitleri.....	21
2.3.1. Alıcı Kelime Hazinesi	22
2.3.2. İfade Edici Kelime Hazinesi.....	26
2.4. Görseller ve Yazılı Anlatım	31
2.5. Drama ve Yazılı Anlatım	32
2.6. Günlük Tutma ve Yazılı Anlatım.....	33
3. YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırmanın Modeli	36
3.1.1. Araştırma Konusunun ve Deseninin Tespiti	37
3.1.2. Çalışma Grubu.....	37
3.1.3. Eylem Planının Hazırlanması ve Geliştirilmesi	37
3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi	40
4. BULGULAR	43
4.1. Öğrencilerin Mevcut Durumları.....	43
4.1.1. Okuduğunu Anlama Durumlarının Tespiti.....	44
4.1.2. Kelime Hazinesinin Tespiti	47
4.2. Eylem Planları	51
4.2.1. Eylem Planı 1: Okuma Stratejilerinin Kullanımı	52
4.2.2. Eylem Planı 2: Görsellerin Kullanımı	72
4.2.3. Eylem Planı 3: Dramanın Kullanımı	93
4.3. Öğrenci Günlükleri.....	112
4.4. Öğrencilerdeki Değişim	116
4.4.1. Okuduğunu Anlama Durumlarında Değişim	117

4.1.2. Kelime Hazinesinde Değişim	121
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	125
5.1. Tartışma ve Sonuçlar.....	125
5.2. Öneriler.....	132
KAYNAKLAR.....	135
EKLER.....	154
Ek 1: Araştırma İzni	154
Ek 2: Okuduğunu Anlatma Yoluyla Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Rubriği....	155



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması başlıklı tez çalışmamın toplam **155** sayfalık kısmına ilişkin, 4/02/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%12** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

4/02/2025

Zeliha BÜYÜKCENGİZ

Doç. Dr. Mehmet AŞIKCAN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

4/02/2025

Zeliha BÜYÜKCENGİZ

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KELİME HAZİNELERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Zeliha BÜYÜKCENGİZ

Araştırmada ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kapsamında kelime hazinelerinin eylem planları aracılığıyla geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Konya ilinde gerçekleştirilmiştir. Nitel bir araştırma deseni olan katılımcı eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir durum örneklemeğe uygun olan araştırmacının kendi öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu dokuz kız ve dokuz erkek olmak üzere toplam 18 öğrenci oluşturmuştur. Bu süreçte üç eylem planı geliştirilip uygulanmıştır. Birinci eylem planı okuma stratejilerine dayalı etkinlikleri, ikinci eylem planı görsellerin kullanımına dayalı etkinlikleri ve üçüncü eylem planı ise dramaya dayalı etkinlikleri kapsamaktadır. Her eylem planında hikâye edici, bilgilendirici metinler ve şiirler kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde öğrencilerin yazılı anlatımları (kompozisyon, hikâye ve şiir), araştırmacının saha günlüğü, öğrencilerin tuttukları günlükler ve okuduğunu anlama değerlendirme rubrikleri kullanılmıştır. Uygulamalar 30 hafta sürmüş ve öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım süreçleri adım adım takip edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. Çalışmada kullanılan yaratıcı drama, görseller ve okuma etkinlikleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerine çok boyutlu katkı sağlamıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin kelime hazinelerinde, okuma-anlama ve yazılı anlatım becerilerinde anlamlı gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle yaratıcı drama ve görsel materyallerin kullanımı, öğrencilerin dil gelişimini destekleyici bir unsur olarak dikkat çekmiştir. Hikâye edici ve bilgi verici metinler ile şiirlerin, öğrencilerin kelime kazanımı ve anlamlandırma becerilerine katkısı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazılı ve sözlü ifade becerilerinde bir artış kaydedilmiştir. Sonuç olarak, bu araştırma Türkçe derslerinde uygulamalı ve yaratıcı yöntemlerin önemini vurgulamakta, kelime hazinesinin geliştirilmesinde drama, görseller ve zengin dil içeriklerinin etkili araçlar olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, eğitim programlarının geliştirilmesi ve ilkokul düzeyindeki öğrenciler için yenilikçi öğrenme stratejileri oluşturulması açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Kelime hazinesi, okuduğunu anlama, yazılı anlatım, ilkokul, eylem araştırması

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Primary Education Program
Master Thesis

AN ACTION RESEARCH ON VOCABULARY IMPROVEMENT OF SECOND GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Zeliha BÜYÜKCENGİZ

The objective of the present study was to enhance the vocabulary of second grade primary school students through the implementation of action plans within the context of Turkish language instruction. The research was conducted in Konya province during the 2023-2024 academic year. The participatory action research method, which is a qualitative research design, was employed. The study group comprised the researcher's own students who met the criteria for convenience sampling. The study group comprised 18 students, 9 girls and 9 boys. Three action plans were developed and implemented: the first focused on reading strategies, the second on the use of visuals, and the third on drama. Narrative and informative texts, as well as poems, were employed in each action plan. The data collection process entailed the use of various instruments, including students' written narratives, such as essays, stories, and poems; the researcher's field diary; students' diaries; and reading comprehension assessment rubrics. The implementation period spanned 30 weeks, during which the students' oral and written expression processes were meticulously documented. The study employed a content analysis method to systematically analyze the collected data. The creative drama, visuals, and reading activities employed in the study contributed to a multifaceted enhancement of students' learning processes. The study's findings indicated significant advancements in students' vocabulary, reading comprehension, and written expression skills. Notably, the incorporation of creative drama and visual materials emerged as a pivotal enabler for students' linguistic development. The analysis revealed that narrative and informative texts, along with poems, contributed to students' vocabulary acquisition and comprehension skills. Additionally, there was a marked enhancement in students' written and oral expression abilities. In summary, this study underscores the significance of applied and creative methods in Turkish language instruction, demonstrating the efficacy of drama, visuals, and rich language in fostering linguistic development.

Keywords: Vocabulary, reading comprehension, written expression, primary school, action research

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine dair bilgiler verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Dil, bireyin duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi, çevresiyle etkili iletişim kurabilmesi ve dünyayı anlamlandırabilmesi için en temel araçlardan biridir. İlkokul dönemi, öğrencilerin dil becerilerinin ve kelime hazinelerinin gelişimi açısından kritik bir dönemdir. Ancak bu süreçte yetersiz kelime hazinesi, okuduğunu anlamada yaşanan güçlükler ve metinlerden anlam çıkaramama gibi sorunlarla sıklıkla karşılaşmaktadır. Kelime hazinesinin sınırlı olması, yalnızca öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini değil, aynı zamanda yazılı ve sözlü anlatımlarını da olumsuz etkilemektedir. Bu durum öğrencilerin duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edememesi, ders başarılarının düşmesi ve iletişim kurma becerilerinin zayıflaması gibi sonuçlar doğurmaktadır. Eğitim sürecinde bu temel problemlerin giderilmesi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için etkili yöntemlerin kullanılmasıyla mümkün olabilir.

Okuma ve okuduğunu anlama dil gelişiminin temel unsurları olarak öne çıkmaktadır. Okuma süreci, bireyin ön bilgi ve deneyimlerinden hareketle metinlerdeki anlamları çözümlemesi, bu anlamlara kendi birikimi doğrultusunda katkı sağlaması ve bu bilgilerden yeni çıkarımlar yapmasını gerektirir (Akyol, 2013; Yılmaz, 2008). Ancak araştırmalar, çocukların yeterince gelişmiş alıcı ve ifade edici kelime hazinesine sahip olmadığını, bunun da onların dil becerilerini ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Sınırlı kelime hazinesi, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etme yetilerini kısıtladığı gibi, derslerdeki başarılarını da düşürmektedir. Hikâye, masal, şiir ve atasözü gibi edebi türlerle yeterince karşılaşmayan öğrenciler, yeni kavramlar öğrenmekte güçlük çekerken, mevcut kavramları genelleştirme ve uzun, anlamlı cümleler kurma konusunda da sorunlar yaşamaktadır (Sinan, 2001).

Kelime hazinesinin geliştirilmesi için düzenli kitap okuma alışkanlığının kazandırılması, sesli hikâye dinleme gibi etkinliklerin teşvik edilmesi ve öğrencilerin farklı türde metinlerle etkileşim kurması gerekmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe Sözlük'te yer alan yüzbinlerce kelime ve on binlerce deyim, ders kitapları aracılığıyla öğrencilere

aktarılması, dil zenginliğinin kavranması açısından önemlidir (Sinan, 2001). Ancak öğrencilerin kelime hazinelerine etkisi bakımından, ders kitaplarında yer alan metinlerin türü ve içeriği büyük bir önem taşımaktadır. Öyküleyici ve bilgi verici hikâyeler, şiirler gibi metin türlerinin öğrencilerin kelime kazanmalarına ve anlamlandırmalarına olan katkısının sistematik olarak belirlenmesi gereklidir. Bu tür veriler, eğitim programlarının daha etkili bir şekilde düzenlenmesine olanak sağlayacaktır.

Okuma, yalnızca bir metni gözle takip etmekten ibaret değildir. Paris ve Hamilton'a (2009) göre, okuma ve okuduğunu anlama, bireyden bireye farklılık gösteren karmaşık bir süreçtir. Okuma sırasında, okuyucu ile metin arasında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin bir arada kullanıldığı bir etkileşim gerçekleşir (Düğeroğlu, 2022). Anlama sürecinin başarısı, okuyucunun zihinsel işleme kapasitesine, üst bilişsel kontrolüne ve kullandığı stratejilere bağlıdır. Öğrencilerin bu süreçte etkili bir şekilde desteklenmesi, onların dil gelişimlerini güçlendirecek sistematik yaklaşımların hayata geçirilmesiyle mümkün olabilir. McLaughlin (2012) öğretmenlerin öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek, onları farklı türde metinlerle tanıştırmak ve okuma sürecine motive etmek için sistematik stratejiler kullanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Türkçe derslerinde kullanılan görseller aracılığıyla öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleştirilmesine önemli katkılar sunmaktadır. Görsel materyaller, öğrencilerin duyuşsal algılarını harekete geçirerek metinlerle daha güçlü bir bağ kurmalarına olanak tanımakta ve dil becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Varışoğlu ve diğerlerinin (2014) araştırmasında, deyim ve atasözlerinin öğretiminde karikatürlerin kullanımının öğrenci başarısını artırdığı tespit edilmiştir. Görsellerin etkili kullanımı, dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde ve öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmede önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Dil becerilerinin geliştirilmesinde okuma ve görseller yoluyla öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasının yanısıra, yaratıcı drama yöntemi oldukça etkili bir araç olarak dikkat çekmektedir. Drama etkinlikleri, öğrencilerin kelimeleri daha iyi anlamlandırmasını ve bu kelimeler arasında ilişkiler kurmasını sağlamaktadır. Yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde öğrenciler, kelime hazinelerini genişletmekle kalmayıp, aynı zamanda metin planlaması, yazılması değerlendirilmesi süreçlerine katılarak yazılı ve sözlü anlatım becerilerini de geliştirmektedir (Aytaş, 2008; Uyar, 1995). Drama etkinliklerinin sağladığı bu çok boyutlu

öğrenme ortamı, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemekte, dil gelişimlerini daha etkin bir şekilde ilerletmektedir (Şahbaz, 2004; Ünsal, 2005).

Okuma, görseller ve drama yoluyla öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasıyla birlikte yazma becerisi ise dil gelişiminin bir diğer önemli boyutunu oluşturmaktadır. Graham'a (2006) göre yazma becerisi, stratejik düşünme, öz-düzenleme ve motivasyon gibi unsurlardan etkilenir. Öğrencilerin yazma becerilerini desteklemek için yansıtıcı günlükler gibi araçlardan yararlanılması önerilmektedir. Dewey (1933), yansıtıcı günlüklerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirmesine ve karşılaştıkları problemlere çözüm üretmesine olanak tanıdığını vurgulamaktadır (Polanyi, 1967). Bu tür araçlar, öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine katkı sağlamanın yanı sıra, onların duyuşsal ve bilişsel boyutlarda da gelişim göstermelerine olanak tanımaktadır.

Türkçe eğitimi, öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeyi; onları duygu, düşünce ve hayallerini etkili bir şekilde ifade edebilen bireyler hâline getirmeyi amaçlamaktadır. Kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik yaratıcı drama, görseller, yansıtıcı günlükler ve hikâye edici ve bilgi verici metinlerin bir arada kullanılması, bu becerilerin geliştirilmesine yönelik etkili yöntemler sunmaktadır. Bu araştırma, ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini geliştirmek için kullanılan yöntem ve tekniklerin etkisini tespit etmeyi ve dil becerilerinin gelişimine yönelik yenilikçi yaklaşımlar sunmayı hedeflemektedir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin dilsel, bilişsel ve duyuşsal gelişim süreçlerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kapsamında kelime hazinelerinin eylem planları aracılığıyla geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için farklı metin türlerinden (hikâye edici ve bilgilendirici metinler ile şiirden) yararlanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin mevcut kelime hazineleri nasıldır?
2. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin mevcut okuduğunu anlama durumları nasıldır?
3. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri eylem planlarıyla nasıl geliştirilir?
4. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinde nasıl bir değişim gerçekleşmiştir?

5. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama durumlarında nasıl bir değişim gerçekleşmiştir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dil, bireylerin düşünce, duygu ve deneyimlerini ifade etmede, başkalarını anlamada ve iletişim kurmada en önemli araçlardan biridir. Kelime hazinesi, bireylerin yaşamları boyunca dinleme, okuma, yazma ve konuşma etkinlikleri sonucunda edindikleri kelimeleri belleklerinde toplayarak bir servet oluşturması ile oluşur ve bu hazine bireyin bilişsel, sosyal ve dil gelişiminde kritik bir role sahiptir. Ancak araştırmalar, bireylerin kelime hazinelerinde yer alan sözcüklerin büyük bir kısmını pasif hâlde tuttuğunu, yalnızca sınırlı bir bölümünü aktif olarak kullandığını göstermektedir (Beyreli vd., 2006). Bu durum, bireyin kendini ifade etme, başkalarını anlama ve iletişim kurma kapasitelerini sınırlandırmaktadır. Oysa bireyin kendini ifade edebilmesinde ve iletişimde bulunduğu kişileri anlayabilmesinde sözcük dağarcığının önemi büyüktür.

Ülkemizde çocukların ve gençlerin kelime hazinelerindeki eksikliklerin, edebi metinlere olan ilgisizlik, atasözleri ve özdeyişleri anlamakta güçlük çekme ve teknolojiye bağımlılık gibi faktörlerle daha da derinleştiği gözlemlenmektedir. Özellikle teknolojik cihazlarla yapılan yazışmalarda kullanılan kısaltmalar ve anlamsız ifadeler, bireyler arasındaki ortak iletişim dilini zayıflatmaktadır. Bunun yanında gazete, hikâye, masal, şiir gibi zengin içerikli metinlerin yeterince okunmaması, öğrencilerin kelimelerden kavramlara, kavramlardan tanımlamalara geçiş yapmasını zorlaştırmaktadır (Tosunoğlu, 1998). Bu tür eksiklikler, yalnızca bireylerin sosyal ilişkilerinde değil, aynı zamanda eğitim süreçlerinde de önemli sorunlara yol açmaktadır.

Bir toplumda ortak bir kelime hazinesine sahip olmak, bireylerin birbirini anlaması ve öğrenme süreçlerini paylaşması açısından hayati bir öneme sahiptir. Kelime dağarcığı, bireyin düşünme, anlama, öğrenme, ilişki kurma ve anlatma gibi temel becerilerinde belirleyici bir etkidir (Fillmore ve Snow, 2000; Güneş, 2013). Zengin bir kelime hazinesi, bireyin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin etkinliğini artırırken, diğer derslerdeki akademik başarılarını da doğrudan etkiler (Sever, 2004). Kelime dağarcığı geniş olan öğrenciler, öğrenme süreçlerinde daha aktif bir rol oynar ve daha derin bir anlama ve ifade kapasitesine ulaşır.

Okuma ve okuduğunu anlama becerileri, ilkokul yıllarında kazandırılması gereken ve bireyin yaşam boyu öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen temel becerilerdir. Bu

becerilerdeki gelişim, bireyin akademik ve sosyal başarılarını olumlu yönde etkilerken, eksiklikler bireyin yaşam boyu öğrenme süreçlerinde olumsuz sonuçlara yol açabilir (Ateş, 2008). İlkokul düzeyinde öğrencilerin kelime hazinelerini genişletmek, okuma becerilerini geliştirmek ve yazılı anlatım süreçlerini desteklemek için etkili yöntemler geliştirilmesi gereklidir.

Edebi metinler, görseller, yaratıcı drama ve günlükler, öğrencilerin söz varlıklarını ve dil becerilerini geliştirmede önemli araçlardır. Öyküleyici ve bilgi verici hikâyeler ile şiirler, içerdiği zengin dil yapıları sayesinde öğrencilerin alıcı ve ifade edici kelime dağarcıklarını genişletmektedir. Görseller, öğrenme sürecine duyuşsal bir boyut ekleyerek anlamlandırmayı kolaylaştırırken, yaratıcı drama öğrencilerin deneyimsel öğrenme yoluyla kelime kazanımını ve ifade becerilerini artırmaktadır (Beyreli vd., 2005). Günlükler ise öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini desteklemekte ve düşüncelerini yapılandırmalarına olanak tanımaktadır.

Öğrencilerin anlama, yazılı anlatma ve söz dağarcıklarının geliştirilmesinde hikâye edici, bilgilendirici metinlerin, şiirlerin, görsellerin, dramanın ve günlüklerin özel bir yeri vardır. Çünkü hikâye edici, bilgilendirici metinler, şiirler, görseller, drama ve günlükler anlama, yazılı anlatım ve kelime ediniminin en önemli araçlarıdır. Bu sebeple bu metinlerin ve bu metinlerde yer alan söz varlıklarının seçimine, görseller, yaratıcı drama ve günlüklere gereken önemin verilmesi gerekir. Hikâyeler, şiirler, görseller, yaratıcı drama ve günlükler öğrencilerin anlama, yazılı anlatma, ifade edici ve alıcı kelime hazinelerinin geliştirilmesinde önemli katkılar sağlar. Bu bakımdan hikâye edici, bilgilendirici metinlerin, şiirlerin, görsellerin, dramanın ve günlüklerin önemini inkâr etmek mümkün değildir.

Bu açıklamalar doğrultusunda ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinin geliştirilmesinde, kompozisyon yazarken kelimeleri kullanma durumlarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesinde, anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılmasında hikâye edici, bilgilendirici metinlerin, şiirlerin, görsellerin, yaratıcı dramanın ve günlüklerin etkisini tespit edebilmek için; öğrencilerin mevcut kelime hazinelerinin durumu, hikâye ve şiir türünde olan metinlerin hangisinin öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılmasında, kelime hazinelerinin iyileştirilmesinde, geliştirilmesinde ve değiştirilmesinde daha çok etkili olduğu, hikâye ve şiir türünde olan metinlerin hangisinin veya hangilerinin öğrencilerin kompozisyon yazarken daha fazla etkili olduğu, öğrencilere anlama ve anlatma becerileri kazandırmak, kelime hazinelerini geliştirebilmek ve iyileştirebilmek için hikayelerden ve şiirlerden nasıl

yararlanabileceği detaylıca araştırılıp, gerekli tüm bilimsel çalışmalar yapılıp sonuca ulaştırılmalıdır.

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin anlama, yazılı anlatma ve söz dağarcıklarının geliştirilmesinde ykleyici, bilgilendirici metinlerin, şiirlerin, görsellerin, dramanın ve günlüklerin etkisi, önemi konusunda bir araştırma yapılmamıştır. İşte bu araştırma, alanyazındaki bu boşluğu doldurması ve bundan sonraki araştırmacılar tarafından yapılacak olan, hikâye edici, bilgilendirici metinlerin, şiirlerin, görsellerin, dramanın ve günlüklerin anlama, yazılı anlatma ve kelime edinimine etkisi konusundaki çalışmalara kaynaklık edecek olması açısından alanyazına önemli bir katkı sağlanacağı düşünülmektedir.



BÖLÜM 2

2. ALANYAZIN

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal/kavramsal çerçevesine ve ilgili alanyazına yer verilmiştir.

2.1. Kelime ve Kelime Hazinesi

Kelime, dilin temel yapı taşı olup, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve kavramlar arasındaki ilişkileri ifade edebilmesini sağlayan anlamlı bir ses birimidir. Türkçede söz, sözcük ve lügat kavramlarıyla birlikte kullanılan kelime terimi TDK tarafından, “Bir veya birkaç heceden oluşan, anlamlı ses birliği” olarak tanımlanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>). Korkmaz’a (2007) göre, kelime bir veya birden fazla heceli ses öbeklerinden oluşan; aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde kullanıldığında somut ya da soyut bir kavrama karşılık gelen veya kavramlar arasında ilişki kurmayı sağlayan bir dil birimidir. Benzer şekilde Ergin (2002) ise kelimeyi manası veya dilbilgisel işlevi bulunan ve tek başına kullanılan ses topluluğu olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar kelimenin yalnızca dilin bir unsuru olmadığını, aynı zamanda bireylerin kavramları anlamlandırmasında, düşüncelerini yapılandırmasında ve iletişim kurmasında kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Kelime, sadece bir dil birimi değil; bireylerin bilişsel süreçlerinde anlamları kodladığı ve anlamlar arasında bağ kurduğu bir araç olarak değerlendirilebilir.

Kelime hazinesi, bireyin dilsel iletişimde kullandığı, anlamlandırdığı ve biriktirdiği sözcüklerin toplamıdır. Söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, söz varlığı, kelime dağarcığı, kelime serveti ve kelime kadrosu olarak adlandırılan kelime hazinesi TDK tarafından “Bir dildeki sözlerin bütünü” olarak tanımlanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>). Bunun yanı sıra kelime hazinesi yalnızca sözcüklerden ibaret değildir; deyimler, atasözleri, sıfatlar, zamirler, özdeyişler, tanımlar, ikilemeler ve kalıplaşmış ifadeler gibi unsurları da içermektedir. Bu unsurlar, bireyin kelime hazinesini derinleştiren ve zenginleştiren önemli bileşenlerdir (Calp, 2010).

Bireyler, toplumsal bir varlık olarak yaşadıkları çevre ile etkili bir iletişim kurmak zorundadır ve bu iletişim büyük ölçüde kelimeler ve cümleler aracılığıyla gerçekleşir. İletişim insanların duygu ve düşüncelerini ortak anlamlı semboller aracılığıyla karşılıklı olarak değiş-tokuş ettikleri bir süreç olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda bireylerin etkili bir iletişim kurabilmesi, zengin bir kelime hazinesine sahip olmalarını gerektirir. Kelime hazinesi,

bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde, sosyal ilişkilerini güçlendirmesinde ve bilişsel süreçlerini desteklemesinde önemli bir rol oynar (Fillmore ve Snow, 2000). Dolayısıyla, bireyin kelime hazinesi yalnızca dilsel bir birikim değil, aynı zamanda bireyin toplumla kurduğu ilişkilerin ve öğrenme süreçlerinin bir göstergesidir. Dil, bireylerin duygu, düşünce ve deneyimlerini ifade etmelerini, başkalarını anlamalarını ve sosyal etkileşimlerini sürdürmelerini sağlayan bir sistemdir. Banguoğlu (1986), dili “insanların kendilerini ifade etmek ve düşüncelerini başkalarına aktarmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemi” olarak tanımlamaktadır. Bu sistemin temel yapı taşı olan kelime, bireylerin düşüncelerini yapılandırmasında ve kavramlar arasında bağ kurmasında merkezi bir rol oynamaktadır. Kelime, yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bireyin zihinsel ve duygusal dünyasının bir yansımasıdır.

Kelime hazinesi, bireyin dil becerilerinin geliştirilmesinde ve iletişim kapasitesinin artırılmasında kritik bir unsurdur. Kelime hazinesi, “aktif kelime hazinesi” ve “pasif kelime hazinesi” olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Aktif kelime hazinesi, bireyin yazılı ve sözlü olarak kullandığı kelimeleri içerirken, pasif kelime hazinesi bireyin yalnızca okuma ve dinleme sırasında anladığı ancak aktif olarak kullanmadığı kelimelerden oluşur (Karakuş, 2002). Pasif kelime hazinesi genellikle daha geniştir; ancak bireyin dil becerilerinde gelişim göstermesi ve etkili iletişim kurabilmesi için aktif kelime hazinesinin genişletilmesi büyük önem taşır. Bu bağlamda, aktif kelime hazinesi bireyin akademik ve sosyal yaşamındaki başarılarının anahtarıdır.

Aktif kelime hazinesinin zenginliği, bireyin okuduklarını anlamasını, duyduklarını yorumlamasını ve yazılı veya sözlü anlatımda kendini daha etkili ifade etmesini sağlar. Ancak yapılan araştırmalar, öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri aktif olarak kullanma oranlarının düşük olduğunu göstermektedir (Başoğlu vd., 2014). Bu durum, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi için düzenli tekrarlar, anlamlı öğrenme etkinlikleri ve kelimelerin günlük yaşamda aktif kullanımına yönelik fırsatlar yaratılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Aktif kullanımın düşük olması, bireylerin kelime hazinelerindeki potansiyelden tam anlamıyla yararlanamamasına neden olmaktadır.

Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğrenilen kelimelerin doğru anlamlandırılması, düzenli olarak tekrar edilmesi ve anlamlı bağlamlarda kullanılmasına dayalı etkinlikler önemlidir. Göğüş (1978) kelime bilgilerini diğer bilgilerden ayıran özelliğin, bu bilgilerin birbirinden bağımsız olması olduğunu vurgulamakta ve bu nedenle öğrenilen kelimelerin

düzenli tekrarlarla pekiştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Türkçe eğitiminin temel hedeflerinden biri, öğrencilerin dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmek olduğundan, kelime hazinesinin zenginleştirilmesi bu hedefin gerçekleştirilmesinde önemli bir adımdır. Bunun yanı sıra, kelime hazinesinin zenginliği, bireyin düşünsel esnekliğini ve yaratıcılığını da desteklemektedir. Pehlivan (2003) bireylerin okuduklarını ve dinlediklerini anlamalarının, kelimeleri doğru şekilde anlamlandırmalarına bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleştirilmesi hem akademik başarıları hem de sosyal iletişim becerileri açısından kritik bir öneme sahiptir. Zengin bir kelime hazinesi, bireylerin dil becerilerinin yanı sıra düşünme ve problem çözme kapasitelerini de destekler. Böylelikle birey, öğrenme süreçlerinde daha etkin bir rol üstlenebilir ve sosyal hayatta daha güçlü bir konum elde edebilir.

2.2. Kelime Hazinesinin Önemi ve Boyutları

Kelime hazinesi, bireyin kendini ifade etme becerisinde temel bir unsurdur ve bireylerin sosyal, duygusal ve akademik yaşamlarını derinden etkiler. Aksan'a (1996, 2000) göre kelime hazinesi, bir dilin söz varlığını oluşturan sözcüklerin, deyimlerin, atasözlerinin ve kavramların bütünüdür. İnsanlar kelimeler aracılığıyla düşünür, duygularını ifade eder, sorunlarına çözümler üretir ve bu çözümleri aktarır (Budak, 2000). Bireyler, yalnızca bildikleri kelimeler kadar düşünebilir, bu nedenle düşünme kapasitesi kelime dağarcığıyla doğru orantılıdır (Akyol, 1997). Toplumda bireyler arasındaki iletişim, akademik başarı farkı ve sosyal statü, çoğu zaman sahip olunan kelime hazinesi tarafından belirlenir. Ayrıca zengin bir kelime hazinesi, bireylerin olaylara farklı açılardan bakmalarını ve vizyon sahibi olmalarını sağlar. Kısıtlı bir kelime dağarcığı bireylerin dünyasını sınırlandırırken, zengin bir kelime hazinesi düşünme yeteneğini geliştirir, yeni bakış açıları kazandırır ve bireylerin kendilerini daha güçlü bir şekilde ifade etmesini mümkün kılar (www.lienstitu.com).

Kelime hazinesinin yetersiz olmasının birçok nedeni bulunmaktadır. Örneğin, okullarda ölçme ve değerlendirme araçlarında kısa cevaplı testlerin tercih edilmesi, öğrencilerin uzun cümleler kurma alışkanlığını olumsuz etkiler (Aygün, 1999). Ayrıca dijital çağda sosyal medya ve mesajlaşma uygulamaları, ifadelerin sınırlı kelime sayılarıyla yazılmasına yol açmaktadır. Ancak, kelime hazinesini geliştirmek bireyler için hayati bir öneme sahiptir. Kitap okumak, gazete ve dergi takip etmek, sesli okuma yapmak ve bilinmeyen kelimelerin anlamını öğrenmek bu sürecin en etkili yollarındandır. Kelime öğretiminde ise sözcüklerin eş ve zıt anlamlarıyla birlikte öğretilmesi, anlamlarının metin ve cümle bağlamında kavratılması gereklidir (Aksan,

2000; Aygün, 1999). Öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri zihinsel olarak diğer düşüncelerle ilişkilendirmesi, kelime öğretimini basit bir süreç olmaktan çıkararak karmaşık ve bütüncül bir hale getirir.

Son olarak, bireylerin kelime hazinesini geliştirme süreci, onların düşünme ve ifade etme becerilerini doğrudan etkiler. Zengin bir kelime dağarcığı, bireylerin düşüncelerini net bir şekilde ifade etmelerine, karar verme süreçlerinde isabetli değerlendirmeler yapmalarına ve toplumsal iletişim becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olur (Akyol, 1997; Budak, 2000). Ayrıca, bireylerin kelime hazinesinin zenginleşmesi, zihinsel kapasitenin artmasını ve bireylerin entelektüel gelişimlerini destekler. Kitap okuma, masal ve hikâye yazma, kelime oyunları oynama gibi etkinlikler bireylerin kelime dağarcığını geliştirmede etkili yöntemlerdir (www.lienstitu.com). Aileden başlayarak okul hayatı boyunca zengin bir kelime hazinesinin önemi vurgulanmalı ve bireylerin hem bireysel hem de toplumsal yaşamda sağlıklı bir iletişim kurmaları için gerekli adımlar atılmalıdır. Bu bağlamda kelime hazinesinin gelişimi, yalnızca bireysel bir kazanım değil, aynı zamanda toplumsal ilerlemenin temel taşlarından biridir.

Kelime hazinesi, bireyin dil becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmesini sağlayan farklı boyutlardan oluşur. Russell'a (1996) göre, bu boyutlar derinlik, genişlik ve ağırlık olarak sıralanırken, Baş (2010) tarafından transfer boyutu da bu sınıflamaya eklenmiştir. Bu boyutlar bireyin bir dili ne kadar etkili bir şekilde anladığını, ifade ettiğini ve yeni öğrenilen kelimeleri farklı bağlamlarda kullanabilme kapasitesini açıklar.

Kelime hazinesinin *derinlik boyutu*, kelimelerin anlam bilgisini ve çeşitli bağlamlarda kazandığı farklı anlamlarını öğrenmeyi ifade eder. Bir sözcüğün temel anlamı ile yan anlamlarının öğrenilmesi, bireyin kelime bilgisini zenginleştirir. Bu durum bir kelimenin temel anlamının ötesine geçerek bağlama dayalı farklı anlamları da kavrayabilmektir. Örneğin, "yüz" kelimesi hem bir sayı hem de insanın yüz kısmını ifade ederken, farklı bağlamlarda daha fazla anlam kazanabilir. Bu tür bir derinlik, bireyin dil üzerindeki hâkimiyetini artırır ve iletişimde esnekliğini sağlar. Derinlik boyutunun gelişimi, bireylerin dil becerilerini yalnızca genişletmekle kalmaz, aynı zamanda onların anlam dünyalarını derinleştirir (Göğüş, 1978; Onan, 2016). Ayrıca, bireyin farklı bağlamlarda kelimeleri kullanabilme yeteneği, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sağlar.

Kelime hazinesinin *genişlik boyutu* ise bireyin farklı alanlardaki kelime bilgisini kapsar. Bu boyut, bireyin yalnızca tek bir alanda değil, çeşitli disiplinlerde ve konularda sözcük

bilgisini geliştirmesi gerektiğini vurgular. Geniş bir kelime bilgisi, bireylerin yazılı ve sözlü iletişimde kendilerini daha iyi ifade etmelerine olanak tanır. Genişlik boyutunun bireylerin değişik alanlarda okuma ve dinleme süreçlerini daha etkili kıldığını ifade eder. Örneğin, bir öğrencinin hem bilimsel hem de edebi metinleri anlayabilmesi için geniş bir kelime hazinesine sahip olması gerekir. Genişlik boyutu, bireyin farklı bağlamlarda bilgi üretme ve yorumlama kapasitesini artırarak öğrenme süreçlerini destekler (Baş, 2010; Gökçe, 2020). Bu boyut, bireyin bilgi edinme sürecinde çok yönlülüğünü artırırken, aynı zamanda daha geniş bir perspektiften düşünmesine de katkı sağlar. Dolayısıyla genişlik boyutunun gelişimi, bireylerin hem akademik hem de sosyal hayatta daha etkin bir rol almasını mümkün kılar.

Ağırlık boyutu, bireyin uzmanlık alanlarına özgü kelimeler üzerindeki bilgisini ifade eder. Özellikle tıp, eğitim, mühendislik gibi alanlara özgü terimler, bireyin kelime bilgisinin ağırlık boyutunu oluşturur. Ağırlık boyutu bireyin mesleki dil becerilerini geliştirmekte ve bu becerilerin alana özel birikim ile zenginleşmektedir. Ancak bu boyutla ilgili yapılan çalışmaların diğer boyutlara kıyasla sınırlı olması, bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ağırlık boyutunun geliştirilmesi, bireylerin mesleki ve akademik iletişimde daha etkili olmalarını sağlar ve profesyonel alanda başarılarını artırır (Akyol, 1997; zcan, 2020). Bunun yanı sıra bu boyut, bireyin kariyerinde daha uzmanlaşmış bir rol üstlenmesine de olanak tanır. Ağırlık boyutunun ihmal edilmesi, bireyin belirli bir alanda yeterli düzeyde kelime bilgisini geliştirememesine yol açabilir, bu da mesleki etkinliğini sınırlayabilir.

Transfer boyutu ise bireyin öğrendiği kelimeleri farklı bağlamlara aktarma becerisini kapsar. Bu boyut, kelimeler arasındaki ilişkileri keşfetmeyi ve bunları anlamlandırarak yeni bağlamlarda kullanmayı içerir. Örneğin, “güvey” kelimesini öğrenen bir bireyin, bunun “damat” kelimesiyle eş anlamlı olduğunu fark etmesi ve bu bağlantıyı kurması, transfer becerisine bir örnek teşkil eder. Bu boyut bireyin kelime hazinesindeki bilgileri farklı alanlara taşıyarak anlam dünyasını genişlettiğini ifade eder. Transfer boyutu, yalnızca kelime bilgisini değil, bireyin problem çözme ve analitik düşünme becerilerini de destekler (Baş, 2010). Bu boyut, bireylerin öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarına ve yeni öğrenme süreçlerine entegre etmelerini sağlayarak öğrenmeyi daha kalıcı ve anlamlı hle getirir.

2.3. Kelime Hazinesi eşitleri

Kelime hazinesi, bireylerin dilsel becerilerini geliştiren, iletişimlerini zenginleştiren ve düşünsel kapasitelerini artıran temel bir unsurdur. Alanyazında kelime hazinesi farklı Őekillerde

sınıflandırılmış olsa da yaygın bir sınıflamaya göre iki temel türden bahsedilebilir: alıcı kelime hazinesi ve ifade edici kelime hazinesi. Sınıflama, bireyin dil gelişimini çok boyutlu bir perspektifle değerlendirmeyi mümkün kılar. Bu sınıflama, bireyin dilsel girdileri (alıcı) ve çıktıları (ifade edici) nasıl işlediğini anlamak için önemli bir çerçeve sunar.

Alıcı Kelime Hazinesi, bireylerin dinleme ve okuma yoluyla edindikleri kelimelerden oluşurken; ifade edici kelime hazinesi, bireylerin yazma ve konuşma yoluyla kullandıkları kelimelerden meydana gelir. Bu iki tür arasında sürekli bir etkileşim vardır. Alıcı kelime hazinesi geniş bir bilgi deposu sağlarken, ifade edici kelime hazinesi bireylerin bu depodaki kelimeleri aktif olarak kullanmasını sağlar. Bu ilişki bireylerin dil becerilerinin gelişiminde bütünlüğü bir rol oynar (Baş, 2006). Alıcı ve ifade edici kelime hazineleri arasındaki bu etkileşim, dil öğrenimini ve kullanımını daha etkin hale getirir.

2.3.1. Alıcı Kelime Hazinesi

Alıcı kelime hazinesi, bireylerin okuma ve dinleme aracılığıyla öğrendikleri, ancak günlük kullanımda nadiren yer verdikleri pasif kelimelerden oluşur. Bu tür kelimeler, bireyin anlamını bildiği ancak gündelik yaşamında sıkça kullanmadığı için “pasif kelime hazinesi” olarak da anılmaktadır (Özcan, 2020). Anlamını bilmek ve zihinsel süreçlerde bu kelimeleri kullanabilmek, bireyin dilsel ve bilişsel gelişiminde kritik bir rol oynar. Alıcı kelime hazinesi, bireyin yaşadığı çevreden, dinlediği konuşmalardan, okuduğu metinlerden ve deneyimlerinden etkilenecek şekilde sürekli genişler. Genişleyen kelime hazinesi, bireyin dilsel becerilerini ve zihinsel kapasitesini önemli ölçüde artırır.

Alıcı kelime hazinesi, bireyin okuma ve dinleme sırasında duyduğu kelimeleri anlama sürecini içerir. Anne karnında duyulan sesler, ninniler ve tekerlemeler gibi öğelerle başlayan bu süreç, okul döneminde hikâyeler, masallar ve şiirlerle zenginleşir. Özellikle görsel ve işitsel medya araçlarından dinlenen içerikler, bireylerin bu tür kelime hazinesini zenginleştirmesine olanak tanır (Baş, 2010). Alıcı kelime hazinesi, anlam girdileri sağlayarak bireyin düşünme ve kavrama yetilerini geliştirmesini sağlar. Bu nedenle, bireyin öğrenme sürecinde kazandığı her kelime, yeni anlam bağlamları oluşturarak zihinsel süreçlerini zenginleştirir.

2.3.1.1. Dinleme Becerisi ve Kelime Hazinesi

Dinleme, işitme eyleminden farklı bir süreçtir. İşitme, bir ses kaynağına odaklanıp fiziksel olarak o sesi duyma yetisi iken; dinleme, duyulan sesleri anlamlandırma ve yorumlama sürecini içerir. Umagan (2007, s. 149) dinlemeyi, “iletişimin gerçekleşmesi için mesajı alma ve

yorumlama çabası olarak” tanımlarken, dinlemenin fiziksel bir olayın ötesine geçerek bireyin ruhsal anlamlandırma sürecini de içerdiğini vurgular. Taşer (2000) ise dinleyicinin konuşulanları anlamlandırma sürecinde aktif bir rol üstlenmesi gerektiğine dikkat çeker. Dinleme, yalnızca pasif bir işleme süreci değil, bilinçli bir çabayı gerektiren karmaşık bir yetkinliktir. Bu nedenle dinleme, bireyin çevresiyle kurduğu iletişimde önemli bir beceri olarak öne çıkar ve bireyin düşünsel gelişimini destekler.

Dinleme, konuşmacının iletmiş mesajı doğru şekilde algılayıp buna uygun bir tepki üretebilme yetisini içerir. Demirel (2002), konuşanın vermek istediği mesajın eksiksiz bir şekilde anlaşılmasını ve buna uygun tepkiler geliştirilmesini, Özbay (2007) ise sözlü mesajların doğru şekilde anlamlandırılmasını dinlemenin temel unsurları olarak ifade etmektedir. Dinleme sırasında duyulan sesler, kısa süreli bellekten geçerek uzun süreli bellekteki şemalar ve ön bilgilerle etkileşime girer (Calp, 2007; İşeri, 2008). Bu etkileşim, bireyin öğrenme ve iletişim kurma becerilerinin gelişimine önemli katkılar sunar. Dinleme, yalnızca bireysel gelişime değil, toplum içinde etkin ve uyumlu bir birey olmaya da hizmet eder.

Bilgi edinme, öğrenme ve anlamamanın en etkili yollarından biri olan dinleme, bireyin çevresini algılaması ve sosyal ilişkilerini güçlendirmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Göğüş (1978), dinlemenin bilgi almanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olduğunu belirtirken, Cihangir (2004) bu beceriyi olumlu ilişkiler geliştirme ve başkalarını anlama sürecinde önemli bir araç olarak tanımlar. Dinleme, bireyin hem kendini geliştirmesi hem de sosyal bağlarını güçlendirmesi için vazgeçilmezdir. Sosyal bağların yanı sıra dinleme, iş yaşamında etkin iletişim kurma ve profesyonel başarı elde etmede de kritik bir araçtır.

Dinleme becerisi, okuma, yazma, sözlü ve yazılı anlatım gibi diğer dil becerilerinden bağımsız bir çalışma alanı olarak değerlendirilmeli ve üzerinde önemle durulmalıdır. Öz (2011) dinlemenin bireyin dil gelişiminde oynadığı rolü vurgularken, Yalçın (2006) bu becerinin yaşam boyu kullanılacak bir yetenek olduğuna dikkat çeker. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da dinleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olarak belirtilmiş ve verilen iletiyi doğru anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisi olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006). Dinleme becerisi, yalnızca eğitim hayatında değil, bireyin yaşam boyu sürecek öğrenme yolculuğunda da merkezi bir yere sahiptir.

Psikolojik ve bilişsel süreçlerin birleşimini içeren dinleme becerisi, dil öğreniminde ve genel anlamda bilişsel gelişimde önemli bir yere sahiptir. Vandergrift (2004), dinlemeyi

öğrenilmesi en zor dil becerisi olarak nitelendirirken, Witkin (Akt. Janusik, 2007) dinlemenin davranışsal ve bilişsel süreçlerin birleşimiyle ortaya çıktığını ifade etmektedir. Özbay (2010) ve Ünalın (2001), bireyin dikkatini yoğunlaştırarak algıladığı mesajları anlamlandırma kapasitesine vurgu yapar. Mead ve Rubin (1985), dinlemenin fiziksel algıyı çözümleyici ve yorumlayıcı süreçlerle birleştiren bir beceri olduğunu belirtmektedir. Dinleme becerisi, bireyin analitik düşünme becerisini de geliştiren bir süreçtir ve bireyi karmaşık bilgi akışını çözümleyebilecek bir seviyeye taşır.

Kelime dağarcığının gelişiminde dinleme temel bir rol oynamaktadır. Dinleme süreci, bireyin konuşulanları anlamlandırmasını, yeni kelimeler öğrenmesini ve bu kelimeleri belleğine kaydetmesini sağlar. Demirel (1999), dinlemeyi bireyin mesajı anlamlandırarak tepki verebildiği bir etkinlik olarak tanımlarken; Rankin (1928), bireylerin günlük yaşamlarında zamanlarının %41'ini dinlemeye ayırdığını belirtmektedir. Bu oran, dinlemenin bireylerin dil gelişimindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Dinleme süreci sayesinde birey, yalnızca kelime bilgisi edinmekle kalmaz, aynı zamanda dilin inceliklerini ve kültürel bağlamalarını da öğrenir.

Dinleme yoluyla yeni kelimeler öğrenmek, kelime hazinesinin genişlemesine ve bireyin dil becerilerinin gelişmesine doğrudan katkıda bulunur. Tosunoğlu (1999) dinleme sürecinde öğrenilen kelimelerin konuşmada kullanılarak dil becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Bulut'un (2013) araştırması, etkin dinleme eğitimi alan öğrencilerin kelime bilgisi başarılarında anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymaktadır. Dinleme yalnızca kelime hazinesine yeni sözcükler kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda mevcut kelimelerin bellekte tekrarlanmasını sağlayarak unutulmasını engeller (Yalçın ve Özek, 2006). Bu süreç, bireylerin dilin işlevselliğini ve kelime bilgisini geliştirmelerine önemli katkılar sunmaktadır. Dinleme eğitimi, bireylerin hem akademik başarılarını hem de gündelik yaşamda etkili iletişim kurma becerilerini güçlendirir.

Dinleme becerisi, bireyin dil gelişiminde merkezi bir yere sahiptir. Anlama ve anlatma becerilerini destekleyen etkin dinleme, bireyin iletişimdeki başarısını artırır. Eğitim süreçlerinde dinleme becerisine daha fazla önem verilmesi, bireylerin akademik ve sosyal yaşamlarında daha etkili olmalarını sağlayacaktır. Yaşam boyu öğrenme sürecindeki yeri göz önünde bulundurulduğunda, dinleme becerisinin geliştirilmesi hem bireysel hem de toplumsal anlamda önemli kazanımlar sağlayacaktır. Dinleme, bireyin dünyayı anlamlandırma ve çevresiyle etkin bir şekilde etkileşim kurma yolculuğunun ayrılmaz bir parçasıdır.

2.3.1.2. Okuma Becerisi ve Kelime Hazinesi

Okuma, bireylerin bilgi birikimini artıran, düşüncelerini şekillendiren, olaylara bakış açılarını geliştiren ve hayata dair anlam oluşturma sürecini destekleyen çok boyutlu bir beceridir (Güneş, 2014). Bu süreç, bireylerin kendilerini ifade etme ve çevrelerini daha iyi anlamalarına da olanak sağlar. Okuma süreci, bireyin hayal gücünü zenginleştirerek yaratıcılığını geliştirme, zihinsel uyarılmayı sağlama ve beynin aktif bir şekilde çalışmasına katkıda bulunma gibi önemli faydalar sağlar (Akyol, 2006; Winter-Hebert, 2015). Zihinsel olarak aktif kalmak, bireyin problem çözme becerilerini de geliştirerek yaşam kalitesini artırır. Ayrıca, okumanın Alzheimer ve bunaklık (dementia) gibi hastalıkların ilerlemesini önleyebildiği belirtilmektedir (Winter-Hebert, 2015). Düzenli okuma alışkanlığı, bireylerin zihinsel esnekliklerini artırarak yaşam kalitelerini yükseltebilir.

Okuma becerisinin kazandırılması, öğrencilerin yaşam boyu bilgi edinme ve temel günlük aktiviteleri yerine getirme becerilerini desteklediği için eğitimin temel amaçları arasında yer alır (Güzel, 1998; Hopewell vd., 2011). Bu beceriye sahip öğrenciler, yaşamları boyunca yazılı kaynaklardan faydalanarak bilgi dağarcıklarını geliştirir ve edindikleri deneyimleri sosyal hayatta etkili bir şekilde kullanabilir (Vural, 2019). Bilgiye erişim ve öğrenme sürecinde etkili okuma becerisi, bireylerin akademik başarılarını da doğrudan etkiler. Akademik başarıların yanı sıra, öğrencilerin sosyal becerilerinde de olumlu gelişmeler gözlenir.

Okuma, Türkçenin temel dil becerilerinden biridir. Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişimler nedeniyle eleştirel düşünme, problem çözme ve okuduğunu anlama gibi beceriler giderek daha önemli hale gelmektedir. Smagorinsky'ye (2001) göre, etkin ve demokratik bir vatandaş yetiştirmek için bu becerilerin geliştirilmesi kritik önem taşır. Aynı zamanda, bireyin topluma etkin bir katkı sunabilmesi için bu tür zihinsel beceriler gereklidir (Smagorinsky, 2001; Ülper, 2010). Eğitimde bu becerilerin erken yaşlardan itibaren kazandırılması, bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine olumlu bir temel oluşturur. Böylelikle bireyler, hızla değişen dünyaya daha kolay uyum sağlayabilir.

Okuma süreci, okuyucunun metinle olan etkileşimini temel alır. Bu etkileşimde okuyucunun tutumu, ön bilgileri, kelime hazinesi ve okuma amacı gibi faktörler belirleyici rol oynar (Carrell, 1983). Yıldırım'a (2010) göre, metni anlamak birçok zihinsel sürecin bir arada kullanılmasını gerektirir. Bu süreçler arasında kelimeleri tanıma, çıkarımlarda bulunma, hatırlama, ön bilgilerle yeni öğrenilenleri birleştirme ve görselleştirme yer alır (Yıldırım, 2010).

Şema teorisi, okuyucunun ön bilgilerinin okuma sürecinde nasıl etkin bir rol oynadığını açıklamaktadır (Yıldırım, 2010). Okuyucunun metne olan ilgisi ve öğrenme isteği, anlamlandırma sürecinin başarısını doğrudan etkiler. Anlamlandırma sürecindeki başarı, bireyin eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin gelişmesini de destekler.

Kelime hazinesi, okuma becerisinin ayrılmaz bir parçasıdır. Okuyucunun metni anlaması, zengin bir kelime hazinesine sahip olmasıyla yakından ilgilidir. Öğrenciler, okuma sürecinde yeni kelimeler öğrenir, bu kelimeleri yeni durumlara uyarlayarak anlamlar çıkarır ve bu anlamlar üzerine çıkarımlarda bulunur (Memiş, 2018; Yıldırım, 2010). Zengin bir kelime hazinesi, öğrencilerin yazılı ve sözlü ifade becerilerini geliştirerek iletişimlerini güçlendirir. Çocukların kelime hazinesini geliştirmek için hikâye okuma, masal dinletme ve ninni söyleme gibi etkinlikler erken yaşlardan itibaren önem kazanmaktadır (Güneş, 2010). Bu tür etkinlikler, çocukların hayal güçlerini besleyerek yaratıcı düşünme kapasitelerini de artırır.

1981 İlköğretim Türkçe Programı'nda, "Türlü okuma etkinlikleri ile öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek" temel amaçlardan biri olarak ifade edilmiştir (Vural, 2002). Okuma çalışmalarında kelime hazinesinin güçlenmesi öğrencilerin akademik başarılarının da artış göstermesine olanak tanır (Özcan, 2020). Kelime dağarcığını geliştiren bireyler, aynı zamanda eleştirel, yaratıcı ve mantıksal düşünme becerilerini de destekleyebilir (Bouchamma vd., 2014). Bu durum, bireylerin günlük hayatta ve akademik ortamlarda daha etkin olmasını sağlar. Aynı zamanda, bireylerin karmaşık problemler karşısında çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmelerine yardımcı olur.

Okuma becerisi, bireylerin düşüncelerini ifade edebilme yeteneklerini geliştirirken, aynı zamanda toplumsal hayata katılımlarını artırır. Kelime hazinesinin zenginleştirilmesi, okuma sürecinin en önemli unsurlarından biridir. Anlam kurma, kelime dağarcığına bağlı olarak daha etkili gerçekleşir. Etkili okuma becerisine sahip bireyler, metinlerdeki bilgiyi daha iyi analiz eder ve değerlendirme yapma yeteneklerini güçlendirir. Öğrencilerin kelime dağarcıklarını güçlendiren etkinlikler, okuma becerisinin gelişiminde temel bir rol oynar. Erken yaşlarda başlayan bu çalışmalar, bireyin hayat boyu öğrenme süreçlerine katkı sağlar. Öğrenme süreçlerine yapılan bu katkılar, bireyin farklı disiplinlerde başarı göstermesine olanak tanır.

2.3.2. İfade Edici Kelime Hazinesi

Toplum içerisinde bireylerin etkili iletişim kurabilmesi, ifade edici kelime hazinesi ile mümkün olmaktadır. İfade edici kelime hazinesi, alıcı kelime hazinesi içerisinde bulunan

kelimelerin yazma, cümle kurma ve konuşma yoluyla aktif kullanımını sağlar (Karakuş, 2002; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Bu hazine, bireylerin kavramları anlamasını ve kullanmasını destekleyen anlatımsal dil oluşturma yeteneğini içerir (Öztürk, 1995). Aynı zamanda, ses üretme, kelime ve cümle oluşturma, gramatik kurallara uygun şekilde kullanma gibi becerileri kapsar (Whirter ve Acar, 1985). Pasif bilgi birikiminden aktif kullanıma geçişte önemli bir aracı olan ifade edici kelime hazinesi, bireylerin sosyal etkileşim becerilerini de geliştirir. Çocukluktan itibaren kazanılan bu beceriler, bireylerin dilsel ifade kapasitesini arttırarak toplumda daha etkin roller üstlenmelerine yardımcı olur.

Alıcı kelime hazinesi, bireylerin okuma, dinleme, görme ve deneyimleme yoluyla edindikleri anlam bilgilerini kapsarken; ifade edici kelime hazinesi bu bilgilerin yazma ve konuşma yoluyla aktif kullanılmasını sağlar (Karakuş, 2002; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Alıcı hazinenin genellikle daha geniş bir yapıya sahip olmasının temel sebebi, bireylerin çok sayıda kelimeyi anlamasına rağmen bu kelimelerin sınırlı bir kısmını aktif olarak kullanmasıdır (Baş, 2006). Bu durum, bireylerin pasif bilgi birikimi ile aktif dil kullanımları arasındaki dengenin önemini ortaya koyar. Alıcı hazinenin edilgen ve şifre çözücü rolü, ifade edici hazinenin ise üretici ve etken bir işlevi bulunur (Kurudayıoğlu, 2005). Bu iki kategori arasındaki uyum, bireylerin dilsel gelişim sürecini çok yönlü olarak destekler ve bireylerin iletişim yeteneklerini zenginleştirir.

Kelime hazinesi gelişimi, bireylerin aile, sosyal çevre ve eğitim gibi faktörlerden etkilenir. Aile bireylerinin kültürel sermayesi, bireylerin dilsel becerilerinin temelini oluşturur (Bacanlı, 2003). Vygotsky'nin bilişsel gelişim teorisi, bireylerin sosyal etkileşim bağlamında dil öğrenimini önemli ölçüde etkilediğini vurgular (Kol, 2011). Kelime hazinesi gelişiminin en yoğun olduğu 0-6 yaş aralığında, aile ve sosyal çevre, bireylerin dil kullanımını şekillendirir (Hildebrand, 1981). Bunun sonucunda, bireyler okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel becerilerle kelime hazinelerini zenginleştirirler. Dilsel zenginlik, bireylerin sadece anlama ve kavrama becerilerini değil, aynı zamanda sosyal etkileşimde etkili bir dil kullanımını da destekler. Gelişen bu beceriler, bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal kapasitelerini daha ileri seviyelere taşıyarak hayat boyu önemli avantajlar sunar.

2.3.2.1. Konuşma Becerisi ve Kelime Hazinesi

İnsan, düşünebilme ve düşündüklerini ifade edebilme yeteneğiyle diğer canlılardan ayrılan bir varlıktır. Bu özellik sayesinde bilgi, deneyim, duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarabilir. Yaman'a (2001) göre, insanın düşünme, karşılaştırma yapabilme gibi zihinsel

yetilerini sesler aracılığıyla dışa vurması konuşma olarak tanımlanır. Konuşma, bireylerin iletişimde en etkin şekilde kullandıkları araçtır ve iletişimin temel unsurlarından biridir. Çünkü iletişim, dinleme ve konuşma üzerine kurulu bir süreçtir. Dilin en yaygın kullanım biçimi olarak konuşma, bireyin düşüncelerini ifade ettiği, algılarını paylaştığı ve duygularını aktardığı bir araçtır (Arslan, 2010). Konuşmanın temel özelliği, iletişim sürecinin aktif bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktır. İletişimde dönütlerin konuşma yoluyla verilmesi, sürecin etkileşimsel yönünü vurgular (Karakuş, 2002; Özdemir, 1999). İnsanlar arasındaki anlamlı iletişimin yapı taşı olarak konuşma, toplumsal bağların güçlenmesine de olanak tanır.

Konuşma, bilişsel ve fiziksel süreçlerin karmaşık bir işleyişini gerektirir. Ferrand, Alorio ve Rossi'ye (2001) göre, bir insanın yaşamı boyunca 50 milyon civarında kelime kullandığı ve bu kelimelerden 50-60 binini kısa süre içinde seçerek iletişime geçtiği görülür. Görünürde basit bir eylem gibi algılanan konuşma, aslında birçok zihinsel işlem ve fiziksel eylemi içermektedir. Çocuklarda konuşma becerisi, ses bilincinin gelişmesine doğrudan katkıda bulunur. Ses bilinci; kelimelerin seslerini tanıma, ayırt etme, heceleri birleştirme ve kelimeler oluşturma gibi becerileri kapsar (Gambert vd., 2000). Bu süreç, çocukların dil gelişimi ve sözcük dağarcıklarının zenginleşmesi açısından büyük önem taşır. Konuşma becerisi, bireylerin çevresindeki dünyayı anlamlandırma sürecine katkı sağlar.

Kelime hazinesi, konuşma becerisinin ayrılmaz bir parçasıdır. Konuşma sırasında bireyler, binlerce kelime arasından uygun olanları seçerek duygu, düşünce ve algılarını ifade eder. Güneş'e (2014) göre, konuşma bireylerin soru sorma, açıklama yapma, nesnelere tanıtma, duygularını ifade etme gibi pek çok süreci içerir. Bu süreçte kelime hazinesinin zenginliği, bireylerin kendini ifade etme yeteneğini artırır. Konuşma, bilişsel bir süreç olarak; olgu, olay ve nesnelere zihinsel olarak tasarlamayı, ardından bu tasarımları kelimelere dökerek uygun seslerle aktarmayı kapsar. Bireylerin ifade yetenekleri, kullandıkları kelimelerin çeşitliliğiyle doğrudan ilişkilidir.

Çocukların konuşma becerilerinin geliştirilmesi için sözcük dağarcıklarının ve kültürel sermayelerinin zenginleştirilmesi önemlidir. Çocuklar yeni bilgileri ve kelimeleri anlamlandırırken öncül kelimelerden yararlanırlar. Bu durum, dil ve zihinsel becerilerin gelişiminin, çocukların öğrenme süreçlerine olan katkısını ortaya koyar. Okul öncesi dönemde çocuklar, çevrelerindeki bireylerin konuşmalarını dinleyerek kelime dağarcıklarını geliştirmeye başlar. Hamileliğin 21. haftasından itibaren bebeklerin dış sesleri duyabilmesi, erken dönemde kelime gelişimini destekleyici etkinliklerin önemini vurgular (Güneş, 2010). Dil gelişimine

yönelik bu tür erken dönem katkılar, bireyin ileriki yaşamında etkili bir iletişimci olmasına olanak tanır.

Konuşma becerisinin gelişimi, bireylerin çevresindeki kelimeleri tanıma yeteneğiyle doğrudan ilişkilidir. Bebekler, konuşma sırasında kelimelerin melodik ve ritmik yapısını inceleyerek kelimeleri anlamlandırır. Özellikle bebeklerle yapılan ritimli ve yumuşak konuşmalar, onların kelimeleri tanımasını kolaylaştırır (Güneş, 2010). Çocuklar ses bilinci sayesinde kelimelerin yapı taşlarını tanıyarak yeni kelimeler oluşturabilirler. Bu süreç hem dil gelişimini hem de bilişsel becerileri destekler. Çocukların dil farkındalığını artırmaya yönelik çalışmalar, öğrenme süreçlerine de olumlu katkılar sunar.

Konuşma sırasında bireyler, eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeler, farklı nesne grupları, sıfatlar, zamirler gibi dil unsurlarını öğrenir ve kullanır. Örneğin, öğretmen, eğitimci, koç gibi eş anlamlı kelimeler veya kaybolmak, affetmek gibi birleşik fiiller, bireylerin dil kullanımında çeşitliliği artırır. Güneş (2010), bireylerin kelime bilgisi ve sözcük dağarcıklarının gelişimiyle konuşma süreçlerinin daha etkin hale geldiğini vurgulamaktadır. Dil unsurlarını anlamlandırma yeteneği, bireylerin öğrenme becerilerini ve sosyal etkileşimlerini zenginleştirir.

2.3.2.2. Yazma Becerisi ve Kelime Hazinesi

Modern ve çağdaş toplumların temel taşı, bireylerin gelişmiş okuma ve yazma becerilerine sahip olmalarıyla inşa edilir. Bu beceriler, bireylerin sadece kariyer yapmalarını değil, aynı zamanda toplumun bilgi birikimini koruyarak gelecek nesillere aktarmalarını da sağlar (Akyol, 2001; Ceran ve Kordak, 2015). Yazma becerisi, temel eğitim düzeyinden itibaren kazanılması hedeflenen ve bireyin kendini ifade etmesinde önemli bir rol oynayan bir süreçtir. Yazma süreci, harflerden başlayarak hece, kelime, cümle ve nihayetinde metin oluşturma düzeyine ulaşır. Bu süreç, bireyin düşünsel ve duygusal dünyasını yazıya dökerek başkalarıyla paylaşmasını sağlar (Ceran ve Kordak, 2015). Yazma becerisinin bireyin yaşamındaki iletişim yetkinliğini artırdığı da göz ardı edilmemelidir. Eğitimde yazmaya daha fazla önem verilmesi, bireylerin kendilerini ifade etme özgüvenlerini de geliştirebilir.

Yazma, bireyin zihinsel, duygusal ve düşünsel unsurlarını somut bir şekilde ifade etmesinin bir aracıdır. Akyol'a (2001) göre yazma, düşünceleri ifade etmek için gerekli sembolleri motor becerilerle üreterek uygulama sürecidir. Yazılı anlatım ise bireylerin kendilerini ifade etme amacıyla harflerden başlayarak bir metin oluşturma çabasıdır (Coşkun, 2009; Göçer, 2014). Bu süreçte birey, yaşadığı deneyimleri, hayallerini, tasarımlarını ve

düşüncelerini belli bir plan dahilinde yazıya aktarır. Yazma, bireyin hem kendini ifade etme hem de öğrenme sürecine katkı sağlar (Belet ve Yaşar, 2007; Çelenk, 2007). Öğrencilerin yazma sürecinde, duygu ve düşüncelerini düzenlemeleri, dilin inceliklerini öğrenmeleri ve metin oluşturma becerilerini geliştirmeleri hedeflenir. Yazma becerisinin gelişmesi, bireyin öğrenme ve iletişim süreçlerini de zenginleştirir (MEB, 2009). Yazılı anlatımın, bireylerin düşünme ve öğrenme becerilerine katkı sunduğu bir gerçektir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri, yazma alışkanlıklarının artırılmasıyla daha da güçlendirilebilir.

Yazma süreci, fikirlerin oluşturulması, bu fikirlerin yazıya aktarılması ve yazılanların gözden geçirilmesi aşamalarından oluşur (Beard vd., 2009). Bu aşamaların her biri, yazma sürecinin etkin bir şekilde tamamlanmasında kritik bir öneme sahiptir. Örneğin, fikirlerin oluşturulması aşamasında birey, uzun süreli belleğinden dil bilgisi kuralları, kelime anlamları ve dilin yapısına dair bilgileri geri çağırır (Bilge, 2019). Yazma süreci, konuşmadan daha karmaşık bir yapıya sahiptir çünkü birey, yalnızca kelimeleri doğru şekilde yazmakla kalmayıp, onları anlamlı bir şekilde sıralamak ve yazılı dile uygun bir bütünlük oluşturmak zorundadır (Alamargot ve Fayol, 2009). Bu nedenle yazma, bireyin zihinsel kapasitesini ve dikkat becerisini de geliştiren bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Düşünsel becerilerin geliştirilmesi, yazma sürecindeki başarının artmasına da katkıda bulunabilir.

Kelime hazinesi, yazma becerisinin temel taşlarından birini oluşturur. Gelişmiş bir kelime hazinesine sahip olmak, bireyin düşüncelerini daha etkili bir şekilde ifade etmesine olanak tanır (Deniz, 2003; Eğilmez, 2010). Öğrencilerin yazılı anlatımlarında, deyimler, atasözleri ve ikilemelerin yeterince kullanılmaması, kelime hazinelerinin sınırlı olduğuna işaret etmektedir (Turgut, 2008). Yazma sürecinde birey, pasif kelime hazinesindeki sözcükleri aktif hale getirerek zengin bir anlatım oluşturabilir. Beyin fırtınası gibi teknikler, öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmelerine yardımcı olur ve yazılı anlatım süreçlerini destekler (Güner, 2004). Bu bağlamda, kelime hazinesi zenginliği bireyin kendini ifade etme gücünü doğrudan etkileyen bir unsur olarak değerlendirilebilir. Anlam derinliğine sahip metinler oluşturmak için kelime dağarcığının zenginleşmesi bir ön koşul olarak görülebilir.

Yazılı anlatım; bireyin duygu, düşünce ve tasarımlarını açık, düzenli ve etkileyici bir şekilde ifade etmesini içerir (Kavcar vd., 2002). Bu süreçte birey, hayal gücünü ve zihinsel kapasitesini kullanarak, düşüncelerini düzenler ve okuyucularına aktarır. Yazılı anlatım, bireyin düşüncelerini sistematik bir şekilde düzenlemesine olanak tanıyarak eleştirel düşünme becerisini de geliştirir (Carter vd., 2002). Yazının, bireyin bilgi birikimini ve duygusal

deneyimlerini başkalarına aktarabilmesi açısından etkili bir iletişim aracı olduğu açıktır. Yazma becerisi, bireyin sadece kendini ifade etmesini değil, aynı zamanda düşüncelerini geliştirmesini ve bilgiyi yapılandırmasını da sağlar (Demirel, 1999). Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek, yazma sürecinin önemli çıktılarında biridir. Bu bağlamda yazma, bireyin eleştirel analiz yeteneğini artıran bir süreç olarak da değerlendirilebilir.

Yazma süreci, bireyin kelime seçme, düşünce oluşturma, tasarlama ve düzenleme gibi birçok bilişsel süreci içerir (Karadağ ve Maden, 2014). Yazılı anlatım sırasında birey, zihinsel süreçlerini kullanarak elde ettiği bilgiyi analiz eder, sınıflandırır ve ifade eder. Bu süreç, bireyin eleştirel düşünme becerilerinin yanı sıra yazılı ifade gücünü de geliştirir. Yazının, bireyin kültürel birikimini koruma ve gelecek nesillere aktarma açısından taşıdığı önem, bu beceriyi daha da vazgeçilmez kılmaktadır (Kayabaşı vd., 2019). Yazmanın, bireyin dilsel ve bilişsel becerilerini bütüncül bir şekilde geliştiren bir araç olduğu kabul edilmektedir. Planlama ve organizasyon becerileri de yazma sürecine entegre edilen unsurlar arasında yer almalıdır.

2.4. Görseller ve Yazılı Anlatım

Türkçe ders kitaplarında öğretim araçları arasında en sık rastlanan görsel öğelerden biri illüstrasyonlardır. İllüstrasyon, TDK'nın Güncel Türkçe Sözlük'ünde resimleme olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr). İllüstrasyonlar, verilmek istenen mesajı görsel bir iletişim yöntemiyle aktaran ve görsel bir dil oluşturan araçlardır. Ders kitaplarında çocukların algılama süreçlerini desteklemek ve öğrenmelerini pekiştirmek amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır. Mardi'ye (2006) göre illüstrasyonlar, yalnızca kavramlar oluşturmakla kalmaz; aynı zamanda metinden bağımsız bir biçimde anlam bütünlüğü sağlayabilir. Benzer şekilde Becer (1996,) illüstrasyonları sadece bilgi vermek amacıyla değil, okuyucunun dikkatini çekmek, görsel kültür ve beğeni düzeyini artırmak ve metinde anlatılan olayları görselleştirmek için kullanılan bir araç olarak tanımlamaktadır. Bu özellikler, illüstrasyonların eğitim materyallerindeki kritik rolünü ortaya koymaktadır.

Görseller, metinlerle birlikte bir bütünlük oluşturarak kompozisyon meydana getirirler. Resim-metin ilişkisi, tasarım açısından üç farklı biçimde ele alınabilir. İlk olarak, resim ve metin aynı sayfada veya yan yana yer alabilir. Bu durumda çocuk, metni okurken resimlere göz atabilir ya da resimlerden metne geçebilir. Bu tür bir düzenleme, metinde anlatılanların görsellerle desteklenmesini sağlar. İkinci olarak, resimler metinden önce sunulabilir. Bu tasarımda çocuk, metnin gidişatını tahmin ederek yordama ve kestirme becerilerini geliştirme fırsatı bulur. Üçüncü olarak, metin resimden önce sunulabilir; böylece öğrenci metni okuyarak

kurguyu anlar ve ardından okuduklarını görsellerle pekiştirir (Baş, 2012). Tüm bu tasarımlar, görsel ve yazılı anlatımın birlikte kullanılması durumunda öğrenmenin etkinliğini artırabilecek stratejiler arasında değerlendirilmektedir.

Piaget'in bilişsel gelişim kuramı da resim ve yazılı anlatımın eğitimdeki önemine ışık tutmaktadır. Somut işlemler döneminin ilk iki yılında, çocuklar benmerkezcilikten kurtularak nesnelere veya olayları farklı özellikleri açısından değerlendirmeye başlar. Bu süreç, çocuğun bilişsel gelişimi ile şematik dönemin paralel bir ilerleyiş gösterdiğini ortaya koymaktadır (Baş, 2014; Yıldız, 2014). Dolayısıyla, çocukların bilişsel gelişim evreleri dikkate alındığında, resim ve yazılı anlatımın uygun kombinasyonlarla sunulması öğrenme süreçlerini destekleyici bir işlev üstlenmektedir.

Metin ve görsellerin bir arada tasarlandığı durumlarda, yazı rengi ile zemin renginin birbirine zıtlık oluşturmasına özen gösterilmelidir. Aksi takdirde metnin okunabilirliği ciddi ölçüde azalabilir. Karatay ve Pektaş (2012) metin-zemin ilişkisinin doğru kurgulanmaması durumunda, öğrenme materyallerinin işlevselliğinin olumsuz yönde etkileneceğini belirtmektedir. Sürmeli ve Kaptan (2011) ise koyu renk zemin üzerine açık renk yazıların daha sık tercih edilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Görsellerle metinlerin çakışması gibi sorunların önlenmesi, öğrenme materyallerinin daha etkili bir şekilde kullanılmasına olanak sağlayacaktır. Bu nedenle, görsel ve yazılı anlatımın entegrasyonunda tasarım ilkelerine uygun düzenlemeler yapılması kaçınılmazdır.

2.5. Drama ve Yazılı Anlatım

Drama, Yunanca "dran" kökünden türetilmiş olup, Eski Yunan'da "yaşamak" anlamına gelmektedir. TDK sözlüğünde ise "dram" terimi, sahnede oynanmak için yazılmış oyun ve acıklı ya da bazen güldürü unsurlarını içeren sahne oyunu ya da televizyon filmi olarak tanımlanmıştır (TDK, 2024). Bu tanımlar, dramatik etkinliklerin hem sanatsal hem de didaktik yönlerine işaret etmektedir.

Eğitim ortamlarında drama, öğrencilerin edebiyatın ve Türk dilinin zengin örnekleriyle tanışmasını sağlarken, yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirme potansiyeline de sahiptir. Kavcar (1985) tarafından vurgulandığı üzere, dramatisasyon çalışmaları ile öğrenci öncelikle kendini, çevresini, arkadaşlarını ve diğer bireyleri tanıma fırsatı bulur. Bu süreç, etkili anlatım yeteneğinin gelişmesi, farklı kimliklere bürünme becerisi kazanılması ve grup çalışmasına uyum gibi birçok beceriyi kapsar. Aynı zamanda, öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarına da

olumlu yansımaları olabileceği ifade edilmektedir. Drama aracılığıyla gelişen yorum ve hayal gücü, bireyde yaratıcılığın temel taşlarından birini oluşturur.

Drama, modern eğitim anlayışı içinde önemli bir yere sahiptir. Millî Eğitim Bakanlığı, bu önemin farkında olarak Eylül 1998’de İlköğretim Okulları Seçmeli Drama Dersi 1-2-3 Öğretim Programı’nı yayınlamış, 1999 yılında ise öğretmenler için “Drama 1” adıyla bir kılavuz kitap sunmuştur (Kara, 2010). Drama uzmanlarının da katkılarıyla hazırlanan bu kaynaklar, yaratıcı dramayı eğitim programlarına dahil etme ve eğitimi daha etkili hale getirme amacı taşımıştır. Bu programların uygulanması hem öğretmen hem de öğrenciler için heyecan verici ve geliştirici bir eğitim deneyimi sunmuştur.

Yaratıcı drama, bir konunun veya durumun canlandırılması, yaşayarak yansıtılması ve yaşantıya dönüştürülmesi üzerine kurulu bir süreci ifade eder (Üstündağ, 2000). Öğrencinin bu süreçte aktif bir katılımcı olması, onun duyu organlarını harekete geçirerek olayları yaşamasına olanak tanır. Vural’a (2004) göre, birey bu yolla yeni davranışlar ve duygular geliştirir; ayrıca duygularını kontrol etme, düşüncelerini ifade etme ve etkili bir şekilde iletişim kurma gibi becerileri de kazanır. Dramanın bu yönüyle bireylerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine katkıda bulunması hedeflenir.

Drama, dili etkili bir şekilde kullanma yeteneğini de geliştirir. Moffett’e göre dramatik etkileşim, düşünme ve dil gelişiminin ilk aracıdır. Nixon ise yaratıcı dramanın bireyin yazılı veya sözlü ifade becerilerini genişlettiğini ifade etmektedir (Akt. Üstündağ, 2002). Bu yaklaşım, bireylerin dilsel becerilerinin gelişimini sağlarken aynı zamanda yaratıcı bir bakış açısı kazandırmaktadır. Yaratıcı drama, bireylerin yazılı anlatım becerilerinde derinlemesine gelişim sağlayarak, akademik ve sosyal hayatlarında çok yönlü faydalar sunar.

Yaratıcı drama eğitim süreçlerine yeni bir soluk getiren çok boyutlu bir yaklaşımdır. Bu uygulama, bireylerin düşünme, organize etme, plan yapma ve bunları eyleme dönüştürme becerilerini geliştirirken, kendini ifade etme ve sosyal uyum gibi önemli kazanımları da beraberinde getirir. Dramanın sunduğu bu olanaklar, eğitim ortamlarının yaratıcılık ve yenilikle bütünleşmesini sağlar.

2.6. Günlük Tutma ve Yazılı Anlatım

Günlükler, bireyin kendi öğrenme sürecini izlemesi ve bu sürecin farkına varması için etkili bir araç olarak kullanılabilir. Günlük tutma, yaşanan deneyimleri kaydetmek, yazma becerisini geliştirmek, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi desteklemek, öğrencilerin üstbiliş

becerilerini aktifleştirmek ve problem çözme yeteneklerini artırmak gibi çeşitli hedeflere hizmet eder (Moon, 2007). Ayrıca, etkili iletişim becerilerini geliştirme ve grup çalışmalarında daha yapılandırılmış bir şekilde katılım sağlama gibi sosyo-duygusal kazançlar da elde edilir. Yansıtıcı günlükler, bireyin öğrenme sürecini destekleyen çok boyutlu bir yöntem olarak dikkat çeker.

Yansıtıcı düşünme becerileri, bireyin varsayımları sorgulaması, sorular sorması, bilgiyi özümseyerek özetlemesi ve verileri sistematik bir şekilde düzenleyip analiz etmesi gibi düşünmeyi geliştirici stratejileri içerir (Çubukçu, 2011; Walker, 2003). Bu stratejiler, bireyin öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde planlamasını, izlemesini ve değerlendirmesini kolaylaştırır (Melanlıoğlu, 2012). Özellikle öğrencilerin bu becerileri kullanma düzeyi, öğrenme sürecindeki bağımsızlıklarını belirleyen kritik bir etmendir. Yansıtıcı düşünme stratejilerini kullanabilen bireyler, öğrenme sürecinde daha bilinçli ve özerk bir yaklaşım geliştirir. Bu durum öğrencinin sadece bilgi edinme değil, aynı zamanda bilgiyi anlamlandırma ve transfer etme becerilerini de geliştirerek sürece katkı sağlar.

Öğretmen rehberliği, günlüklerin öğrenme sürecine etkili bir şekilde entegre edilmesinde önemli bir rol oynar. Yansıtıcı günlüklerin yazılması sürecinde öğretmenin geribildirimde bulunması, öğrencinin konuyu daha derin bir şekilde anlamasına ve kendi düşüncelerini şekillendirmesine yardımcı olur (Walker, 2003). Geribildirimler, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda onlara eleştirel bir bakış kazandırır ve yansıtıcı yazının kalitesini artırır. Öğretmen desteğiyle, öğrenciler yansıtıcı yazma seviyelerini geliştirerek, kendi öğrenme süreçlerini daha etkin bir şekilde yönetme becerisi kazanabilir.

Yansıtıcı düşünme becerileriyle desteklenen yazılı anlatımların akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bilinmektedir (Baş ve Beyhan, 2012; Cingöz, 2012; Kırnık, 2010). Öğrenciler, günlük yazma sayesinde düşüncelerini somut ve gözlemlenebilir bir forma dökerek kendileriyle ilgili algı ve inançlarını güçlendirebilir. Doğanay (2007), salt bilginin aktarılmasının yeterli olmadığını, bunun yanında öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması gerektiğini belirtmektedir. Yazma eylemi, bireylerin fikirlerini daha net ifade etmelerini sağlayarak öğrenmenin kalıcılığına katkıda bulunur (Coşkun, 2009). Yazma yoluyla bireylerin öğrenme deneyimlerini daha anlamlı hale getirme potansiyeli dikkat çekicidir.

Günlük yazmaya ilişkin öğrenci görüşleri de bu yöntemin etkililiğini ortaya koymaktadır. Avcı (2008) tarafından yapılan bir çalışma, öğrencilerin günlük yazma sürecinden

keyif aldıklarını ve bu sürecin öğrenmelerine kalıcı bir katkı sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca, günlük yazmanın öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade etmelerine imkân tanıdığı ve yazma tutukluğunu azalttığı belirtilmiştir (Melanlıoğlu ve Atalay, 2016; Özbay ve Zorbaz, 2012). Yavuz (2014) ise yazma motivasyonunu artırmak ve istenilen yazma yeterliliklerine ulaşmak için ağ günlüklerinden yararlanılabileceğini belirtmiştir. Bu bulgular, günlüklerin yazma alışkanlığı kazandırmada ve düşünme becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu vurgular niteliktedir.

Sonuç olarak, günlük tutma uygulamaları bireylerin düşünme, yazma ve öğrenme becerilerini bir arada geliştiren çok yönlü bir çalışma alanı sunmaktadır. Öğrencilerin, günlük yazma alışkanlığı kazanmaları, akademik ve bireysel gelişimlerine önemli katkılar sağlar. Yazma eyleminin somut bir düzleme taşınması, bireylerin öğrenme deneyimlerini derinleştirerek farkındalıklarını artırmasına yardımcı olur. Günlük tutma sürecinin öğretmen rehberliğiyle desteklenmesi, öğrencilerin akademik başarılarında ve öğrenme süreciyle ilgili özerklik kazanmalarında belirleyici bir etkiye sahiptir.

BÖLÜM 3

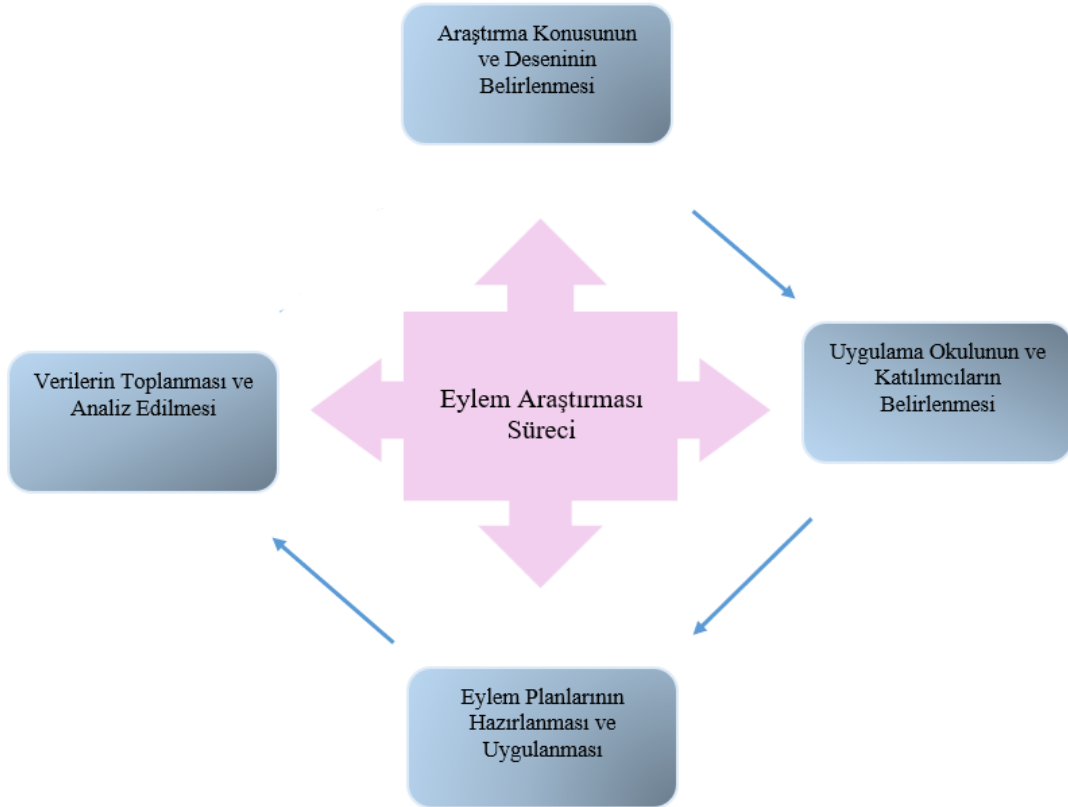
3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, deseni, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın yöntemi nitel, modeli eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması, sosyal alanda değişim veya gelişim oluşturmak amacıyla elde edilen bilgilerin sistematik bir biçimde toplanmasıdır (Gürgür, 2019). Glanz (1999) eylem araştırmasını, uygulamacıların, öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin ve deneticilerinin işlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olan bir araştırma modeli olarak tanımlamaktadır. Bir başka ifade ile eylem araştırması, uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, katılımcıların ve uygulayıcıların katılımıyla var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesini yaparak, mevcut durumu iyileştirmek, geliştirmek veya değiştirmek için alınması gereken önlemleri, çözüm yollarını belirlemeyi amaçlayan bir araştırma türüdür (Karasar, 1999).

Bu çalışmada eylem araştırması süreci Şekil 3.1’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Eylem Araştırması Süreci

3.1.1. Araştırma Konusunun ve Deseninin Tespiti

Bu araştırmada, ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kapsamında anlama, yazılı anlatım ve kelime hazinesi düzeylerinde otuz haftalık etkinlik uygulaması sonucunda iyileşme, gelişme ve değişme olup olmadığını tespit etmek amaçlanmaktadır. Araştırmacı, araştırma konusunu belirleme sürecini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Türkçe dersinde öğrencilerimin okuma parçalarını anlamada, yazılı anlatım yapmalarında yeterli düzeyde olmadıklarını, kelime dağarcıklarının yetersiz olduğunu tespit ettim. Bunun sebebi olarak da öğrencilerin seviyelerine uygun, yeterli sayıda hikâye okunmamasını ve Türkçe dersindeki hikayelerin, sadece sunuş stratejisi uygulayarak düz anlatımla öğretildiğini gördüm. Bunun üzerine ben öğrencilere “hikâye edici, bilgilendirici metinler ve şiir” türünde yeterli sayıda hikâye okutulduğunda, hikayelerin öğretiminde değişik yöntem ve teknikler kullanıldığında, öğrencilerin kelime dağarcıklarında, anlama, yazılı anlatım becerilerinde olumlu bir değişim ve gelişim olup olmadığını tespit etmek için, bu araştırmayı yapmayı tercih ettim.

3.1.2. Çalışma Grubu

Araştırmada araştırmacı kendi sınıfında uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Bu sebeple araştırmacı çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” tekniği ile belirlemiştir. Okul Konya Selçuklu Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı bir devlet okuludur. Sınıfta 16 kız ve 14 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci bulunmaktadır. Ancak bu öğrencilerden yedisi yabancı uyruklu olduğu için ve velilerinin talepleri doğrultusunda, beşi de kronik rahatsızlıkları dolayısıyla sık sık rapor alma durumunda oldukları için araştırma verileri 18 öğrenciden elde edilmiştir. Çalışma grubunu ikinci sınıftan dokuz kız, dokuz erkek öğrenci olmak üzere toplam 18 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın yapılacağı okul ve sınıf ortamı kararlaştırıldıktan sonra araştırma izni için öncelikle Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu’na başvurularak 08/09/2023 tarihli ve 2023/93 karar numaralı araştırmanın etik izni alınmıştır. Daha sonrasında ise üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvuru yapılmıştır. Araştırma izninin (Bkz. Ek 1) alınmasıyla birlikte araştırma 2023-2024 öğretim yılı güz ve bahar yarıyılında araştırmacının kendi sınıfında yürütülmüştür.

3.1.3. Eylem Planının Hazırlanması ve Geliştirilmesi

Eylem planı, eylem araştırmalarında araştırmacıya sürecin bütün adımlarını haritalandırarak yönetmesi için kolaylık sağlar. “Eylem planı araştırma problemi tespit edildikten sonra hazırlanacağı gibi, sürecin ilerleyen aşamalarında alanyazın araştırması

yapıldıktan sonra da hazırlanabilir.” (Mills, 2003, s. 5). Bu araştırmada eylem planı, problem durumu belirlendikten ve problem durumu ile ilgili alanyazın araştırması yapıldıktan sonra hazırlanmış ve uygulama süreci esnasında genişletilerek tamamlanmıştır.

Araştırmacı, eylem planlarını hazırlamak için öncelikle okuma, görseller ve drama yoluyla kelime hazinesini, okuduğunu anlama ve anlatmayı geliştirme konularını, alanyazında derinlemesine inceleyerek gerekli kuramsal bilgiye sahip olmaya çalışmıştır. Daha sonra, bu konuların geliştirilmesine ilişkin alanyazında yer alan yöntemleri, stratejileri ve 2005, 2009, 2015, 2017, 2018, 2019 ve 2024 yılları İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarını ve ders kitaplarını inceleyerek eylem planlarının nasıl hazırlanacağına ilişkin bir anlayış geliştirmeye çalışmıştır. Bu yıllara ait olan İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırılması yapıldığında şiir türündeki metinlerin aynı kaldığını, hem 2019 programında hem de 2024 programında metin türlerinin üç başlık altında toplandığını, başlıklarda farklılık olarak 2019 programında hikaye edici metinlerin 2024 programında öyküleyici metinler şeklinde ifade edildiğini, ayrıca 2019 yılında öykü olarak karşımıza çıkan türün 2024 programında hikaye olarak ifade edildiğini, bilgilendirici metin türlerinde 2024 programında 2019 programından farklı olarak “dilekçe, mektup, resmi kurum web siteleri, bilimsel yazılar” türlerinin eklendiğini, 2019 programında yer alan “kartpostallar” türünün programdan çıkarıldığını öğrenmiştir (Peksöz, 2025).

Bu aşamadan sonra araştırmacı sınıfa ilişkin gözlemleri, görüşleri ve öğrencilerin ön-ölçümlerde ortaya çıkan durumlarını göz önünde bulundurarak eylem planlarının ve öğretim etkinliklerinin ilk taslaklarını hazırlamıştır. Danışmanı tarafından incelendikten sonra uzman görüşüne gönderilen taslak planlar şekillenmiştir. Uzmanlardan birisi öğretim elemanı diğeri de sınıf öğretmenidir.

Tablo 3.1, araştırmada uygulanan eylem planlarının haftalık dağılımlarını göstermektedir.

Tablo 3.1. Araştırmada Uygulanan Eylem Planlarının Haftalık Dağılımı

Tarih	Eylem
02/10/2023-15/12/2023	Eylem Planı 1
02/10/2023-27/10/2023	1. Etkinlik
30/10/2023-24/11/2023	2. Etkinlik
27/11/2023-15/12/2023	3. Etkinlik
18/12/2023-01/03/2024	Eylem Planı 2

18/12/2024-12/01/2024	1. Etkinlik
15/01/2024-09/02/2024	2. Etkinlik
12/02/2024-01/03/2024	3. Etkinlik
04/03/2024-17/05/2024	Eylem Planı 3
04/03/2024-29/03/2024	1. Etkinlik
01/04/2024-26/04/2024	2. Etkinlik
29/04/2024-17/05/2024	3. Etkinlik

Araştırmada, ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yazılı anlatma ve kelime dağarcıklarının geliştirilmesine yönelik üç eylem planı çerçevesinde dokuz etkinlik hazırlanmış ve 02.10.2023-17.05.2024 tarihleri arasında otuz haftada uygulanmıştır. Ön-ölçüm ve son-ölçümler uygulama süresi kapsamı dışındaki haftalarda (ön-ölçüm ilk haftadan önce, son-ölçüm otuzuncu haftadan sonra) yapılmıştır. Her bir eylem planı, haftalık olarak sekiz ders saatini kapsayan bir sürede gerçekleştirilmiştir.

3.1.4. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler

Araştırmacı araştırmayı sınıf öğretmenliği yaptığı kendi okulunda anlama, sözlü ve yazılı anlatımda yeterli düzeyde olmayan, kelime dağarcıkları yetersiz olan öğrencilerin olduğu ikinci sınıflarda gerçekleştirmeyi planlamıştır. Bu amaçla araştırmacı, okul müdürü, idareciler ve öğretmenlere araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi vermiştir.

Konya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından okul müdürüne araştırma izni bildirilmiş olduğu halde, araştırmacı sınıflarda uygulama yapacağını söyledikten sonra, okul müdürü, idareciler ve öğretmenler araştırmacıya destek olacaklarını söylemelerine rağmen, bu süreçte destek olmamışlar, engeller çıkarmaya çalışmışlardır. Araştırmacı okul müdürü, idareciler ve öğretmenlerin araştırmaya yönelik olumsuz tutumları üzerine araştırmayı kendi sınıfında yapmaya karar vermiştir. Bu süreçte karşılaştığı engellerden yılmadan, kendi öğrencileriyle çalışmalarına aralıksız devam etmiş, yüksek lisans tezini tamamlamıştır. Araştırmacı karşılaştığı bu durumla ilgili 20.01.2024 tarihli günlüğünde şu şekilde bir yansıtma yapmıştır:

Okul müdürü, idareciler ve öğretmenlerin araştırma için ilk başta destekleyici oluşu beni çok heyecanlandırmıştı. Fakat okul müdürü, idareciler ve öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verdikçe tutumları değişmeye başladı. Başlangıçta destek olacaklarını söyledikleri halde tutumlarının değişmesi şaşırtıcı idi. O zaman anladım ki, araştırma süreci

boyunca okulunda idareciler ve öğretmenlerden destek görmeden yüksek lisans tezimi yazacaktım. Nitekim öyle de oldu.

Araştırmacı, öğrenci velilerinin araştırma boyunca video çekimi yapılmasını istememesi üzerine, tezin tamamını yazılı olarak yapmak zorunda kalmıştır. Diğer yandan öğrencilerin ikinci sınıfta okuyor olması, bilişsel, duyuşsal, psikomotor gelişim seviyelerinin yeterince gelişmemiş olması, yaşlarının küçük olması, bu kapsamlı araştırma boyunca hem öğrencilerin hem de araştırmacının zorlayıcı bir süreç yaşamalarına sebep olmuştur. Bunun yanı sıra, öğrencilerin araştırma sürecinde yaptığı devamsızlıklar, yazılı çalışmaların diğer günlere aktarılmasına neden olmuş, bu durum veri toplama sürecini uzatmıştır.

Araştırma sürecinde karşılaşılan güçlüklerle rağmen tez çalışmasını sonuçlandırmanın akabinde araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımalar yapmıştır:

Henüz ikinci sınıfta küçük yaştaki öğrencilerle kapsamlı bir bilimsel çalışma yapmak hem öğrenciler hem de kendi açımdan oldukça mücadeleli, zorlayıcı fakat yüksek performanslı bir süreç oldu. Otuz hafta boyunca devam eden, okuma, görseller ve drama yoluyla yapılan bu araştırma sürecinde elde edilen bulgular ve sonuçlar ışığında, daha önce bu alanda çalışılmamış ve özgün bir çalışmayı alanyazına kazandırmak mutluluk verici idi (17.05.2024).

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacı, araştırma konusunun özelliğine göre, kelime hazinesi belirleme, öğrencilerin kompozisyon yazıları, hikâye, şiir yazılı anlatımlarını, nitel veri toplama araçlarını araştırmasında kullanmıştır. Tablo 3.2’de bu araştırmanın veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Veri Toplama Araçları

Veri Kaynağı	Nitel Veri Toplama Araçları
Araştırmacı (Sınıf Öğretmeni)	Araştırmacının Saha Günlüğü
Öğrenciler	Okuduğunu Anlama Sorularına Verilen Yanıtlar
	Kompozisyonlar
	Çalışma Yaprakları
	Günlükler
	Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

Eylem planında öngörülen etkinliklerin uygulanmasından önce, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve kelime dağarcıklarını belirlemek amacıyla kompozisyon yazmaları ve günlük tutmaları istenmiş, ayrıca araştırmacı da araştırma saha günlüğü tutmuştur. Bu sürecin sonucunda, otuz hafta boyunca devam eden, okuma yoluyla, görseller aracılığıyla, drama yöntemi ile öğretilen hikâye edici, bilgilendirici metinler ve şiirlerde, öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardaki ifadelerin anlamı rubrik ölçek kullanılarak belirlenmiş, kompozisyonlardaki ve öğrencilerin tuttukları günlüklerdeki kelime ve kelime tekrar sayıları bizatihi araştırmacı tarafından tek tek sayılarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacı kendi yazdığı saha günlüğündeki ve öğrencilerin günlüklerindeki yansımaları anlama, yazılı anlatım, kelime dağarcığı açısından kategorize ederek yorumlamıştır.

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi için kapsamlı bir tanım yapmak gerekirse: “Sosyal gerçekliği araştıran nesnel, sistematik, tümdengelim dayalı okuma aracı olarak önceden belirlenen ölçütlere göre kavramlardan, metinlerden, sözlü veya yazılı materyallerden anlamlar çıkarmayı amaçlayan metodolojik araç ve teknikler bütünüdür, uygulamada etkili ve ilginç sonuçlar vermektedir. Yazılı metinden hareketle yazılı olmayan mesajlara ulaşabilmeyi sağlayan çok işlevli ve giderek gelişen bir tekniktir” (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 21-22).

Berelson ise içerik analizini “iletişimin açıklanan içeriğinin yansız, sistematik, sayısal tanımlarını yapan bir araştırma tekniği” olarak tanımlamaktadır. Berelson’un vurguladığı gibi içerik analizinde yansızlık önem arz eden bir özelliktir. Çünkü içerik analizinde amaç ilk bakışta fark edilen, zorlanmadan algılanan unsurlara ulaşmak yerine kolayca görünmeyen üstü örtülü olan öğeyi elde etmektir. Bu amaca ulaşmak isteyen araştırmacı bilgi birikimine, tutumlarına, sezgilerine, değerlerine değil nesnel okuma ilkelerine bağlı kalarak yansız ikinci kez bir okuma gerçekleştirmelidir. Berelson yansızlığın yanında içerik analizinin sistematik oluşuna vurgu yapmaktadır. Analiz yapılırken belli bir düzen ve ilkelere bağlı kalmalı bunun için de kategori oluşturularak tasnifler yapılmalıdır. Yani analiz sonrasında anlama ilişkin bir kanıt oluşturulmalıdır (Bilgin, 2006).

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama durumlarının analiz edilmesinde Rasinski ve Padak (2005) tarafından geliştirilen ve Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Okuduğunu Anlatma Yoluyla Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Rubriği” (Bkz. Ek-1) kullanılmıştır. Rubrikte değerlendirme ölçütlerine göre toplamda 1-6 aralığında değişen puanlama yapılmaktadır. Öğrencilerin anlama

durumları araştırmacı tarafından rubrik ölçekle değerlendirilmiştir ve bu değerlendirme altı kategoride sıralanmıştır. Öğrencilerin okuma metnini kolayca anlayabilmeleri için, araştırmacı tarafından anlama soruları geliştirilmiş ve öğrencilere sorulmuştur.

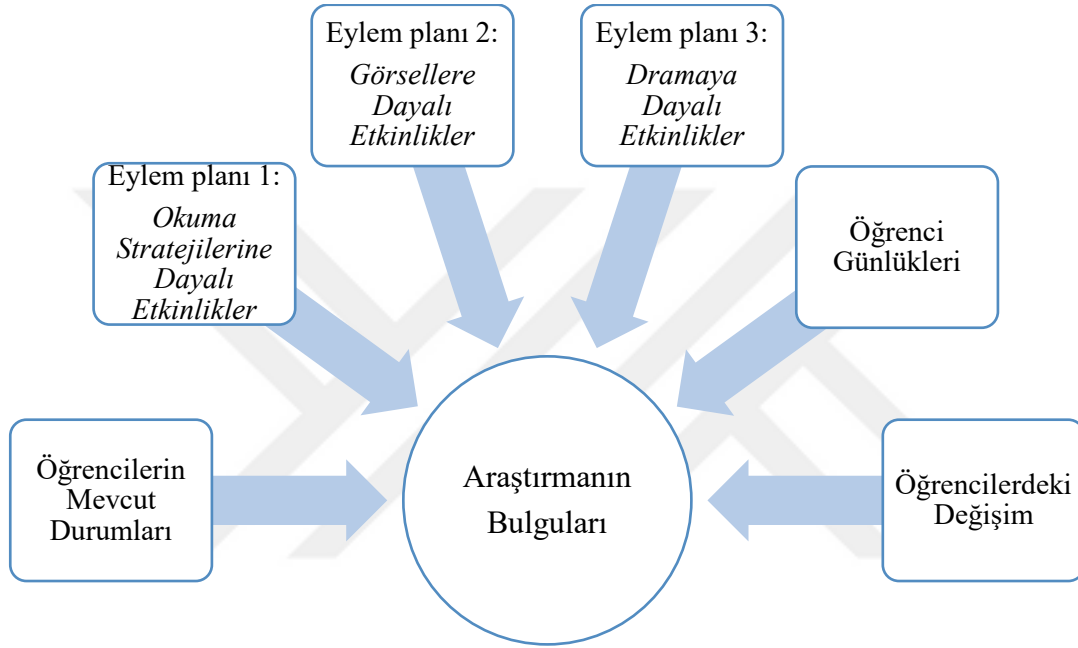
3.4.Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği:

Araştırmacı, araştırdığı olgu konusunda bütüncül bir yaklaşım sergileyerek, olguyu yansız bir şekilde gözlemleyerek, araştırma dokümanlarını yansız bir şekilde inceleyerek, araştırma sonuçlarını ayrıntılı bir biçimde açıklayarak, araştırmanın yöntem bölümünde veri toplama ve analiz sürecini, uygulamaları, bulguları nesnel ölçüt kullanarak ayrıntılarıyla anlatarak, veri çeşitilmesi yaparak, farklı veri kaynaklarını kullanarak, örnekler vererek veri toplama sürecini takvimleyerek araştırmasının geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen veriler, araştırmanın amacı ve alt soruları bağlamında bulgulara dönüştürülerek kronolojik bir yapıda sunulmuştur. Gerekli olan yerlerde iki boyutlu görsel araçlardan (şekiller, tablolar, fotoğraflar, görseller, çalışma yaprakları, gibi araçlardan) yararlanılmıştır. Şekil 4.1 araştırmanın bulgularını yansıtmaktadır.



Şekil 4.1. Araştırmanın Bulguları

Aşağıda yer alan araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü araştırma soruları kapsamında, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama, yazılı anlatım becerileri, kelime dağarcıkları ve kelime tekrar sayıları analiz edilmiştir. Bu kapsamda araştırma bulguları alanyazın çerçevesinde tablolaştırılarak betimlenmiştir.

4.1. Öğrencilerin Mevcut Durumları

Araştırmanın eylem planlarının geliştirilebilmesi için öncelikle öğrencilerin okudukları metinleri sözlü anlatım yoluyla okuduğunu anlama durumları ve yazılı anlatım, kelime tekrar sayıları vasıtasıyla kelime hazineleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin mevcut durumlarının ortaya konulması için ön-ölçümler, 18/09/2023-29/09/2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan analizler, ilgili bulguların ayrı ayrı tablolaştırılması ve betimlenmesi yoluyla sunulmuştur.

4.1.1. Okuduğunu Anlama Durumlarının Tespiti

Çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarının tespiti için sırasıyla hikâye edici metin, bilgilendirici metin ve şiir için öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ilgili alanyazın çerçevesinde betimlenmiştir. Bu süreçte her bir metin türü için iki farklı metinle puanlama işlemi yapılmıştır. Birinci metinde öğrenciler okuduktan sonra sözlü olarak anladıklarını anlatmaları sağlanırken, bir diğer metinde ise metnin üzerinde okuduğunu anlama soruları da verilmiş bu soruları öğrenciler yazılı olarak cevapladıktan sonra metni sözlü olarak anlatmaları sağlanmıştır. Böylelikle öğrencilerdeki anlama durumlarının detaylıca ortaya konması hedeflenmiştir. Okuduğunu anlama durumlarının sözlü anlatımla puanlanmasının nedeni ise öğrencilerdeki sözel olarak ifade edici dildeki kelime hazinelerini ortaya koymaktır. Sözlü anlatımla okuduğunu anlama puanının seviyesi öğrencilerin sözel dildeki ifade edici kelime hazinesine ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin hikâye edici metne ilişkin sorusuz metin olarak “Kır Gezisi”, sorulu metin olarak “Beyaz Güvercin ile Karınca” adlı metinlerden yararlanılmıştır. Bu metinlere ilişkin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri Tablo 4.1.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.1. Hikâye Edici Metne İlişkin Okuduğunu Anlama Becerileri

	Okuduğunu Anlama Puanı		Okuduğunu Anlama Durumu	
	Sorusuz Metin	Sorulu Metin	Sorusuz Metin	Sorulu Metin
Ö1	1	5	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö2	2	6	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö3	6	5	Anlaşıldı	Anlaşıldı
Ö4	3	4	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö5	3	1	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö6	4	6	Anlaşıldı	Anlaşıldı
Ö7	2	4	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö8	3	5	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö9	1	2	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö10	4	3	Anlaşıldı	Anlaşılmadı
Ö11	5	5	Anlaşıldı	Anlaşıldı
Ö12	5	6	Anlaşıldı	Anlaşıldı
Ö13	1	4	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö14	3	5	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö15	1	4	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö16	2	5	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö17	4	6	Anlaşıldı	Anlaşıldı
Ö18	3	6	Anlaşılmadı	Anlaşıldı

1-3 puan aralığı *metnin anlaşılmadığını*, 4-6 puan aralığı *metnin anlaşıldığını* ifade etmektedir.

Tablo 4.1.1’e göre sorusuz metinde okuduğunu anlama açısından çalışma grubundan bir öğrenci (Ö3) tam puan (6 puan) alırken, iki öğrenci (Ö11, Ö12) 5 puan ve üç öğrenci (Ö6, Ö10,

Ö17) 4 puan almıştır. Katılımcılardan beş öğrenci (Ö4, Ö5, Ö8, Ö14, Ö18) 3 puan, üç öğrenci (Ö2, Ö7, Ö16) 2 puan ve dört öğrenci (Ö1, Ö9, Ö13, Ö15) ise 1 puan elde etmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları alanyazına göre değerlendirildiğinde çalışma grubundaki altı öğrencinin (Ö3, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17) okuduğunu anladığı görülmektedir. Fakat 12 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18) ise okuduğunu anlamadığı görülmektedir.

Sorulu metinde okuduğunu anlama açısından çalışma grubundan beş öğrenci (Ö2, Ö6, Ö12, Ö17, Ö18) tam puan (6 puan) alırken, altı öğrenci (Ö1, Ö3, Ö8, Ö11, Ö14, Ö16) 5 puan ve dört öğrenci (Ö4, Ö7, Ö13, Ö15) 4 puan almıştır. Katılımcılardan bir öğrenci (Ö10) 3 puan, bir öğrenci (Ö9) 2 puan ve bir öğrenci (Ö5) ise 1 puan elde etmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları alanyazına göre değerlendirildiğinde çalışma grubundaki 15 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18) okuduğunu anladığı görülmektedir. Fakat üç öğrencinin (Ö5, Ö9, Ö10) ise okuduğunu anlamadığı görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin bilgilendirici metne ilişkin sorusuz metin olarak “Kuyruklu Yıldız”, sorulu metin olarak “Karadeniz” adlı metinlerden yararlanılmıştır. Bu metinlere ilişkin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri Tablo 4.1.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.2. Bilgilendirici Metne İlişkin Okuduğunu Anlama Becerileri

	Okuduğunu Anlama Puanı		Okuduğunu Anlama Durumu	
	Sorusuz Metin	Sorulu Metin	Sorusuz Metin	Sorulu Metin
Ö1	1	1	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö2	2	6	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö3	3	6	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö4	3	2	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö5	1	2	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö6	3	6	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö7	1	1	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö8	1	1	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö9	1	2	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö10	4	6	Anlaşıldı	Anlaşıldı
Ö11	1	2	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö12	3	6	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö13	2	2	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö14	1	3	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö15	2	5	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö16	2	6	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö17	1	1	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö18	3	1	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı

1-3 puan aralığı *metnin anlaşılmadığını*, 4-6 puan aralığı *metnin anlaşıldığını* ifade etmektedir.

Tablo 4.1.2'ye göre sorusuz metinde okuduğunu anlama açısından çalışma grubundan tam puan (6 puan) ve 5 puan alan öğrenci yokken, bir öğrenci (Ö10) 4 puan almıştır. Katılımcılardan beş öğrenci (Ö3, Ö4, Ö6, Ö12, Ö18) 3 puan, dört öğrenci (Ö2, Ö13, Ö15, Ö16) 2 puan ve sekiz öğrenci (Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö17) ise 1 puan elde etmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları alanyazına göre değerlendirildiğinde çalışma grubundaki sadece bir öğrencinin (Ö10) okuduğunu anladığı görülmektedir. Fakat 17 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18) ise okuduğunu anlamadığı görülmektedir.

Sorulu metinde okuduğunu anlama açısından çalışma grubundan altı öğrenci (Ö2, Ö3, Ö6, Ö10, Ö12, Ö16) tam puan (6 puan) ve bir öğrenci (Ö15) 5 puan alırken, hiçbir öğrenci 4 puan alamamıştır. Katılımcılardan bir öğrenci (Ö14) 3 puan, beş öğrenci (Ö4, Ö5, Ö9, Ö11, Ö13) 2 puan ve beş öğrenci (Ö1, Ö7, Ö8, Ö17, Ö18) ise 1 puan elde etmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları alanyazına göre değerlendirildiğinde çalışma grubundaki yedi öğrencinin (Ö2, Ö3, Ö6, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16) okuduğunu anladığı görülmektedir. Fakat 11 öğrencinin (Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18) ise okuduğunu anlamadığı görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin şiire ilişkin sorusuz metin olarak “Vücudumu Tanıyorum”, sorulu metin olarak “Sağlığın Önemi” adlı metinlerden yararlanılmıştır. Bu metinlere ilişkin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri Tablo 4.1.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.1.3. Şiire İlişkin Okuduğunu Anlama Becerileri

	Okuduğunu Anlama Puanı		Okuduğunu Anlama Durumu	
	Sorusuz Metin	Sorulu Metin	Sorusuz Metin	Sorulu Metin
Ö1	1	1	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö2	3	3	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö3	3	6	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö4	1	6	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö5	1	1	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö6	1	1	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö7	4	2	Anlaşıldı	Anlaşılmadı
Ö8	1	1	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö9	1	1	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö10	5	1	Anlaşıldı	Anlaşılmadı
Ö11	1	1	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö12	1	1	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö13	1	1	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö14	2	4	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö15	1	2	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
Ö16	2	6	Anlaşılmadı	Anlaşıldı
Ö17	2	3	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı

Tablo 4.1.3. Şiire İlişkin Okuduğunu Anlama Becerileri				
Okuduğunu Anlama Puanı		Okuduğunu Anlama Durumu		
	Sorusuz Metin	Sorulu Metin	Sorusuz Metin	Sorulu Metin
Ö18	1	2	Anlaşılmadı	Anlaşılmadı
1-3 puan aralığı <i>metnin anlaşılmadığını</i> , 4-6 puan aralığı <i>metnin anlaşıldığını</i> ifade etmektedir.				

Tablo 4.1.3'e göre sorusuz şiirde okuduğunu anlama açısından çalışma grubundan tam puan (6 puan) alan öğrenci yokken, bir öğrenci (Ö10) 5 puan ve bir öğrenci (Ö7) de 4 puan almıştır. Katılımcılardan iki öğrenci (Ö2, Ö3) 3 puan, üç öğrenci (Ö14, Ö16, Ö17) 2 puan ve 11 öğrenci (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18) ise 1 puan elde etmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları alanyazına göre değerlendirildiğinde çalışma grubundaki iki öğrencinin (Ö7, Ö10) okuduğunu anladığı görülmektedir. Fakat 17 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18) ise okuduğunu anlamadığı görülmektedir.

Sorulu metinde okuduğunu anlama açısından çalışma grubundan üç öğrenci (Ö3, Ö4, Ö16) tam puan (6 puan) alırken, hiçbir öğrenci 5 puan alamamış, bir öğrenci (Ö14) ise 4 puan almıştır. Katılımcılardan iki öğrenci (Ö2, Ö17) 3 puan, üç öğrenci (Ö7, Ö15, Ö18) 2 puan ve dokuz öğrenci (Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13) ise 1 puan elde etmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları alanyazına göre değerlendirildiğinde çalışma grubundaki dört öğrencinin (Ö3, Ö4, Ö14, Ö16) okuduğunu anladığı görülmektedir. Fakat 14 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18) ise okuduğunu anlamadığı görülmektedir.

4.1.2. Kelime Hazinesinin Tespiti

Çalışma grubunda öğrencilerin öncelikle kelime hazineleri ele alınmıştır. Kelime hazinelerinin tespitinde yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam kelime sayısı, ikilemeler ve tekrar sayılarına bakılmıştır. Bu işlem yapılırken öğrencilere seçilen metinler okutulmuş sonrasında metnin verdiği mesaj hakkında kısaca sınıfta konuşulmuştur. Daha sonrasında öğrencilere söz konusu metnin verdiği mesaj doğrultusunda kompozisyon yazmaları/yazı oluşturmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin kelime hazineleri, hikâye edici metin, bilgilendirici metin ve şiir türleri temelinde ele alınmış ve ilgili alanyazın çerçevesinde ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Verilerin kategorilendirilmesinde aralık genişliğinden yararlanılmıştır. Aralık genişliği, verileri eşit kategorilere ayırmak için kullanılabilir. Bu işlemde maksimum değerden minimum değer çıkarılarak istenilen kategori sayısına bölünür. Hesaplama ile her bir

kategorinin kapsayacağı değer aralığı belirlenir. Daha sonra kategoriler, minimum değerden başlayarak bu genişliklere göre oluşturulur.

Tablo 4.1.4'te öğrencilerin hikâye edici metnin (Kır Gezisi) konusuna ilişkin yazılı anlatımlarında elde edilen kelime hazine durumları ele alınmıştır.

Tablo 4.1.4. Öğrencilerin Hikâye Edici Metnin Konusuna İlişkin Yazılı Anlatım Durumları

Öğrenci	Kelime Sayısı	İkileme	Tekrar
Ö1	63	0	10
Ö2	66	0	8
Ö3	92	0	10
Ö4	66	1	6
Ö5	68	1	8
Ö6	72	1	6
Ö7	135	0	40
Ö8	86	2	38
Ö9	57	0	19
Ö10	104	0	26
Ö11	77	0	16
Ö12	80	0	22
Ö13	26	0	0
Ö14	87	0	31
Ö15	70	0	31
Ö16	62	0	20
Ö17	66	0	16
Ö18	77	0	30
Toplam	1354	5	337

Tablo 4.1.4'te öğrencilerin kullandıkları toplam kelime sayıları, ikileme ve tekrar kullanımları sunulmaktadır. Elde edilen veriler, öğrenciler arasında yazılı anlatım becerilerinde dikkat çekici farklılıkların olduğunu ortaya koymaktadır. Kelime sayıları açısından öğrenciler 26 ile 135 arasında değişen bir aralıkta performans göstermiştir. Örneğin, Ö7 öğrencisi 135 kelime ile en yüksek kelime sayısına ulaşırken, Ö13 öğrencisi yalnızca 26 kelime kullanarak en düşük performansı sergilemiştir. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları kategorilendirildiğinde; 26-69 kelime aralığında sekiz öğrenci (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö13, Ö16, Ö17), 70-112 kelime aralığında dokuz öğrenci (Ö3, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18) ile 113 ve üzeri ise bir öğrenci (Ö7) yazılı anlatımda kelime kullanımı sergilemiştir.

Öğrencilerin ikileme kullanımlarında genel olarak düşük bir oran gözlenmiştir. Çoğu öğrenci hiç ikileme kullanmazken, Ö8 öğrencisi metninde iki ikileme, Ö4, Ö5, Ö6 öğrencileri metinlerinde birer ikileme kullanmışlardır. İkilemelerin sınırlı düzeyde kullanılması,

öğrencilerin bu tür dil zenginliklerine yeterince hâkim olmadığını ya da yazılı anlatım süreçlerinde bu unsurları aktif olarak kullanmayı tercih etmediklerini gösterebilir.

Kelime tekrar kullanımında ise öğrenciler arasında dikkat çekici bir farklılık bulunmaktadır. Örneğin, Ö7 öğrencisi 40 kez tekrar kullanarak bu alanda en yüksek değeri gösterirken, Ö13 ise hiç tekrar kullanmayarak en düşük değeri göstermektedir. Öğrencilerin kelime tekrar sayıları kategorilendirildiğinde; 0-13 aralığında yedi öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö13), 14-26 aralığında altı öğrenci (Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17) ile 27 ve üzeri ise beş öğrenci (Ö7, Ö8, Ö14, Ö15, Ö18) yazılı anlatımda kelime tekrarı gerçekleştirmiştir.

Tablo 4.1.5'te öğrencilerin bilgilendirici metnin (Kuyruklu Yıldız) konusuna ilişkin yazılı anlatımlarında elde edilen kelime hazinesi durumları ele alınmıştır.

Tablo 4.1.5. Öğrencilerin Bilgilendirici Metne İlişkin Yazılı Anlatım Puanları

Öğrenci	Kelime Sayısı	İkileme	Tekrar
Ö1	44	0	0
Ö2	69	0	10
Ö3	146	1	12
Ö4	101	0	20
Ö5	31	0	10
Ö6	63	1	10
Ö7	110	1	50
Ö8	75	1	28
Ö9	34	1	8
Ö10	96	0	30
Ö11	62	0	6
Ö12	96	0	20
Ö13	25	0	4
Ö14	75	2	7
Ö15	146	2	14
Ö16	56	0	0
Ö17	57	2	6
Ö18	157	0	13
Toplam	1443	11	248

Tablo 4.1.5'te öğrencilerin bilgilendirici metnin konusuna ilişkin yazılarında kullandıkları toplam kelime sayıları, ikileme ve tekrar kullanımları sunulmaktadır. Elde edilen veriler, öğrenciler arasında yazılı anlatım becerilerinde dikkat çekici farklılıkların olduğunu ortaya koymaktadır. Kelime sayıları açısından, öğrenciler 25 ile 157 arasında değişen bir aralıkta performans göstermiştir. Örneğin, Ö18 öğrencisi 157 kelime ile en yüksek kelime sayısına ulaşırken, Ö13 öğrencisi yalnızca 25 kelime kullanarak en düşük performansı sergilemiştir. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları şu şekilde kategorilendirilmiştir: 25-69

kelime aralığında dokuz öğrenci (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö16, Ö17), 70-112 kelime aralığında altı öğrenci (Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14) ile 113 ve üzeri ise üç öğrenci (Ö3, Ö15, Ö18) yazılı anlatımda kelime kullanımını sergilemiştir.

Öğrencilerin ikileme kullanımlarında genel olarak sınırlı bir oran gözlemlenmiştir. Çoğu öğrenci hiç ikileme kullanmazken, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö14, Ö15, Ö16 ve Ö17 öğrencileri metinlerinde bir ya da iki ikileme kullanmıştır. İkilemelerin sınırlı düzeyde kullanılması, öğrencilerin bu tür dil unsurlarına yeterince hâkim olmadığını ya da yazılı anlatım süreçlerinde bu unsurları aktif olarak kullanmayı tercih etmediklerini gösterebilir.

Kelime tekrar kullanımında ise öğrenciler arasında dikkat çekici bir farklılık bulunmaktadır. Örneğin, Ö7 öğrencisi 50 kez tekrar kullanarak bu alanda en yüksek değeri gösterirken, Ö1 ve Ö16 öğrencileri hiç tekrar kullanmayarak en düşük değeri göstermişlerdir. Öğrencilerin tekrar sayılarına göre kategorilendirilmesi şu şekilde yapılmıştır: 0-16 aralığında 10 öğrenci (Ö1, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18), 17-33 aralığında altı öğrenci (Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö12) ve 34 ve üzeri ise iki öğrenci (Ö7, Ö16) yazılı anlatımda kelime tekrarını gerçekleştirmiştir.

Tablo 4.1.6’da öğrencilerin şiirin (Vücudumu Tanıyorum) konusuna ilişkin yazılı anlatımlarında elde edilen kelime hazine durumları ele alınmıştır.

Tablo 4.1.6. Öğrencilerin Şiire İlişkin Yazılı Anlatım Puanları

Öğrenci	Kelime Sayısı	İkileme	Tekrar
Ö1	2	0	0
Ö2	35	0	17
Ö3	26	0	0
Ö4	31	0	6
Ö5	25	0	4
Ö6	26	0	5
Ö7	38	0	6
Ö8	10	0	0
Ö9	15	0	4
Ö10	55	1	2
Ö11	10	0	1
Ö12	26	0	5
Ö13	20	0	8
Ö14	23	0	4
Ö15	18	0	7
Ö16	24	3	3
Ö17	34	1	0
Ö18	23	1	4
Toplam	441	6	76

Elde edilen veriler, öğrenciler arasında yazılı anlatım becerilerinde dikkat çekici farklılıkların olduğunu ortaya koymaktadır. Kelime sayıları açısından, öğrenciler 2 ile 55 arasında değişen bir aralıkta performans göstermiştir. Örneğin, Ö10 öğrencisi 55 kelime ile en yüksek kelime sayısına ulaşırken, Ö1 öğrencisi yalnızca 2 kelime kullanarak en düşük performansı sergilemiştir. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları şu şekilde kategorilendirilmiştir: 2-19 kelime aralığında beş öğrenci (Ö1, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15), 20-37 kelime aralığında 11 öğrenci (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18) ile 38 ve üzeri kelime aralığında iki öğrenci (Ö7, Ö10) yazılı anlatımda kelime kullanımını sergilemiştir.

Öğrencilerin ikileme kullanımlarında ise genel olarak sınırlı bir oran gözlemlenmiştir. Çoğu öğrenci hiç ikileme kullanmamışken, Ö10, Ö17, Ö18 öğrencileri metinlerinde birer ikileme, Ö16 öğrencisi üç ikileme kullanmıştır. İkilemelerin sınırlı düzeyde kullanılması, öğrencilerin bu tür dil unsurlarına yeterince hâkim olmadığını ya da yazılı anlatım süreçlerinde bu unsurları aktif olarak kullanmayı tercih etmediklerini gösterebilir.

Kelime tekrar kullanımında ise öğrenciler arasında dikkat çekici bir farklılık bulunmaktadır. Örneğin, Ö2 öğrencisi 17 kez tekrar kullanarak bu alanda en yüksek değeri gösterirken, Ö1, Ö3, Ö8 ve Ö17 öğrencileri hiç tekrar kullanmayarak en düşük değeri göstermiştir. Öğrencilerin tekrar sayılarına göre kategorilendirilmesi şu şekilde yapılmıştır: 0-5 aralığında 13 öğrenci (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18), 6-11 aralığında dört öğrenci (Ö4, Ö7, Ö13, Ö15) ile 12 ve üzeri tekrar sayısında ise bir öğrenci (Ö2) yazılı anlatımda kelime tekrarını gerçekleştirmiştir.

4.2. Eylem Planları

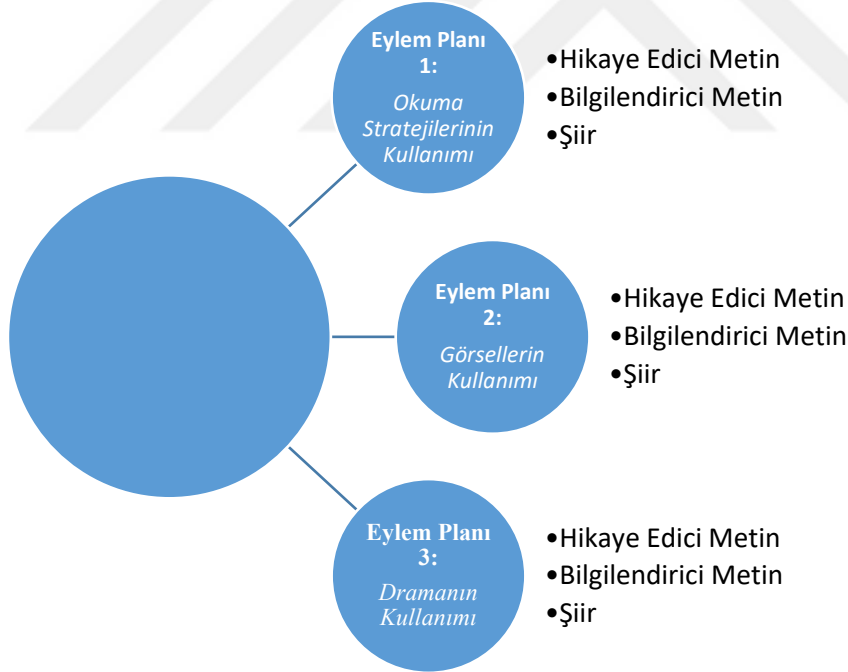
Öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek amacıyla toplam dört eylem planı geliştirilip uygulanmıştır. Her bir eylem planlarının uygulanışı yaklaşık olarak 10 hafta sürmüştür. Her bir eylem planı üçer etkinlikten oluşmaktadır. Öğrencilerdeki gelişimin fark edilmesi ve araştırmanın verilerinde doygunluğa erişilmesiyle yeni eylem adımlarına gerek görülmemiştir. Son eylem planının uygulanışından sonraki hafta öğrencilere sınıf öğretmeni tarafından teşekkür ve ödüllendirme yapılarak araştırma sonlandırılmıştır. Eylem planlarının uygulama takvimi Tablo 4.2.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Araştırmadaki Eylemler

Tarih	Eylem
18/09/2023-29/09/2023	Ön Ölçüm
02/10/2023-15/12/2023	Eylem Planı 1

02/10/2023-27/10/2023	1. Etkinlik
30/10/2023-24/11/2023	2. Etkinlik
27/11/2023-15/12/2023	3. Etkinlik
18/12/2023-01/03/2024	Eylem Planı 2
18/12/2024-12/01/2024	1. Etkinlik
15/01/2024-09/02/2024	2. Etkinlik
12/02/2024-01/03/2024	3. Etkinlik
04/03/2024-17/05/2024	Eylem Planı 3
04/03/2024-29/03/2024	1. Etkinlik
01/04/2024-26/04/2024	2. Etkinlik
29/04/2024-17/05/2024	3. Etkinlik
20/05/2024-31/05/2024	Teşekkür ve Ödüllendirme

Araştırmada dokuz etkinlikten oluşan toplam dört eylem planı uygulanmıştır. Eylem planlarının uygulanışına 02.10.2023 tarihinde başlanılıp 17.05.2024 tarihinde sonlandırılmıştır. Bu planlar Şekil 4.2.1’de yansıtılmıştır.



Şekil 4.2.1. Araştırmanın Eylem Planları

4.2.1. Eylem Planı 1: Okuma Stratejilerinin Kullanımı

4.2.1.1. Hikâyeye yönelik etkinlik (1. Etkinlik)

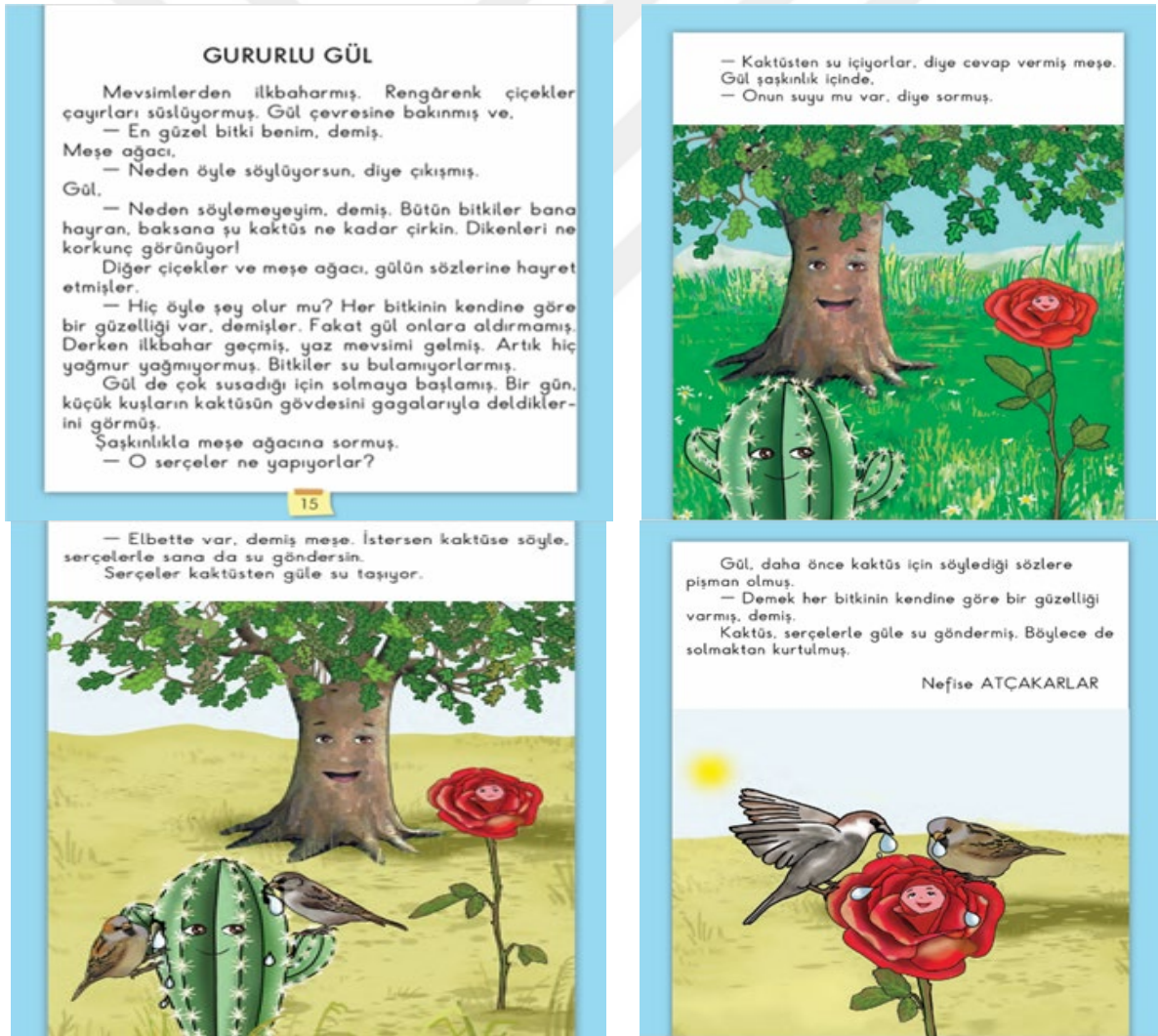
Amaç: İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin hikâyeye okuma ve inceleme yoluyla sözlü (sözlü anlatımla okuduğunu anlama) ve yazılı anlatıma (hikâyenin konusuna yönelik metin yazma) ilişkin kelime hazinelerini geliştirmek.

Yararlanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri: Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi, Düz Anlatım Yöntemi uygulanmıştır.

Süre: 02/10/2023-15/12/2023 tarihleri arasında 32 ders saati (1280 dk).

Yararlanılan Araç-Gereçler: Okuma Metinleri, Çalışma Yaprakları, Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Kağıtları, Anlama Sorularının Cevap Kağıtları.

Ön Hazırlık: Eylem Planı 1'in 1. Etkinliği uygulanmadan önce, araştırmacı derste kullanacağı metni, araç-gereçleri, çalışma kağıtlarını hazırlamıştır. Uygulamada 2023 yılı Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 2. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan "Gururlu Gül" başlıklı aşağıdaki hikâyeye metni kullanılmıştır (Bkz. Görsel 4.2.1).



Görsel 4.2.1. "Gururlu Gül" Metni

Uygulama Süreci: Araştırmacının çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğretmeni olması, bilimsel araştırma hakkında öğrencilere, velilere bilgiler vermesi, önemini anlatması öğrencilerin çalışmaya katılma isteklerini artırmıştır. Bu sebeple öğrencilerden Ö1, yaşadığı heyecanı şu şekilde ifade etmiş ve araştırmacı ile aralarında şöyle bir diyalog geçmiştir:

Ö1: Öğretmenim, şimdi biz bilim çocukları mı olduk?

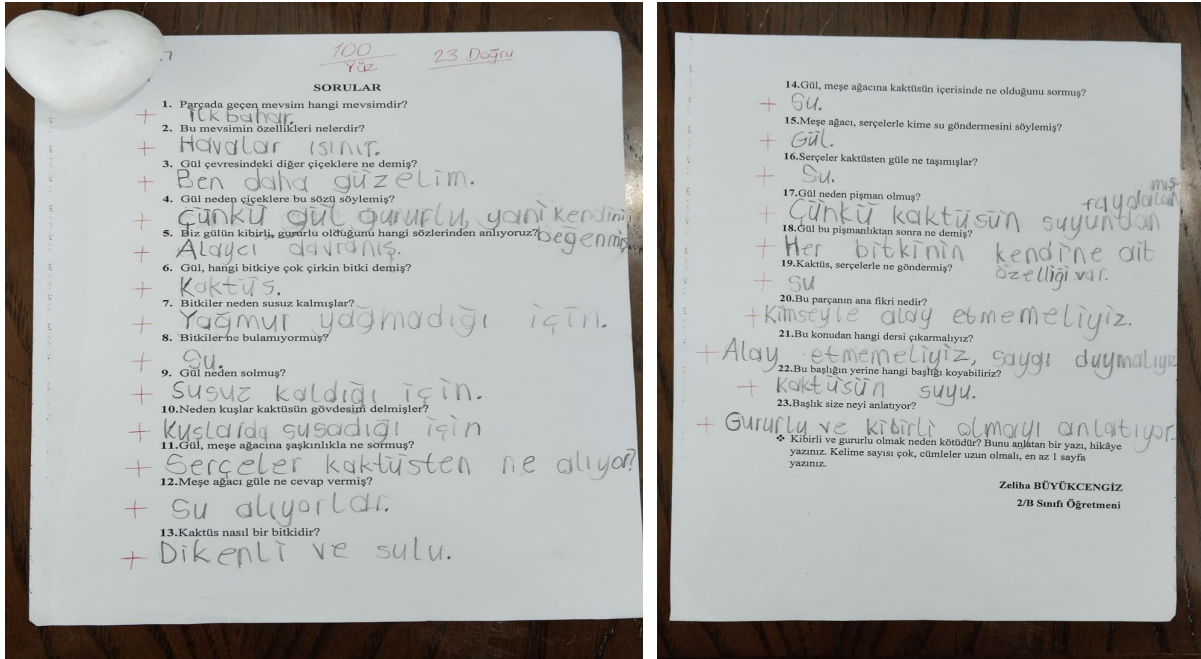
Araştırmacı: Evet, sizler akla, mantığa ve bilime dayalı çalışmalar yapan çocuklarsınız.

Daha sonra öğrencilere hikâye öğretmen tarafından üç defa okunmuş, bir defa sesli bir defa da sessiz olmak üzere, iki defa da “Gururlu Gül” metni öğrenciler tarafından okunmuştur. Öğrencilerden Ö5, hikâyenin bitiminde düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö5: Öğretmenim, öyküleyici hikâyeyi okuduktan sonra hayal dünyam daha da gelişti, ben de mini hikâyeye yazabilirim.

Okuma işlemi bittikten sonra, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan metinle ilgili sorular öğrencilere sorulmuş, bu soruların öğrenciler tarafından cevaplandırılmaları istenmiştir.

Çalışma Yaprağı 1’de, “Gururlu Gül” metninin öğrencilere yönlendirilen soruları yer almaktadır:



Görsel 4.2.2. Çalışma Yaprağı 1

Soruların cevaplandırılmasından sonra öğrenciler öyküleyici hikâyenin anlama sorularına verdikleri doğru cevapları hikâyenin metni içerisinde göstermeleri istenmiştir. Bu sırada ilgili yerlerdeki kelimeler hakkında öğrencilerle konuşulmuştur. Her öğrenci kelimelerin bağlam içerisindeki görevini ve anlamını yorumlamışlardır. Tam anlaşılmayan hususlara da araştırmacı devreye girip destek sunmuştur. Fotoğraf 4.2.1 bu süreci yansıtmaktadır.



Fotoğraf 4.2.1. Hikaye Çalışması

Sonrasında öğrencilerin sözlü olarak hikâyeyi anlatmaları sağlanarak okuduğunu anlama durumları tespit edilmiştir. Tablo 4.2.2’de öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri yansıtılmıştır.

Tablo 4.2.2. “Gururlu Gül” Hikâyesi Okuduğunu Anlama Becerileri

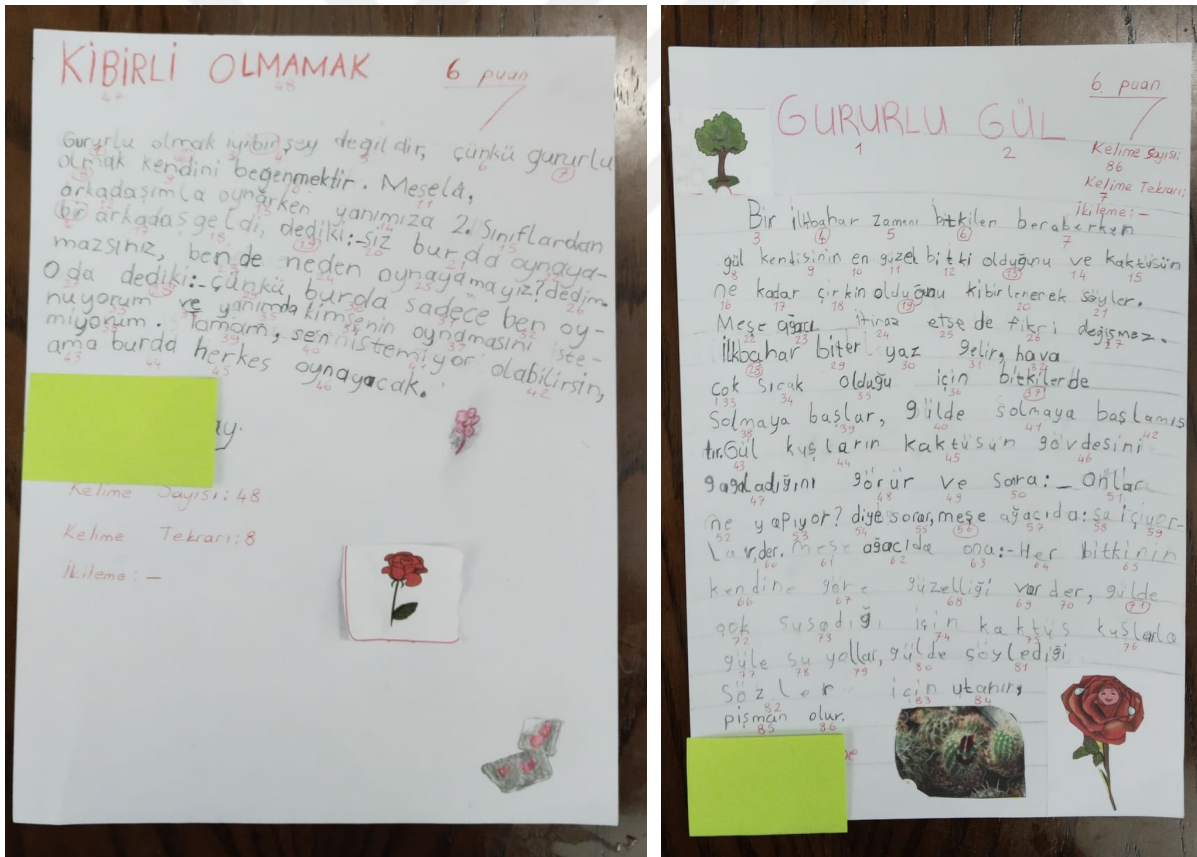
	Okuduğunu Anlama Puanı	Okuduğunu Anlama Durumu
Ö1	6	Anlaşıldı
Ö2	5	Anlaşıldı
Ö3	6	Anlaşıldı
Ö4	6	Anlaşıldı
Ö5	2	Anlaşılmadı
Ö6	5	Anlaşıldı
Ö7	5	Anlaşıldı
Ö8	6	Anlaşıldı
Ö9	3	Anlaşılmadı
Ö10	4	Anlaşıldı
Ö11	6	Anlaşıldı
Ö12	5	Anlaşıldı
Ö13	5	Anlaşıldı
Ö14	6	Anlaşıldı
Ö15	4	Anlaşıldı
Ö16	6	Anlaşıldı
Ö17	4	Anlaşıldı
Ö18	6	Anlaşıldı

Tablo 4.2.2. “Gururlu Gül” Hikâyesi Okuduğunu Anlama Becerileri

Okuduğunu Anlama Puanı	Okuduğunu Anlama Durumu
1-3 puan aralığı	metnin anlaşılmadığını, 4-6 puan aralığı metnin anlaşıldığını ifade etmektedir.

Tablo 4.2.2’ye göre hikâyede okuduğunu anlama açısından çalışma grubundan sekiz öğrenci tam puan (6 puan) alırken, beş öğrenci 5 puan ve üç öğrenci de 4 puan almıştır. Katılımcılardan bir öğrenci 3 puan elde ederken bir öğrenci 2 puan elde etmiş ve hiçbir öğrenci 1 puan almamıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları değerlendirildiğinde çalışma grubundaki 16 öğrencinin okuduğunu anladığı iki öğrencinin ise okuduğunu anlamadığı görülmektedir.

Öğrencilerin sözlü olarak anlatım becerileri yoluyla okuduğunu anlama durumları ele alındıktan sonra yazılı anlatım becerilerine geçilmiştir. Okudukları hikâyeden anladıklarından yola çıkarak bir yazı oluşturmaları istenmiştir. Görsel 4.2.3’te bir yazı örneğine yer verilmiştir.



Görsel 4.2.3. Örnek Yazılar 1 (Ö7, Ö10)

Çalışma grubundaki öğrencilerin oluşturduğu bu yazılar kelime hazinesi bakımından incelenmiştir. Bu açıdan yazılarındaki toplam kelime sayısı, ikileme ve tekrarlar hesaplanmıştır. Tablo 4.2.3’te bu hesaplamaların analizi sunulmuştur.

Tablo 4.2.3. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Puanları

Öğrenci	Kelime Sayısı	İkileme	Tekrar
Ö1	141	2	6
Ö2	180	1	0
Ö3	154	1	0
Ö4	166	0	8
Ö5	156	0	0
Ö6	67	0	0
Ö7	125	0	5
Ö8	50	0	6
Ö9	58	1	0
Ö10	155	1	6
Ö11	142	1	2
Ö12	158	0	3
Ö13	46	0	2
Ö14	111	0	0
Ö15	82	0	1
Ö16	74	0	0
Ö17	42	0	4
Ö18	74	1	0
Toplam	1981	8	43

Tablo 4.2.3'e göre öğrencilerin kelime sayıları 42 ile 180 arasında değişen bir aralıktadır. Örneğin, Ö2 180 kelime ile en yüksek kelime sayısına ulaşırken, Ö17 yalnızca 42 kelime kullanarak en düşük performansı sergilemiştir. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları kategorilendirildiğinde; *42-87 kelime aralığında* sekiz öğrenci, *88-133 kelime aralığında* iki öğrenci ve *134 ve üzeri* ise sekiz öğrenci yazılı anlatımda kelime kullanımı sergilemiştir.

Öğrencilerin ikileme kullanımlarında genel olarak düşük olduğu görülmektedir. Çoğu öğrenci hiç ikileme kullanmazken, Ö1 iki ikileme kullanmıştır. Katılımcılardan Ö2, Ö3, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö18 yazılarında birer ikilemeye yer vermiştir.

Tabloya göre kelime tekrarları değişkenlik göstermektedir. Örneğin, Ö4 8 kez tekrar kullanarak bu alanda en yüksek değeri gösterirken, sekiz öğrenci ise hiç tekrar kullanmayarak en düşük değeri göstermektedir. Öğrencilerin kelime tekrar sayıları kategorilendirildiğinde; *0-2 aralığında* 11 öğrenci, *3-5 aralığında* üç öğrenci ile *6 ve üzeri* ise dört öğrenci yazılı anlatımda kelime tekrarı gerçekleştirmiştir.

Okuduğunu anlama sözlü anlatım ve yazılı anlatım çalışmaları sonrasında araştırmacı ve öğrenciler arasında aşağıdaki diyaloglar gerçekleşmiştir. Araştırmacı şu soruları sormuştur:

- Hikâye çalışmaları size ne hissettirdi?
- Hikâyenin konusuyla ilgili kolayca yazı yazabildiniz mi?

Öğrencilerden alınan cevaplar ise şöyledir:

Ö8: Kendimi öyküleyici hikâyenin kahramanı gibi hissedip zorlanmadan yazılı anlatım yapabildim.

Ö13: Hikâyenin olayı çok dikkatimi çekti ve soruları cevaplarken oldukça iyi anladım.

Hikâye çalışmalarıyla ilişkili öğrenciler düşüncelerini belirtmişlerdir. Diyaloglar şu şekildedir:

Ö13: Öğretmenimiz hikâyeyi okurken ana fikrini hemen tahmin edebiliyorum.

Ö17: Hikâyenin anlama sorularının doğru cevaplarını hikâyenin metni üzerinde bulurken çok mutlu oluyorum.

Ö1: Öğretmenimiz hikâye öğretimi yaparken hikâye ile ilgili anlama sorularına daha iyi cevap verebiliyorum.

Ö16: Hikâye okumak beni geliştiriyor, kelime bilgim artıyor.

Ö9: Okuduğum hikâye sayıları arttıkça, yeni okuduğum hikayeleri daha iyi anlıyorum.

Ö2: Okumayı çok seviyorum, ancak yazılı anlatımı sevmiyorum.

Ö5: En çok öyküleyici hikâye okumayı seviyorum ve anlıyorum.

Birinci etkinlikte yapılan çalışmalarla ilişkili olarak araştırmacının saha günlüğüne düşünceleri şu şekilde yansımıştır:

“Araştırmanın ilerleyen safhalarında, okuma yoluyla öğretimi yapılan hikâye metninde, metinleri anlayabilen öğrenci sayısında anlamlı ve olumlu yönde değişim ve gelişim meydana gelmiş, öğrencilerin çoğunluğu oldukça iyi anlamıştır.” (10.10.2023)

“Anlama sorularının doğru cevaplarını metin içerisinde gösterebilmesi açısından, araştırmanın ilk günlerine göre öğrencilerin başarıları oldukça yükselmiştir. Sözlü anlatımlarının yanında yazılı anlatımlarının da gelişmeye başladığını düşünüyorum” (26.10.2023)

Fotoğraf 4.2.2 öğrencilerin birinci etkinliğin sonunda yazılı anlatım çalışmalarını görselleştirmektedir.



Fotoğraf 4.2.2. Birinci Etkinlik Sonunda Öğrenciler

4.2.1.2. Bilgilendirici metne yönelik etkinlik (2. Etkinlik)

Amaç: İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metni okuma ve inceleme yoluyla sözlü (sözlü anlatımla okuduğunu anlama) ve yazılı anlatıma (hikâyenin konusuna yönelik metin yazma) ilişkin kelime hazinelerini geliştirmek.

Yararlanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri: Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi, Düz Anlatım Yöntemi uygulanmıştır.

Süre: 30/10/2023-24/11/2023 tarihleri arasında 32 ders saati (1280 dk).

Yararlanılan Araç-Gereçler: Okuma Metinleri, Çalışma Yaprakları, Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Kağıtları, Anlama Sorularının Cevap Kağıtları.

Ön Hazırlık: Eylem Planı 1'in 2. Etkinliği uygulanmadan önce derste kullanılacak metin belirlenmiştir. Uygulamada 2023 yılı Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 2. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan "Ata'nın Yaşamı" başlıklı aşağıdaki bilgilendirici metin kullanılmıştır (Görsel 4.5. ve Görsel 4.6.). Seçilen metin bilgilendirici hikâye metni türündedir.

ATA'NIN YAŞAMI

(...)

Can'la birlikte okuldan eve döndük. Önlüğümüzü çıkardık. Okul dönüşü Can arkadaşlarıyla oynamaya giderdi. Ben de evde iş yapardım. Sonra derslerimize çalışırdık. Bugün nedense gitmek istemedi. Yanıma geldi.

— Abla, öğretmen ödev verdi, dedi.

— Ne ödevi Can?

— Ata'nın yaşamını öğrenin, dedi. Bana yardımcı olur musun? (...)

Can'ın bu davranışına çok sevindim. Ona:

— Ben de öğrenmek istiyorum. En iyisi gel, dedemi bulalım. Ona soralım, dedim.

Birlikte bahçeye çıktık. (...)

Dedem biraz sonra geldi. Üçümüz yan yana oturduk. Dedem:

— Haydi, Yonca, sen anlat. Yanlışların olursa ben düzeltirim, dedi.

Anlatmaya başladım:

— Annesinin adı Zübeyde Hanım, babasının adı Ali Rıza Bey'dir. (...)



Atatürk bin sekiz yüz seksen bir yılında Selânik şehrinde doğdu. (...)

— Atatürk'ün ilk adı Mustafa'dır. Okul çağına gelince mahallede bulunan okula yazdırdılar. Fakat bu okulu beğenmediler. Şemsi Efendi ilkokuluna gönderdiler. (...)

— İlkokuldan sonra hangi okula gitti? Can'ın bu sorusunu dedem yanıtladı. İlkokulu bitirince subay okulu sınavlarına girdi. Sınavı kazandı.

— Okulda dersleri nasıldı?

— Mustafa derslerine çok çalışıyordu. Öğretmenleri onu çok seviyordu. Matematik öğretmeni ona yeni bir ad verdi.

— Bu olay nasıl oldu dede?

— Matematik öğretmenin adı da Mustafa idi. İkimizin adı aynı olmasın. Sana Kemal adını verelim dedi. Böylece adı Mustafa Kemal oldu. (...)

— Subay okulunu bitirince ne oldu?

— Subay oldu. Orduya katıldı. Çeşitli yerlerde görev aldı. Savaşlara katıldı. Üstün başarılar gösterdi. Genç yaşında paşa (general) oldu. Sonrasını biliyorsunuz. On Kasım (10 Kasım) bin dokuz yüz otuz sekizde Dolmabahçe Sarayı'nda öldü.



Abbas GÜZELPINAR
(Kısaltılmıştır.)

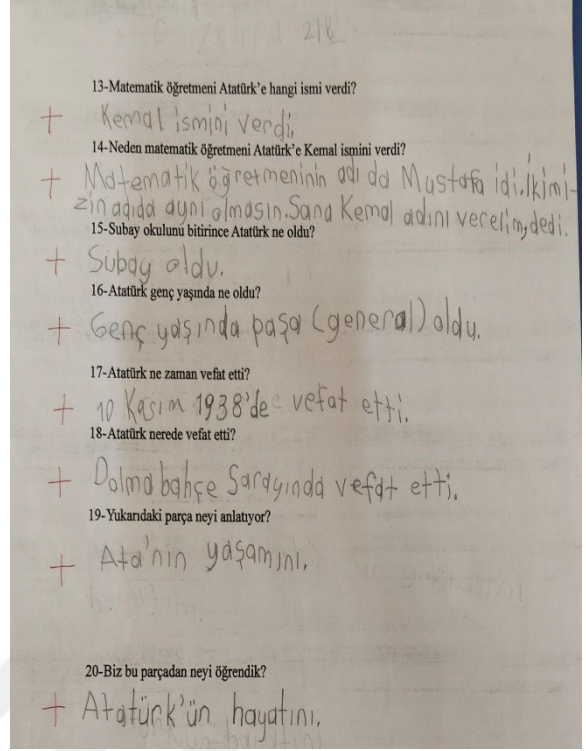
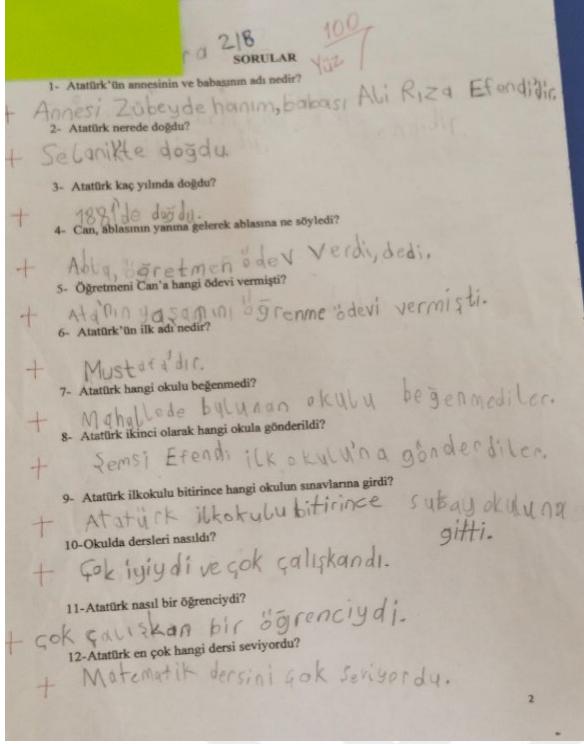
Görsel 4.2.4. “Ata'nın Yaşamı” Metni

Uygulama Süreci: Öğrencilere “Ata'nın Yaşamı” başlıklı metin öğretmen tarafından üç defa okunmuş, bir defa sesli bir defa da sessiz olmak üzere, iki defa da öğrenciler tarafından okunmuştur. Öğrencilerden Ö2, hikâyenin bitiminde düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö2: Öğretmenimin getirdiği metinleri okuduğum zaman, yeni kelimeler öğreniyorum.

Okuma işlemi bittikten sonra, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan metinle ilgili sorular öğrencilere sorulmuş, bu soruların öğrenciler tarafından cevaplandırılmaları istenmiştir.

Çalışma Yaprağı 2’de “Ata'nın Yaşamı” metninin öğrencilere yönlendirilen sorular ve öğrencilerin yanıtlarından bir örnek yer almaktadır:



Görsel 4.2.5. Çalışma Yaprağı 2

Daha sonra öğrencilerin okudukları metinde soruların yanıtlarının olduğu alanları işaretlemişlerdir. İlgili yerler hakkında öğrencilerle sohbet edilmiş, anlaşılmayan yerler hakkında öğretmen açıklamalarda bulunmuştur. Fotoğraf 4.2.2 bu süreci yansıtmaktadır.



Fotoğraf 4.2.2. Metin Anlam Kurma Çalışması

Söz konusu metin hakkında gerçekleştirilen bu çalışmalardan sonra öğrencilerden bu metni sözlü olarak anlatmaları istenmiştir. Anlatımları rubrik aracılığıyla puanlanarak

okuduğunu anlama durumları tespit edilmiştir. Tablo 4.2.4'te öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri yansıtılmıştır.

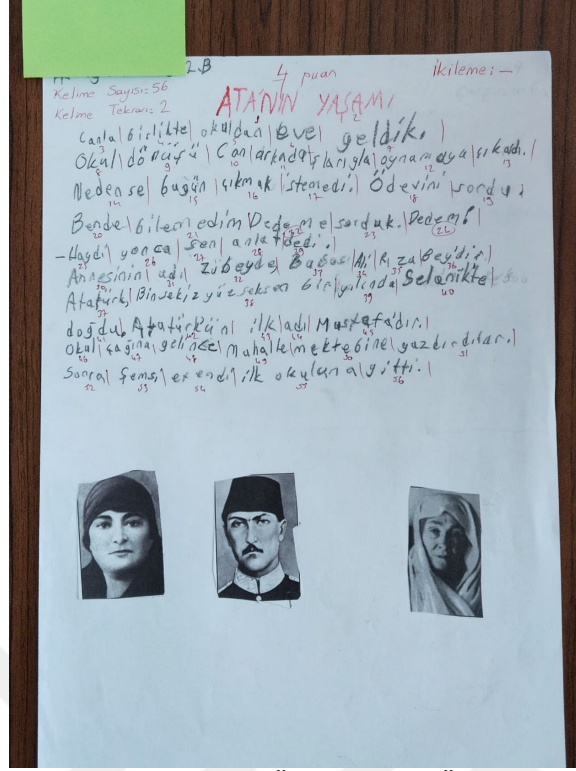
Tablo 4.2.4. “Ata'nın Yaşamı” Hikâyesi Okuduğunu Anlama Becerileri

	Okuduğunu Anlama Puanı	Okuduğunu Anlama Durumu
Ö1	3	Anlaşılmadı
Ö2	6	Anlaşıldı
Ö3	6	Anlaşıldı
Ö4	5	Anlaşıldı
Ö5	4	Anlaşıldı
Ö6	3	Anlaşılmadı
Ö7	1	Anlaşılmadı
Ö8	3	Anlaşılmadı
Ö9	2	Anlaşılmadı
Ö10	6	Anlaşıldı
Ö11	2	Anlaşılmadı
Ö12	6	Anlaşıldı
Ö13	4	Anlaşıldı
Ö14	5	Anlaşıldı
Ö15	4	Anlaşıldı
Ö16	6	Anlaşıldı
Ö17	4	Anlaşıldı
Ö18	5	Anlaşıldı

1-3 puan aralığı *metnin anlaşılmadığını*, 4-6 puan aralığı *metnin anlaşıldığını* ifade etmektedir.

Tablo 4.2.4'e göre bilgilendirici metinde okuduğunu anlama açısından çalışma grubundan beş öğrenci tam puan (6 puan) alırken, üç öğrenci 5 puan ve dört öğrenci de 4 puan almıştır. Katılımcılardan üç öğrenci 3 puan elde ederken iki öğrenci 2 puan elde etmiş ve bir öğrenci 1 puan almıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları değerlendirildiğinde çalışma grubundaki 12 öğrencinin okuduğunu anladığı 6 öğrencinin ise okuduğunu anlamadığı görülmektedir.

Bu etkinlikte öğrencilerin sözlü olarak anlatım becerileri ele alındıktan sonra yazılı anlatım becerilerine geçilmiştir. Öğrencilere metinden anladıklarından yola çıkarak bir yazı yazdırılmıştır. Görsel 4.2.6'da bir yazı örneğine yer verilmiştir.



Görsel 4.2.6. Örnek Yazı (Ö17)

Öğrencilerin yazıları kelime hazinesi bakımından incelenmiştir. Bu açıdan yazılarındaki toplam kelime sayısı, ikileme ve tekrarlar hesaplanmıştır. Tablo 4.2.5'te bu hesaplamaların analizi sunulmuştur.

Tablo 4.2.5. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Puanları

Öğrenci	Kelime Sayısı	İkileme	Tekrar
Ö1	43	0	3
Ö2	42	0	2
Ö3	160	1	5
Ö4	106	1	5
Ö5	45	0	8
Ö6	77	0	7
Ö7	140	0	4
Ö8	106	0	8
Ö9	55	0	2
Ö10	155	1	1
Ö11	65	0	5
Ö12	89	0	7
Ö13	52	0	4
Ö14	110	0	7
Ö15	113	0	8
Ö16	135	2	6
Ö17	56	0	2
Ö18	100	0	4
Toplam	1649	5	90

Tablo 4.2.5'e göre öğrencilerin kelime sayıları 42 ile 160 arasında değişen bir aralıktadır. Örneğin, Ö3, 160 kelime ile en yüksek kelime sayısına ulaşırken, Ö2 yalnızca 42 kelime kullanarak en düşük performansı sergilemiştir. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları kategorilendirildiğinde; *42-77 kelime aralığında* sekiz öğrenci, *77-135 kelime aralığında* yedi öğrenci ve *135 ve üzeri* ise üç öğrenci yazılı anlatımda kelime kullanımı sergilemiştir.

Öğrencilerin ikileme kullanımlarında genel olarak düşük bir oran gözlenmiştir. Çoğu öğrenci hiç ikileme kullanmazken, Ö3, Ö4 ve Ö10 öğrencileri metinlerinde birer ikileme, Ö16 iki ikileme kullanmıştır. İkilemelerin sınırlı düzeyde kullanılması, öğrencilerin bu tür dil zenginliklerine yeterince hâkim olmadığını ya da yazılı anlatım süreçlerinde bu unsurları aktif olarak kullanmayı tercih etmediklerini gösterebilir.

Tabloya göre kelime tekrarları değişkenlik göstermektedir. Örneğin, Ö5, Ö8 ve Ö15, 8 kez tekrar kullanarak bu alanda en yüksek değerleri gösterirken, bir öğrenci ise bir tekrar kullanarak en düşük değeri göstermektedir. Öğrencilerin kelime tekrar sayıları kategorilendirildiğinde; *0-2 aralığında* 4 öğrenci, *3-5 aralığında* 7 öğrenci ile 6 ve üzeri ise 7 öğrenci yazılı anlatımda kelime tekrarı gerçekleştirmiştir.

Araştırmada “Ata'nın Yaşamı” başlıklı metin hakkında yukarıdaki çalışmalar gerçekleştirildikten sonra öğrencilerle bazı diyaloglar oluşmuştur. Bu esnada araştırmacı tarafından öğrencilere aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- Bu metnin sizlere neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?
- Hangi tür metni anlamlandırmak daha zor oldu?

Öğrencilerden alınan cevaplar şu şekildedir:

Ö18: Okuduğumuz ve öğretmenimizle incelediğimiz metin sayesinde kelime bilgim daha da genişledi. Yeni kelimeler öğrendim. Anlamlı yazılar yazabiliyorum.

Ö12: Öğretmenimin getirdiği metinleri okumayı seviyorum. Çünkü yeni kelimeler ve yeni şeyler öğreniyorum.

Ö15: Öğretmenimizle hikayeleri, bilgilendirici metinleri okumak, incelemek zevkli oluyor. Daha sonra anlama sorularını hata yapmadan cevaplayabiliyorum.

Ö16: Bu metnin ana fikrini bulmak daha zor oldu. Haliyle anlamlandırmak hikâyeye göre daha zor.

Araştırmacı bu etkinliğe dair saha günlüğüne aşağıdaki yansımalarını belirtmiştir.

“Öğrencilere okuma yoluyla öğretimi yapılan bilgilendirici metinden anlama soruları sorulduğunda anlamlı ve olumlu bir şekilde, değişme ve gelişmenin olduğunu tespit ettim. Sözlü olarak ifade etme becerileri gelişiyor.” (17.11.2023)

“İkinci etkinlikte öğrencilerin yazılı anlatımlarında daha çok kelime öğrendiklerini ve bu kelimeleri kullandıklarını gözlemledim.” (24.11.2023)

İkinci etkinlik sonunda öğrenciler yazılarını sınıfta okumuşlar ve üzerine sohbet etmişlerdir. Fotoğraf 4.2.3 bu süreci göstermektedir.



Fotoğraf 4.2.3. İkinci Etkinlik Sonu

4.2.1.3. Şiire yönelik etkinlik (3. Etkinlik)

Amaç: İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin şiiri okuma ve inceleme yoluyla sözlü (sözlü anlatımla okuduğunu anlama) ve yazılı anlatıma (hikâyenin konusuna yönelik metin yazma) ilişkin kelime hazinelerini geliştirmek.

Yararlanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri: Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi, Düz Anlatım Yöntemi Uygulanmıştır.

Süre: 27/11/2023-15/12/2023 tarihleri arasında 32 ders saati (1280 dk).

Yararlanılan Araç-Gereçler: Okuma Metinleri, Çalışma Yaprakları, Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Kağıtları, Anlama Sorularının Cevap Kağıtları.

Ön Hazırlık: Eylem Planı 1'in 3. Etkinliği uygulanmadan önce derste kullanılacak metin belirlenmiştir. Uygulamada 2023 yılı Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 2. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan “Yirmi Üç Nisan Günü” başlıklı aşağıdaki şiir metni kullanılmıştır (Görsel 4.2.7.). Seçilen metin şiir metni türündedir.

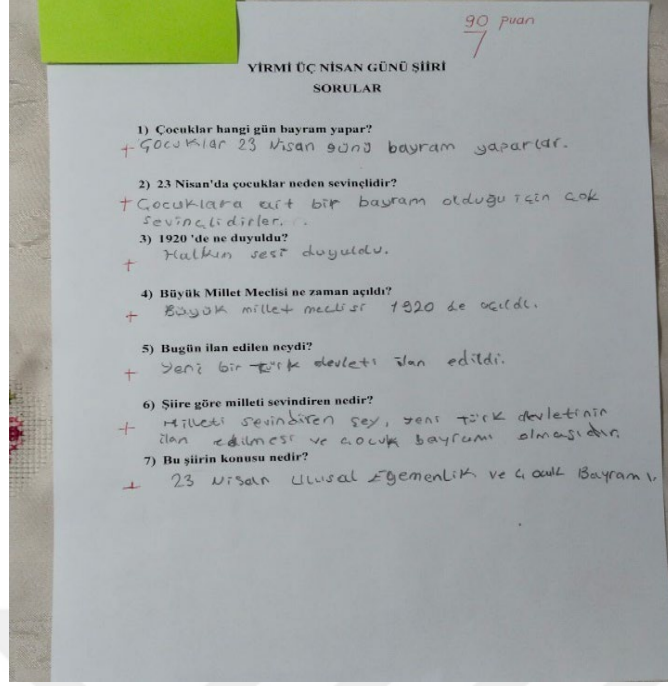


Görsel 4.2.7. “Yirmi Üç Nisan Günü” Şiiri

Uygulama Süreci: Öğrencilere “Yirmi Üç Nisan Günü” başlıklı şiir öğretmen tarafından üç defa okunmuş, bir defa sesli bir defa da sessiz olmak üzere, iki defa da öğrenciler tarafından okunmuştur. Bunun arkasından öğrenciler şiirin kıta sayısına göre üç gruba ayrıştırılmıştır. Her bir kıtayı bir grup okuyacak şekilde koro okuma çalışması gerçekleştirilmiştir. Şiir tamamlandığında her kıta bir diğer gruba kaydırılarak devam edilmiş ve böylece her grup her bir kıtayı en az bir kez okuması sağlanmıştır. Öğrencilerden Ö6 şiir okuma çalışmalarının sonunda düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö6: Şiiri arkadaşlarımla okumak eğlenceli oldu. Yüksek sesle arkadaşlarımla uyumlu okumaya çalıştım. Öğretmenimizin örnek okumaları da bize örnek olmuştu zaten. Bu şekilde okuyunca şiiri daha iyi anladım. Anlama sorularını daha kolay cevaplandıracağımı düşünüyorum.

Şiir okuma çalışmalarından sonra araştırmacı tarafından hazırlanmış olan şiir metni ile ilgili sorular öğrencilere dağıtılmıştır. Çalışma Yaprağı 3'te “Yirmi Üç Nisan Günü” metninin öğrencilere yönlendirilen sorular ve öğrencilerin yanıtlarından bir örnek yer almaktadır.



Görsel 4.2.4. Çalışma Yaprağı 3

Yukarıdaki çalışma gerçekleştirdikten sonra öğrencilerin soruların yanıtlarını şiirin üzerinde işaretlemeleri istenmiştir. Her bir işaretlenen alan sınıfla konuşulmuştur. Özellikle zorlanılan kelimeler olduğunda öğretmen bunların anlamlarını bağlamdan yola çıkarak öğrenmelerini sağlamıştır. Akabinde içeriğe uygun olacak şekilde koro halinde coşkuyla şiir birkaç kez okunmuştur. Bu süreç Fotoğraf 4.2.4'te verilmiştir.



Fotoğraf 4.2.4. Şiir Çalışması

Daha sonra öğrencilerin okudukları şiirden anladıklarını sözlü olarak anlatmaları sağlanmıştır. Böylelikle sözlü dilde kelime hazineleri de okuduğunu anlama puanlarıyla tespit edilebilmiştir. Tablo 4.2.6’de öğrencilerin şiire dair okuduğunu anlama becerileri yansıtılmıştır.

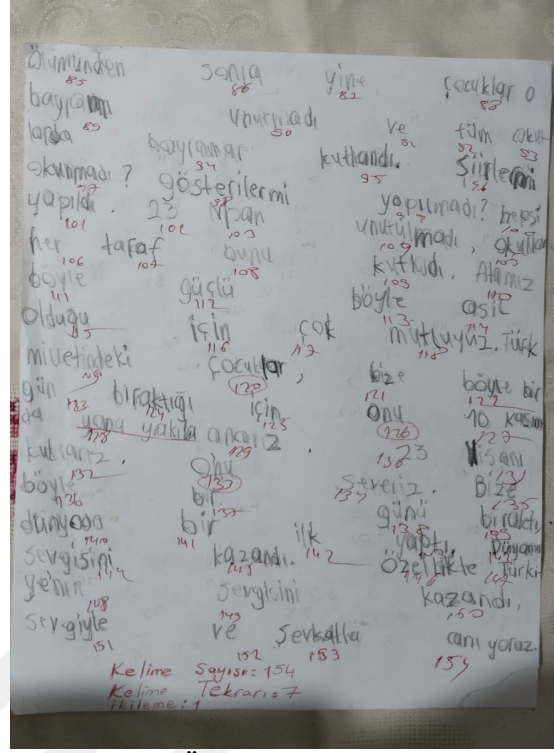
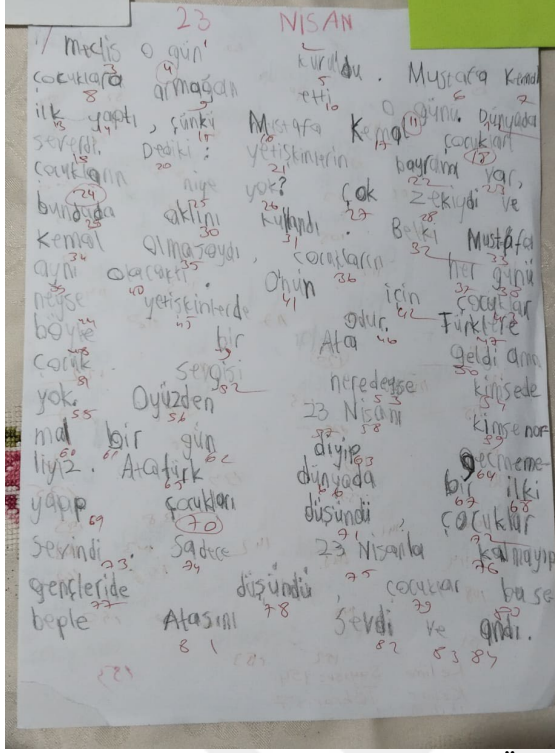
Tablo 4.2.6. “Yirmi Üç Nisan Günü” Şiiri Okuduğunu Anlama Becerileri

	Okuduğunu Anlama Puanı	Okuduğunu Anlama Durumu
Ö1	6	Anlaşıldı
Ö2	5	Anlaşıldı
Ö3	6	Anlaşıldı
Ö4	6	Anlaşıldı
Ö5	2	Anlaşılmadı
Ö6	5	Anlaşıldı
Ö7	5	Anlaşıldı
Ö8	6	Anlaşıldı
Ö9	3	Anlaşılmadı
Ö10	4	Anlaşıldı
Ö11	6	Anlaşıldı
Ö12	5	Anlaşıldı
Ö13	5	Anlaşıldı
Ö14	6	Anlaşıldı
Ö15	4	Anlaşıldı
Ö16	6	Anlaşıldı
Ö17	4	Anlaşıldı
Ö18	6	Anlaşıldı

1-3 puan aralığı *metnin anlaşılmadığını*, 4-6 puan aralığı *metnin anlaşıldığını* ifade etmektedir.

Tablo 4.2.6’ya göre şiir metninde okuduğunu anlama açısından çalışma grubundan sekiz öğrenci tam puan (6 puan) alırken, beş öğrenci 5 puan ve üç öğrenci de 4 puan almıştır. Katılımcılardan bir öğrenci 3 puan elde ederken bir öğrenci 2 puan elde etmiş ve hiçbir öğrenci 1 puan almamıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları değerlendirildiğinde çalışma grubundaki 16 öğrencinin okuduğunu anladığı iki öğrencinin ise okuduğunu anlamadığı görülmektedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama durumları ele alındıktan sonra yazılı anlatım becerilerine geçilmiştir. Okudukları şiirden anladıklarından yola çıkarak bir yazı oluşturmaları istenmiştir. Görsel 4.2.5’te bir yazı örneğine yer verilmiştir.



Görsel 4.2.5. Örnek Kompozisyon (Ö18)

Katılımcıların oluşturduğu bu yazılar kelime hazinesi bakımından incelenmiştir. Bu açıdan yazılarındaki toplam kelime sayısı, ikileme ve tekrarlar hesaplanmıştır. Tablo 4.2.7’de bu hesaplamaların analizi sunulmuştur.

Tablo 4.2.7. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Puanları

Öğrenci	Kelime Sayısı	İkileme	Tekrar
Ö1	91	0	7
Ö2	65	0	4
Ö3	87	0	4
Ö4	82	0	9
Ö5	60	0	6
Ö6	61	1	4
Ö7	84	0	6
Ö8	85	0	6
Ö9	57	0	5
Ö10	103	1	6
Ö11	110	1	8
Ö12	95	0	6
Ö13	54	0	4
Ö14	228	2	17
Ö15	118	1	7
Ö16	120	1	5
Ö17	53	0	4
Ö18	154	1	7
Toplam	1707	8	115

Tablo 4.2.7'ye göre öğrencilerin kelime sayıları 53 ile 228 arasında değişen bir aralıktadır. Örneğin, Ö14, 188 kelime ile en yüksek kelime sayısına ulaşırken, Ö17 yalnızca 53 kelime kullanarak en düşük performansı sergilemiştir. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları kategorilendirildiğinde; *53-87 kelime aralığında* on öğrenci, *88-133 kelime aralığında* altı öğrenci ve *134 ve üzeri* ise iki öğrenci yazılı anlatımda kelime kullanımını sergilemiştir.

Öğrencilerin ikileme kullanımlarında genel olarak düşük bir oran gözlenmiştir. Çoğu öğrenci hiç ikileme kullanmazken, Ö6, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16, Ö18 birer ikileme kullanırken, Ö14, metninde iki ikileme kullanmıştır. İkilemelerin sınırlı düzeyde kullanılması, öğrencilerin bu tür dil zenginliklerine yeterince hâkim olmadığını ya da yazılı anlatım süreçlerinde bu unsurları aktif olarak kullanmayı tercih etmediklerini gösterebilir.

Tabloya göre kelime tekrarları değişkenlik göstermektedir. Örneğin, Ö14, 17 kez tekrar kullanarak bu alanda en yüksek değeri gösterirken, beş öğrenci ise dörder tekrar kullanarak en düşük değeri göstermektedir. Öğrencilerin kelime tekrar sayıları kategorilendirildiğinde; *0-2 aralığında* hiç öğrenci yer almazken, *4-5 aralığında* yedi öğrenci ile *6 ve üzeri* ise on bir öğrenci yazılı anlatımda kelime tekrarı gerçekleştirmiştir.

“Yirmi Üç Nisan Günü” başlıklı şiire ilişkin etkinliklerin uygulanışı esnasında araştırmacı tarafından öğrencilere aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- Şiir ile ilgili çalışmalar yapmak yazılı anlatımınızı nasıl etkiliyor?
- Şiir okumak anlamanıza nasıl etki ediyor?

Öğrencilerden alınan cevaplar şu şekildedir:

Ö4: Öğretmenim ile şiir okumak, arkadaşlarımla birlikte okuma eğlenceliydi. Ben de şiir yazmak istiyorum.

Ö7: Şiir okumak anlamamı kolaylaştırdığını söyleyebilirim.

Ö2: Şiir, müzik gibi kulağıma hoş geliyor, daha iyi anlayıp daha güzel yazı yazıyorum.

Kelime çalışmalarına ilişkin ise öğrenciler aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

Ö3: Şiir ezberlerken farkında olmadan kelimeleri de ezberliyorum. Ritimli oluyor.

Ö6: Şiir hakkında yazı yazarken daha fazla kelime kullandığımı fark ettim.

Ö14: Yeni kelimeler öğrenince şiirin üzerinde anlama sorularının cevaplarını çok çabuk buluyorum.

Araştırmacı saha günlüğüne öğrencilerle gerçekleştirilen şiire yönelik etkinlikler hakkında aşağıdaki ifadeleri yazmıştır:

“Eylem öncesi çalışmalar esnasında öğrencilerden şiirden anladıklarını yazılı olarak anlatmalarını istediğimde, öğrencilerin önemli bir kısmının okuduğu metinle ilgili hiçbir şey hatırlayamadıklarını, az sayıda öğrencinin metindeki gibi mantıklı bir bağlantı oluşturamadıklarını tespit etmişken, eylem sonrası çalışmalardan okuma yoluyla şiir öğretimi esnasında öğrencilerden şiirden anladıklarını yazılı olarak anlatmalarını istediğimde, okuduğu metinle ilgili pek çoğunun başarısında anlamlı ve olumlu yönde bir değişim ve gelişimin olduğunu tespit ettim.” (15.12.2023)

Eylem Planı 1’in bu son etkinliği sonrasında öğrencilerin şiir okuma istekleri arttı. Öğretmen sınıfında farklı derslere yönelik yeni şiirler okumalarına imkân vermiştir. Öğrencilerin bu arzusu doğrultusunda okul bahçesinde koro halinde şiir dinletisi gerçekleştirmiştir. Bu süreç Fotoğraf 4.2.5’te verilmiştir.



Fotoğraf 4.2.5. Öğrencilerin Şiir Dinletisi

4.2.2. Eylem Planı 2: Görsellerin Kullanımı

4.2.2.1. Hikâyeye yönelik etkinlik (1. Etkinlik)

Amaç: İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin görseller aracılığıyla hikâyeyi anlamlandırarak sözlü (sözlü anlatımla okuduğunu anlama) ve yazılı anlatıma (hikâyenin konusuna yönelik metin yazma) ilişkin kelime hazinelerini geliştirmek.

Yararlanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri: Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi, Düz Anlatım Yöntemi uygulanmıştır.

Süre: 18/12/2023-12/01/2024 tarihleri arasında 32 ders saati (1280 dk).

Yararlanılan Araç-Gereçler: Okuma Metinleri, Çalışma Yaprakları, Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Kağıtları, Anlama Sorularının Cevap Kağıtları.

Ön Hazırlık: Eylem Planı 2'nin 1. Etkinliği uygulanmadan önce, araştırmacı derste kullanacağı metni, araç-gereçleri, çalışma kağıtlarını hazırlamıştır. Uygulamada araştırmacının Millî Eğitim Bakanlığı'na başvurarak temin ettiği, 2004 yılı Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 2. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan "Tombiş ile Minnoş" başlıklı aşağıdaki hikâyeye metni kullanılmıştır (Bkz. Görsel 4.2.6). Hikâyenin konusu hakkında görsellerin hazırlığı.



TOMBİŞ İLE MİNNOŞ

Pırl pırl bir gündü. Tombiş ile Minnoş okuldan evlerine dönüyorlardı. İki kardeş kırmızı kiremitli, şirin evlerini çok seviyorlardı. Babaları o evi üç yıl önce almıştı. O zaman ev, çok eski ve harapı. Babaları:

—Bakin çocuklar! Ben bu evi satın aldım. Onu onarmak ve güzelleştirmek hepimizin görevi, dedi.

Bunun üzerine tüm aile işe koyuldu. Babaları çatıyı onarmaya başladı. Anneleri pencereleri sildi. Büyük baba bahçedeki yabancı otları temizledi, çiti onardı. Büyük anne saksılara çiçekler dikti. Badana yapıldı. Baca temizlendi. Tombiş ile Minnoş ise ailedeki herkese yardım ediyorlardı. Çok mutluydular, Evlerini onarıırken, başlarına gelen her olaya kahkahalarla gülüyorlardı. Hele Tombiş'in su kovaşına düşmesine çok güldüler.

Sonunda yıkık yer, köyün en güzel evi oldu. Kararlı olmanın, el birliğiyle çalışmanın ödülünü almış oldular.

K. STOCKHEİM (K. Stokhaym)

Yeni Evimiz (Uyarlanmıştır.)

Çeviren: Çetin TÜZÜNER

Görsel 4.2.6. "Tombiş ile Minnoş" Metni

Uygulama Süreci: Öğrencilere "Tombiş ile Minnoş" başlıklı hikâyeye için hazırlanan görseller öğretmen tarafından ekrana yansıtılmıştır. İlk görseller hikâyede konu alan tahrip bir

eve yönelikti. Öğrenciler bu evin durumu hakkında konuştuktan sonra hikâyenin konusunu tahmin etmeye çalıştılar. Daha sonraki görsellerde metnin ana fikrini yansıtmaktadır. Görsel 4.2.7’de bu duruma ilişkin görsel örneklerine yer verilmiştir.

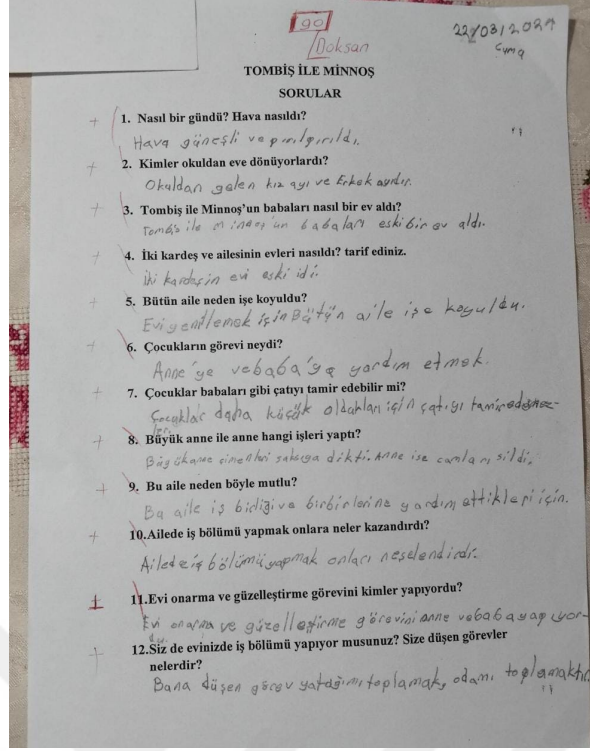


Görsel 4.2.7. “Tombiş ile Minnoş” Metni Görsel Örnekleri 1

İşbirliğinin, sorumluluk alarak birlikte çalışmanın önemine dair görseller yansıtılarak bu kavramlar üzerine konuşuldu. Yardımlaşma hakkında çeşitli görsellere yer vererek öğrencilerden yardımlaşma örneklerine yer vermeleri istenildi. Araştırmacı tarafından öğrencilerin hazırbulunuşluğu yeterli görüldüğü an metin öğrencilere dağıtıldı. Hikâye öğrenciler tarafından sessiz ve sesli olarak okundu. Bu çalışmalardan Ö10 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö10: Görsellerle dersi sevdim. Öğretmenimiz bize resimli hikâye işleyeceğiz dediğinde anlamıştım güzel ders olacağını. Bu sayede hikâyeyi daha iyi görebildim daha anlıyorum.

Hikayedeki önemli kavramları ve ana fikri görsellerle ele aldıktan ve okuma işlemlerinin gerçekleştirilmesinden sonra metinle ilgili sorular öğrencilere dağıtılmıştır. Çalışma Yaprağı 4’te “Tombiş ile Minnoş” metninin öğrencilere yönlendirilen soruları yer almaktadır.



Görsel 4.2.8. Çalışma Yaprağı 4

Sonrasında öğrencilerin sözlü olarak hikâyeyi anlatmalarını sağlanarak okuduğunu anlama durumları tespit edilmiştir. Tablo 4.2.8’de öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri yansıtılmıştır.

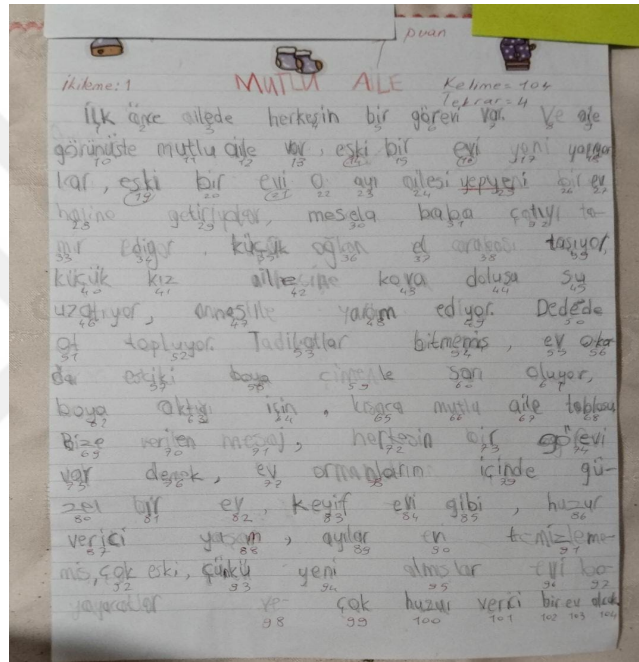
Tablo 4.2.8. “Tombiş ile Minnoş” Hikâyesi Okuduğunu Anlama Becerileri

Okuduğunu Anlama Puanı	Okuduğunu Anlama Durumu	
Ö1	3	Anlaşılmadı
Ö2	5	Anlaşıldı
Ö3	6	Anlaşıldı
Ö4	6	Anlaşıldı
Ö5	3	Anlaşılmadı
Ö6	6	Anlaşıldı
Ö7	5	Anlaşıldı
Ö8	3	Anlaşılmadı
Ö9	4	Anlaşıldı
Ö10	4	Anlaşıldı
Ö11	4	Anlaşıldı
Ö12	6	Anlaşıldı
Ö13	6	Anlaşıldı
Ö14	4	Anlaşıldı
Ö15	5	Anlaşıldı
Ö16	6	Anlaşıldı
Ö17	6	Anlaşıldı
Ö18	6	Anlaşıldı

1-3 puan aralığı metnin anlaşılmadığını, 4-6 puan aralığı metnin anlaşıldığını ifade etmektedir.

Tablo 4.2.8’ye göre hikâyede okuduğunu anlama açısından çalışma grubundan sekiz öğrenci tam puan (6 puan) alırken, üç öğrenci 5 puan, dört öğrenci de 4 puan almıştır. Katılımcılardan üç öğrenci 3 puan elde ederken hiçbir öğrenci 2 ve 1 puan almamıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları değerlendirildiğinde çalışma grubundaki 15 öğrencinin okuduğunu anladığı üç öğrencinin ise okuduğunu anlamadığı görülmektedir.

Öğrencilerin sözlü olarak anlatım becerileri yoluyla okuduğunu anlama durumları ele alındıktan sonra yazılı anlatım becerilerine geçilmiştir. Okudukları hikâyeden anladıklarından yola çıkarak bir yazı oluşturmaları istenmiştir. Görsel 4.2.9’da bir yazı örneğine yer verilmiştir.



Görsel 4.2.9. Örnek Yazı (Ö18)

Çalışma grubundaki öğrencilerin oluşturduğu bu yazılar kelime hazinesi bakımından incelenmiştir. Bu açıdan yazılarındaki toplam kelime sayısı, ikileme ve tekrarlar hesaplanmıştır. Tablo 4.2.9’da bu hesaplamaların analizi sunulmuştur.

Tablo 4.2.9. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Puanları			
Öğrenci	Kelime Sayısı	İkileme	Tekrar
Ö1	161	1	0
Ö2	159	0	10
Ö3	105	2	2
Ö4	162	1	5
Ö5	185	2	0
Ö6	101	1	3
Ö7	68	0	3
Ö8	90	0	2
Ö9	91	0	3
Ö10	179	1	12

Tablo 4.2.9. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Puanları

Öğrenci	Kelime Sayısı	İkileme	Tekrar
Ö11	175	1	0
Ö12	73	0	0
Ö13	64	0	0
Ö14	95	0	6
Ö15	103	1	8
Ö16	96	0	2
Ö17	133	1	0
Ö18	104	1	4
Toplam	2144	12	60

Tablo 4.2.9'a göre öğrencilerin kelime sayıları 64 ile 185 arasında değişen bir aralıktadır. Örneğin, Ö5 185 kelime ile en yüksek kelime sayısına ulaşırken, Ö13 yalnızca 64 kelime kullanarak en düşük performansı sergilemiştir. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları kategorilendirildiğinde; *64-90 kelime aralığında* dört öğrenci, *91-133 kelime aralığında* sekiz öğrenci ve *134 ve üzeri* ise altı öğrenci yazılı anlatımda kelime kullanımını sergilemiştir.

Öğrencilerin ikileme kullanımlarında genel olarak düşük bir oran gözlenmiştir. Çoğu öğrenci hiç ikileme kullanmazken, Ö3 ve Ö5 öğrencileri metinlerinde ikişer ikileme, Ö1, Ö4 Ö6, Ö10, Ö11, Ö15, Ö17 ve Ö18 öğrencileri birer ikileme kullanmıştır. İkilemelerin sınırlı düzeyde kullanılması, öğrencilerin bu tür dil zenginliklerine yeterince hâkim olmadığını ya da yazılı anlatım süreçlerinde bu unsurları aktif olarak kullanmayı tercih etmediklerini gösterebilir.

Tabloya göre kelime tekrarları değişkenlik göstermektedir. Örneğin, Ö10 12 kez tekrar kullanarak bu alanda en yüksek değeri gösterirken, altı öğrenci ise hiç tekrar kullanmayarak en düşük değeri göstermektedir. Öğrencilerin kelime tekrar sayıları kategorilendirildiğinde; *0-2 aralığında* 9 öğrenci, *3-5 aralığında* beş öğrenci ile *6 ve üzeri* ise dört öğrenci yazılı anlatımda kelime tekrarı gerçekleştirmiştir.

Okuduğunu anlama sözlü anlatım ve yazılı anlatım çalışmaları sonrasında araştırmacı ve öğrenciler arasında aşağıdaki diyaloglar gerçekleşmiştir. Araştırmacı şu soruları sormuştur:

- Görsellerden yararlandıktan sonra hikâyeyi anlamakta neler yaşadınız?
- Görseller yoluyla hikâye öğretimi yazılı anlatımınıza etkisi oldu mu? Nasıl etkiledi?

Öğrencilerden alınan cevaplar ise şu şekildedir:

Ö18: Görseller, resimlerle hikâye anlatımı hikâye ve kahramanları arasında daha iyi bağlantı kurmamı sağladı.

Ö4: Anlamamı bilmediğimiz durumlarda hemen öğretmenimiz resim açarak yardımcı oldu. Yazı yazarken bu kelimeleri kullandım.

Bu etkinliğin sonunda öğrenciler düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö3: Keşke öğretmenim bütün dersleri görsellerle işlese.

Ö7: Öğretmenimiz görsellerle anlatım yaptığında anlama sorularına kolay cevap verebiliyorum.

Ö11: Öğretmenimiz görsellerle hikâye anlattığı zaman hikâyeyi resimli çok daha iyi anlatabiliyorum.

Ö9: Öyküleyici hikâyenin görselleri benim yazılı anlatım yapmamı kolaylaştırıyor.

Ö16: Hikâye okumak benim kelime dağarcığımı geliştiriyor. Daha çok kelime ile yazılı anlatım yapabiliyorum.

Ö9: Okuduğum hikâye sayıları arttıkça, yeni okuduğum hikayeleri daha iyi anlıyorum.

Ö12: Öğretmenim görsellerle hikâye anlattığında, hikâyenin metnini göremediğim için, hikâyenin yazılı anlatımında başarısız oluyorum.

Ö2: Okumayı çok seviyorum, ancak yazılı anlatımı sevmiyorum.

Ö5: En çok öyküleyici hikâyeyi okumayı seviyorum ve anlıyorum.

Araştırmacı saha günlüğüne, öğrencilere görseller yoluyla hikâye anlatımı hakkında aşağıdaki ifadeleri yazmıştır:

“Görsellerle öğretimi yapılan öyküleyici hikâyenin metnini anlayabilen öğrenci sayısında, okuma yoluyla öğretime göre biraz daha artış meydana geldiği, anlayamayan öğrencilerin de olduğu görüldü.” (20.12.2024)

“Öğrencilerin anlama sorularının doğru cevaplarını metin içerisinde gösterebilmesi açısından, okuma yoluyla öğretime göre başarılarının daha düşük olduğunu saptadım. Bunun sebebi, öğrencilerin önünde yazılı metnin olmaması olabilir.” (27.12.2024)

“Öğrencilerin görseller aracılığıyla gösterilen öyküleyici hikâyenin yazılı anlatımında pek çoğunun başarısında anlamlı ve olumlu yönde bir değişim ve gelişimin olduğunu tespit ettim.” (4.01.2024)

“Öğrencilerin öyküleyici hikâyenin yazılı anlatımında kullandıkları kelime sayısında bir artış, kelime tekrar sayısında bir azalma tespit ettim.” (12.01.2024)

Fotoğraf 4.2.6 öğrencilerin bu etkinlikteki yazılı anlatım çalışmalarını görselleştirmektedir.



Fotoğraf 4.2.6. Yazılı Anlatım Süreci

4.2.2.2. Bilgilendirici metne yönelik etkinlik (2. Etkinlik)

Amaç: İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin görseller aracılığıyla hikâyeyi anlamlandırarak sözlü (sözlü anlatımla okuduğunu anlama) ve yazılı anlatıma (hikâyenin konusuna yönelik metin yazma) ilişkin kelime hazinelerini geliştirmek.

Yararlanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri: Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi, Düz Anlatım Yöntemi uygulanmıştır.

Süre: 15/01/2024-09/02/2024 tarihleri arasında 32 ders saati (1280 dk).

Yararlanılan Araç-Gereçler: Okuma Metinleri, Çalışma Yaprakları, Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Kağıtları, Anlama Sorularının Cevap Kağıtları.

Ön Hazırlık: Eylem Planı 2'nin 2. Etkinliği uygulanmadan önce, araştırmacı derste kullanacağı metni, araç-gereçleri, çalışma kağıtlarını hazırlamıştır. Uygulamada Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 2. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan “Seyit Onbaşı” başlıklı aşağıdaki bilgilendirici metin kullanılmıştır (Bkz. Görsel 4.2.10). Metne ilişkin görseller için hazırlık yapılmıştır.

SEYİT ONBAŞI

Ben, Seyit Onbaşı. (...)

Benim hikâyemi öğrenmek ister misin?

Balıkesir'in Havran İlçesinin Çamlık Köyünde doğdum. (...) Köyümde hayvan güderdim. Ayrıca aileme yardım eder, birlikte zeytin toplardık. Mert, çalışkan ve cesur bir çocuktum.

Köyde kendi ürettiğimiz doğal gıdalarla beslendiğim için çok sağlıklı ve güçlü oldum. (...)

Köyümüzde mutlu ve huzurlu bir hayat yaşıyorduk.

Ne yazık ki bu huzurlu günler çok sürmedi. Bazı kötü kalpli insanlar Birinci Dünya Savaşını çıkardı. Bizim vatanımıza da göz diktiler. Vatanımız elden giderse özgürlüğümüzü, onurumuzu da kaybedecektik. Bu durumda vatanımızı ve masum halkımızı korumak için askere yazıldım. Balkanlarda büyük acılar yaşıyorduk. Halk, canını kurtarmak için göç ediyordu. Balkanlarda halkımıza kötülük edenlerle savaştım. Güçlü, iri bir vücudum olduğu için, arkadaşlarım bana “Koca Seyit” derlerdi.

Osmanlı Devleti, savaşlarda gücünü kaybetmişti. Bunu fırsat bilen dünyanın en güçlü orduları Anadolu topraklarını işgal etmek istiyorlardı. İlk hedefleri, Çanakkale Boğazını geçip İstanbul'u almaktı. (...)

Somunda savaş başladı. Gemilerden güller yağıyordu. Top ateşi öyle dehşetli ki dumandan, gemiler görünmüyordu. (...)

Biz de tabyamızdaki eski topraklarımızla karşılık veriyorduk. Gemilerden atılan bir top mermisi savunduğumuz tabyaya düştü. Arkadaşlarımın çoğu şehit oldu. Bu duruma çok üzülürdüm. Toplardan yalnızca bir tanesi sağlam kalmıştı, onun da vinci bozduktu. (...)

Yerdeki iki yüz on beş kilogram olan mermiyi ellerimle kavradım. Gözümün önüne, şirin köyüm, aziz vatanım, şehit olmuş arkadaşlarım geliyordu. O dev gibi mermiyi kaldırmaktan başka bir şey düşünmüyordum. Kendime inancım tamdı. Kararlılık ve inanç gücüyle, mermiyi bir defada kaldırdım. (...)

Mermiyi topa yerleştirmek için basamakları çıktım. Ağırlığı hissetmiyordum artık! Tek düşüncem vardı; o da hedefi vurmaktı. Mermiyi topa sürdüm, ateşledim ve gemiyi vurmaya başladım. (...)

Kocaman savaş gemisi su almaya başladı ve yavaş yavaş denize gömüldü. Bu olay Çanakkale Savaşının sembolü oldu. (...)

Suat TURGUT

(Kısaltılmıştır.)

Görsel 4.2.10. “Seyit Onbaşı” Metni

Uygulama Süreci: Öğrencilere “Seyit Onbaşı” başlıklı metin için hazırlanan görseller öğretmen tarafından ekrana yansıtılmıştır. İlk görseller huzurlu ve sakin bir köy hayatına yöneliktir. Öğrencilerle sakin bir hayatı nelerin bozabileceği hakkında konuşulmuştur. Daha sonraki görsellerde savaş ortamına yer verilmiştir. Görsel 4.2.11’de birer örneğe yer verilmiştir. Savaşların etkileri hakkında konuşulmuştur. Araştırmacı tarafından Çanakkale Savaşı hakkında bilgilendirme yapılmıştır.



Görsel 4.2.11. “Seyit Onbaşı” Metni Görsel Örnekleri 1

Daha sonraki görsellerde kahramanlık konusu ele alınmıştır. Ele alınacak metin bağlamında Seyit Onbaşı'nın kahramanlığının resmi yansıtılmıştır. Öğrencilere bir insanın kaldırabileceği ağırlık hakkında tahminlerde bulunmaları sağlanmıştır. Bir insanın 215 kilogramlık mermiyi kaldırmasının kahramanlık örneği olup olmayacağı konuşuldu. Akabinde öğrencilere Seyit Onbaşı'nın bu mermiyi kaldırdığı anın görseli yansıtıldı. Daha sonrasında öğrencilere bazı anıtlardan görseller yansıtılıp kavramsal olarak ne anlama geldiği tartışıldı. Konu bağlamında Seyit Onbaşı'nın Çanakkale'deki anıtı öğrencilerle paylaşıldı. Görsel 4.2.12'de yararlanılan görsellerden birer örnek yansıtılmıştır.

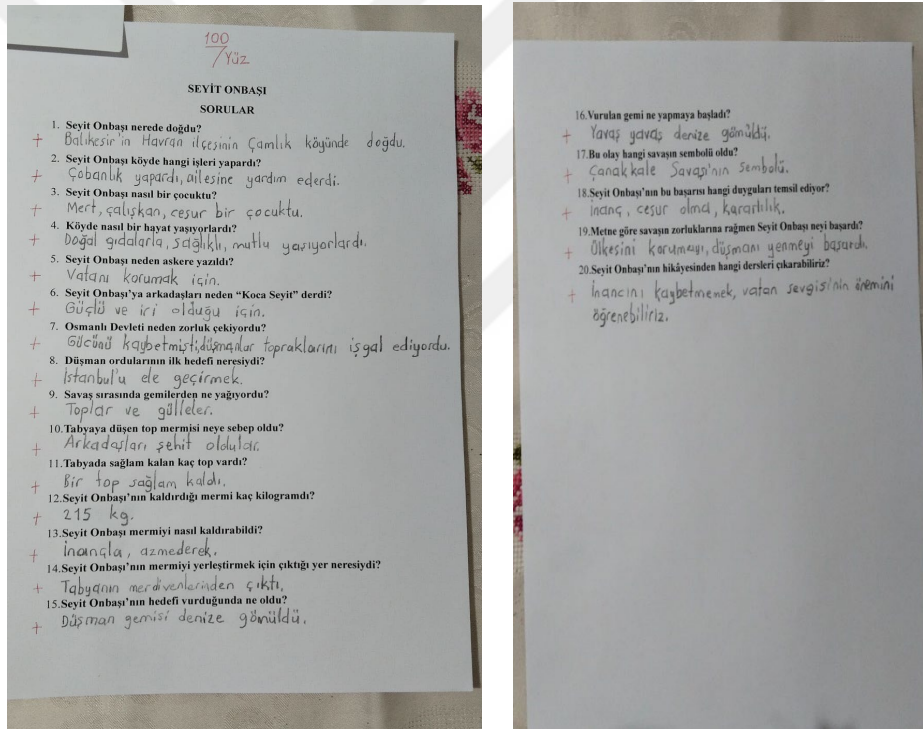


Görsel 4.2.12. “Seyit Onbaşı” Metni Görsel Örnekleri 2

Araştırmacı tarafından öğrencilerin hazırbulunuşluğu yeterli görüldüğü an metin öğrencilere dağıtıldı. Metin öğrenciler tarafından sessiz ve sesli olarak okunmuştur. Öğrencilerin anlamlandırmakta zorlandığı durumlarda ilgili konulara ilişkin öğretmen tarafından anında internet aracılığıyla görseller yansıtılarak süreç devam etmiştir. Bu çalışmalara ilişkin Ö9 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö9: Kahramanlığın ne olduğunu iyi anladım. Bir kahramanlık hikayesi yazmak istiyorum.

Metindeki önemli kavramları ve ana fikri görsellerle ele aldıktan ve okuma işlemlerinin gerçekleştirilmesinden sonra metinle ilgili sorular öğrencilere dağıtılmıştır. Çalışma Yaprağı 5'te "Seyit Onbaşı" metninin öğrencilere yönlendirilen soruları yer almaktadır.



Görsel 4.2.13. Çalışma Yaprağı 5

Sonrasında öğrencilerin sözlü olarak bilgilendirici metni anlatmaları sağlanarak okuduğunu anlama durumları tespit edilmiştir. Tablo 4.2.10'da öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri yansıtılmıştır.

Tablo 4.2.10. "Seyit Onbaşı" Metni Okuduğunu Anlama Becerileri

	Okuduğunu Anlama Puanı	Okuduğunu Anlama Durumu
Ö1	5	Anlaşıldı
Ö2	5	Anlaşıldı
Ö3	6	Anlaşıldı

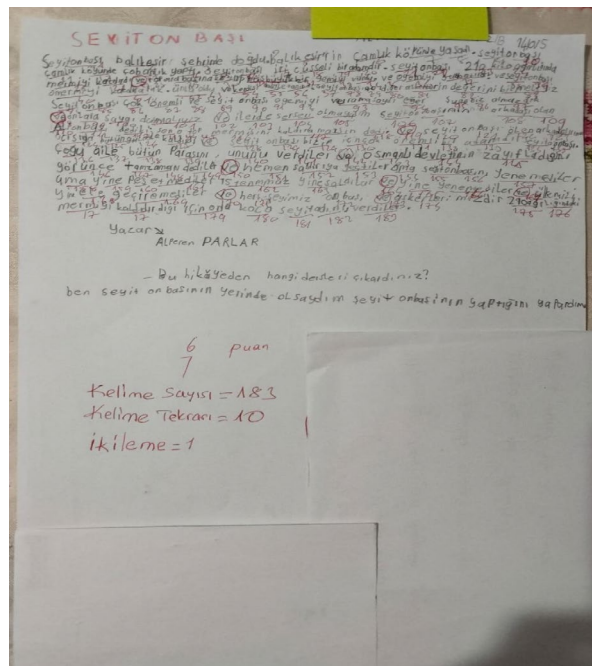
Tablo 4.2.10. “Seyit Onbaşı” Metni Okuduğunu Anlama Becerileri

	Okuduğunu Anlama Puanı	Okuduğunu Anlama Durumu
Ö4	3	Anlaşılmadı
Ö5	5	Anlaşıldı
Ö6	6	Anlaşıldı
Ö7	5	Anlaşıldı
Ö8	4	Anlaşıldı
Ö9	3	Anlaşılmadı
Ö10	5	Anlaşıldı
Ö11	6	Anlaşıldı
Ö12	4	Anlaşıldı
Ö13	4	Anlaşıldı
Ö14	5	Anlaşıldı
Ö15	6	Anlaşıldı
Ö16	6	Anlaşıldı
Ö17	4	Anlaşıldı
Ö18	6	Anlaşıldı

1-3 puan aralığı *metnin anlaşılmadığını*, 4-6 puan aralığı *metnin anlaşıldığını* ifade etmektedir.

Tablo 4.2.10'a göre hikâyede okuduğunu anlama açısından çalışma grubundan altı öğrenci tam puan (6 puan) alırken, altı öğrenci 5 puan, dört öğrenci de 4 puan almıştır. Katılımcılardan iki öğrenci 3 puan elde etmiş ve hiçbir öğrenci 2 ve 1 puan almamıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları değerlendirildiğinde çalışma grubundaki 16 öğrencinin okuduğunu anladığı iki öğrencinin ise okuduğunu anlamadığı görülmektedir.

Öğrencilerin sözlü olarak anlatım becerileri yoluyla okuduğunu anlama durumları ele alındıktan sonra yazılı anlatım becerilerine geçilmiştir. Okudukları metinde anladıklarından yola çıkarak bir yazı oluşturmaları istenmiştir. Görsel 4.2.14'te bir yazı örneğine yer verilmiştir.



Görsel 4.2.14. Örnek Yazı (Ö18)

Çalışma grubundaki öğrencilerin oluşturduğu bu yazılar kelime hazinesi bakımından incelenmiştir. Bu açıdan yazılarındaki toplam kelime sayısı, ikileme ve tekrarlar hesaplanmıştır. Tablo 4.2.11’de bu hesaplamaların analizi sunulmuştur.

Tablo 4.2.11. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Puanları

Öğrenci	Kelime Sayısı	İkileme	Tekrar
Ö1	100	1	6
Ö2	102	1	0
Ö3	110	1	0
Ö4	103	1	7
Ö5	51	0	0
Ö6	96	0	0
Ö7	104	2	5
Ö8	76	0	0
Ö9	64	0	0
Ö10	100	1	0
Ö11	183	2	10
Ö12	111	1	2
Ö13	45	0	0
Ö14	125	1	9
Ö15	164	1	0
Ö16	131	1	0
Ö17	63	0	0
Ö18	101	0	0
Toplam	1829	13	39

Tablo 4.2.11’e göre öğrencilerin kelime sayıları 45 ile 183 arasında değişen bir aralıktadır. Örneğin, Ö11 183 kelime ile en yüksek kelime sayısına ulaşırken, Ö13 yalnızca 45 kelime kullanarak en düşük performansı sergilemiştir. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları kategorilendirildiğinde; *45-96 kelime aralığında* altı öğrenci, *97-131 kelime aralığında* on öğrenci ve *132 ve üzeri* ise iki öğrenci yazılı anlatımda kelime kullanımını sergilemiştir.

Öğrencilerin ikileme kullanımlarında genel olarak düşük bir oran gözlenmiştir. Çoğu öğrenci hiç ikileme kullanmazken, Ö7 ve Ö11 öğrencileri metinlerinde ikişer ikileme, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16 birer ikileme kullanmışlardır. İkilemelerin sınırlı düzeyde kullanılması, öğrencilerin bu tür dil zenginliklerine yeterince hâkim olmadığını ya da yazılı anlatım süreçlerinde bu unsurları aktif olarak kullanmayı tercih etmediklerini gösterebilir.

Tabloya göre kelime tekrarları değişkenlik göstermektedir. Örneğin, Ö11 10 kez tekrar kullanarak bu alanda en yüksek değeri gösterirken, on iki öğrenci ise hiç tekrar kullanmayarak en düşük değeri göstermektedir. Öğrencilerin kelime tekrar sayıları kategorilendirildiğinde; 0-

2 aralığında 13 öğrenci, 3-5 aralığında 1 öğrenci ile 6 ve üzeri ise dört öğrenci yazılı anlatımda kelime tekrarı gerçekleştirmiştir.

Okuduğunu anlama sözlü anlatım ve yazılı anlatım çalışmaları sonrasında araştırmacı ve öğrenciler arasında aşağıdaki diyaloglar gerçekleşmiştir. Araştırmacı şu soruları sormuştur:

- Metni anlamlandırmanızda görsellerin etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Görseller yoluyla metnin işlenmesi yazılı anlatımınıza etkisi oldu mu? Nasıl etkiledi?

Öğrencilerden alınan cevaplar şu şekildedir:

Ö18: Öğretmenimin okuduğu metinlerden sonra kelime dağarcığım daha da genişledi. Yeni kelimeler öğrendim. Anlamlı yazılar yazabiliyorum.

Ö12: Bilgilendirici hikâyeyi okumayı çok seviyorum. Çünkü yeni kelimeler ve yeni şeyler öğreniyorum.

Ö18: Bilgi verici hikâyenin anlama soruları bana çok zor geliyor, cevaplayamıyorum.

Ö15: Öğretmenimiz okuma yoluyla bilgilendirici hikâye öğretimi yaparken hikâye ile ilgili anlama sorularını hata yapmadan cevaplayabiliyorum.

Bu etkinliğin sonunda öğrenciler düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö14: Bilgi verici hikâyeyi anlamakta zorlanıyorum.

Ö16: Bilgilendirici hikâyenin ana fikrini bulmak, öyküleyici hikâyenin ana fikrini bulmaktan daha zor.

Ö13: Öğretmenimiz görsellerle anlatım yaptığında çok heyecanlanıyorum ve bu heyecanla yazılı anlatımı çok kolay yapıyorum.

Ö2: Metni okuduğum zaman, yeni kelimeler öğreniyorum.

Ö5: Bilgilendirici metni yazılı olarak anlatmak istediğim zaman zorlanıyorum.

Ö6: Okuduğum hikâyeyi yazılı olarak anlatım yaparken yazacak kelime aklıma gelmiyor.

Ö7: Öğretmenimiz görsellerle hikâyeyi anlattığı zaman, hikâyeyi daha iyi anlıyorum.

Ö3: Görselleri izlerken hikâyenin kahramanlarını ve olaylarını birbirine karıştırıyorum.

Ö4: Öğretmenimiz görseller ile hikâye anlatımı yaptığı zaman, yazılı anlatım yaparken yazacak kelime bulamıyorum.

Araştırmacı saha günlüğüne, öğrencilere görseller yoluyla bilgilendirici metin anlatımı hakkında aşağıdaki ifadeleri yazmıştır:

“Görsellerle öğretimi yapılan bilgilendirici metni öğrencilerin anlama konusundaki akademik başarılarında oldukça anlamlı ve olumlu bir şekilde, değişme ve gelişmenin olduğunu tespit ettim. Ayrıca etkinlik anına katılımları daha da arttı.”
(17.01.2024)

“Öğrencilere görsellerle öğretimi yapılan bilgilendirici metne yönelik anlama sorularına verdikleri cevaplarda anlamlı ve olumlu bir şekilde, değişme ve gelişmenin olduğunu görüyorum.” (24.01.2024)

“Öğrencilerin pek çoğunun görseller aracılığıyla gösterilen bilgilendirici metnin yazılı anlatımında, okuma yoluyla öğretimi yapılan bilgilendirici metne göre daha başarılı olduklarını, anlamlı ve olumlu bir şekilde daha başarılı bir değişim ve gelişim gösterdiklerini gözlemledim.” (02.02.2024)

“Öğrencilerin pek çoğunun görseller aracılığıyla gösterilen metin hakkında oluşturdukları yazılarda kullandıkları kelime sayısında oldukça iyileşme ve gelişme tespit ettim.” (09.02.2024)

Fotoğraf 4.2.7 öğrencilerin bu etkinlikteki çalışmalarını görselleştirmektedir.



Fotoğraf 4.2.7. Etkinlik Uygulama Süreci

4.2.2.3. Şiire yönelik etkinlik (3. Etkinlik)

Amaç: İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin görseller aracılığıyla şiiri anlamlandırarak sözlü (sözlü anlatımla okuduğunu anlama) ve yazılı anlatıma (hikâyenin konusuna yönelik metin yazma) ilişkin kelime hazinelerini geliştirmek.

Yararlanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri: Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi, Düz Anlatım Yöntemi uygulanmıştır.

Süre: 12/02/2024-01/03/2024 tarihleri arasında 32 ders saati (1280 dk).

Yararlanılan Araç-Gereçler: Okuma Metinleri, Çalışma Yaprakları, Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Kağıtları, Anlama Sorularının Cevap Kağıtları.

Ön Hazırlık: Eylem Planı 2'nin 3. Etkinliği uygulanmadan önce, araştırmacı derste kullanacağı metni, araç-gereçleri, çalışma kağıtlarını hazırlamıştır. Uygulamada araştırmacının Millî Eğitim Bakanlığı'na başvurarak temin ettiği, 2003 yılı Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 2. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan "19 Mayıs" başlıklı aşağıdaki şiiri kullanılmıştır (Bkz. Görsel 4.2.15). Metne ilişkin görseller için hazırlık yapılmıştır.



Görsel 4.2.15. “19 Mayıs” Şiiri

Uygulama Süreci: Öğrencilere “19 Mayıs” başlıklı şiir için hazırlanan görseller öğretmen tarafından ekrana yansıtılmıştır. İlk görseller tutsak olan özgürlüğe ihtiyaç duyan insanlara yöneliktir. Bir insanın özgür olamadığında neler hissedeceği öğrencilere sorulduktan sonra toplumsal yansımaları üzerine konuşulmuştur. Özgürlüğü kısıtlı toplumlara ilişkin görsellere yer verilmiştir. Bu özgürlüğe kavuşmak için kahramanlıklara ihtiyaç duyulacağı üzerine konuşulmuştur. Ülkemizin özgürlüğe kavuşturan kişinin Mustafa Kemal olduğu görsellerle ele alınmıştır. Görsel 4.2.16’da birer örneğe yer verilmiştir. Öğrencilere kısaca Kurtuluş Savaşı hakkında bilgi verilmiştir.



Görsel 4.2.16. “19 Mayıs” Şiiri Görsel Örnekleri 1

Daha sonraki görsellerde Mustafa Kemal Atatürk’ün 19 Mayıs 1919’da Samsun’a ayak basış süreci yansıtılmıştır. Kongre kavramı ele alınarak metnin içeriğine uygun şekilde görseller

vasıtasıyla anlatılmıştır. Ele alınacak şiir bağlamında Erzurum ve Sivas Kongrelerinin resmi yansıtılmıştır. Özgürlük konusu görsellerle ele alınmıştır. Halkın Atatürk önderliğinde özgürlüğüne kavuşması gösterilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin özgürlüğüne giden yolda 19 Mayıs 1919 tarihinin önemi tartışılmıştır. Görsel 4.2.17'de yararlanılan görsellerden birer örnek yansıtılmıştır.



Görsel 4.2.17. “19 Mayıs” Şiiri Görsel Örnekleri 2

Son olarak tarihin 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı olarak kutlandığı görsellerle işlenmiştir. Görsel 4.2.18'de yararlanılan görsellerden bir örnek verilmiştir.



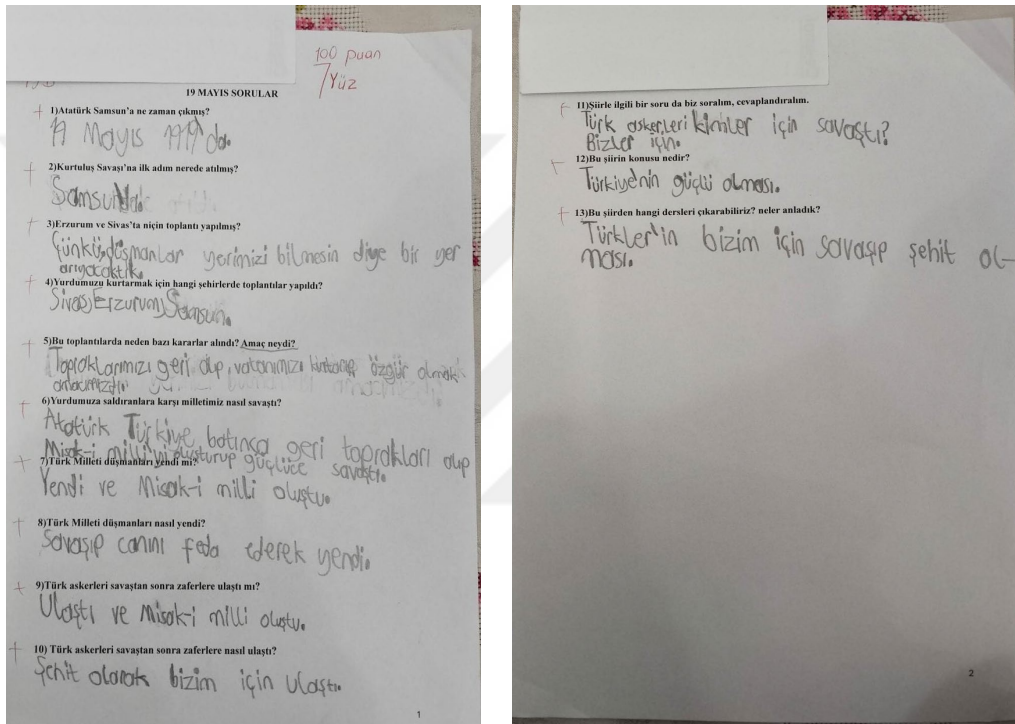
Görsel 4.2.18. “19 Mayıs” Şiiri Görsel Örnekleri 3

Araştırmacı tarafından öğrencilerin hazırbulunuşluğu yeterli görüldüğü an şiir öğrencilere dağıtılmıştır. Metin öğrenciler tarafından sessiz ve sesli olarak okunmuştur. Öğrencilerin anlamlandırmakta zorlandığı durumlarda ilgili konulara ilişkin öğretmen

tarafından anında internet aracılığıyla görseller yansıtılarak süreç devam etmiştir. Bu çalışmalara ilişkin Ö6 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö6: Resimle ilgi çekiciydi. Şiirdeki özgürlüğü daha iyi anladım... Atatürk'ü çok seviyorum.

Metindeki önemli kavramları ve ana fikri görsellerle ele aldıktan ve okuma işlemlerinin gerçekleştirilmesinden sonra metinle ilgili sorular öğrencilere dağıtılmıştır. Çalışma Yaprağı 6'te "19 Mayıs" şiirinin öğrencilere yönlendirilen soruları yer almaktadır.



Görsel 4.2.19. Çalışma Yaprağı 6

Sonrasında öğrencilerin sözlü olarak şiiri anlatmaları sağlanarak okuduğunu anlama durumları tespit edilmiştir. Tablo 4.2.12'de öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri yansıtılmıştır.

Tablo 4.2.12. "19 Mayıs" Şiiri Okuduğunu Anlama Becerileri

	Okuduğunu Anlama Puanı	Okuduğunu Anlama Durumu
Ö1	6	Anlaşıldı
Ö2	3	Anlaşılmadı
Ö3	6	Anlaşıldı
Ö4	3	Anlaşılmadı
Ö5	4	Anlaşıldı
Ö6	4	Anlaşıldı
Ö7	4	Anlaşıldı

Çalışma grubundaki öğrencilerin oluşturduğu bu yazılar kelime hazinesi bakımından incelenmiştir. Bu açıdan yazılarındaki toplam kelime sayısı, ikileme ve tekrarlar hesaplanmıştır. Tablo 4.2.13'te bu hesaplamaların analizi sunulmuştur.

Tablo 4.2.13. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Puanları

Öğrenci	Kelime Sayısı	İkileme	Tekrar
Ö1	105	2	6
Ö2	62	0	2
Ö3	90	0	2
Ö4	61	0	0
Ö5	38	0	0
Ö6	50	0	0
Ö7	92	0	0
Ö8	58	0	0
Ö9	81	0	9
Ö10	80	0	3
Ö11	56	0	3
Ö12	92	0	0
Ö13	76	0	4
Ö14	101	1	4
Ö15	65	0	4
Ö16	110	2	0
Ö17	63	0	0
Ö18	104	2	0
Toplam	1384	7	37

Tablo 4.2.13'e göre öğrencilerin kelime sayıları 38 ile 110 arasında değişen bir aralıktadır. Örneğin, Ö16 110 kelime ile en yüksek kelime sayısına ulaşırken, Ö5 yalnızca 38 kelime kullanarak en düşük performansı sergilemiştir. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları kategorilendirildiğinde; *38-63 kelime aralığında* yedi öğrenci, *64-92 kelime aralığında* yedi öğrenci ve *93 ve üzeri* ise dört öğrenci yazılı anlatımda kelime kullanımı sergilemiştir.

Öğrencilerin ikileme kullanımlarında genel olarak düşük bir oran gözlenmiştir. Çoğu öğrenci hiç ikileme kullanmazken, Ö1, Ö16 ve Ö18 öğrencileri metinlerinde ikişer ikileme, Ö14 bir ikileme kullanmıştır. İkilemelerin sınırlı düzeyde kullanılması, öğrencilerin bu tür dil zenginliklerine yeterince hâkim olmadığını ya da yazılı anlatım süreçlerinde bu unsurları aktif olarak kullanmayı tercih etmediklerini gösterebilir.

Tabloya göre kelime tekrarları değişkenlik göstermektedir. Örneğin, Ö9 9 kez tekrar kullanarak bu alanda en yüksek değeri gösterirken, dokuz öğrenci ise hiç tekrar kullanmayarak en düşük değeri göstermektedir. Öğrencilerin kelime tekrar sayıları kategorilendirildiğinde; *0-2 aralığında* 11 öğrenci, *3-5 aralığında* 5 öğrenci ile *6 ve üzeri* ise 2 öğrenci yazılı anlatımda kelime tekrarı gerçekleştirmiştir.

Okuduğunu anlama sözlü anlatım ve yazılı anlatım çalışmaları sonrasında araştırmacı ve öğrenciler arasında aşağıdaki diyaloglar gerçekleşmiştir. Araştırmacı şu soruları sormuştur:

- Şiir okumanın kelime ezberlemeye etkisi var mıdır?
- Şiirle birlikte görsellerin nasıl bir faydası var?
- Görsellerin şiiri anlamanızda etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Şiirin verdiği duygu hakkında yazılı anlatımınızı nasıl değerlendiriyorsunuz? Görsellerle şiiri işlemiş olmanız asıl etkiledi?

Ö3: Görsellerle ele aldığımız için şiiri daha iyi anladım. Okuma çalışmalarında farkında olmadan kelimeleri de ezberlemişim.

Ö13: Anlamını bilmediğimiz kelimeleri öğretmenim hemen bilgisayardan yazıp ekrana fotoğrafını gösteriyor. Böyle olunca kelimeleri daha iyi anlayıp yazabiliyorum.

Bu etkinliğin sonunda öğrenciler düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö14: Şiirin metni üzerinde anlama sorularının cevaplarını çok çabuk buluyorum.

Ö7: Şiir bu şekilde okumak anlamamı kolaylaştırıyor.

Araştırmacı saha günlüğüne, öğrencilere görseller yoluyla şiirin anlatımı hakkında aşağıdaki ifadeleri yazmıştır:

“Öğrencilerin pek çoğunun görseller aracılığıyla gösterilen şiiri okumaya daha çok istekli katıldılar. Şiiri sözlü olarak daha iyi anlatabildiler. Şiirdeki verilmek istenen duyguyu tespit etmek zordur. Fakat bu etkinliklerin sonunda öğrencilerimin ele aldığımız şiirde daha kolay ulaştıklarını düşünüyorum.” (24.02.2024).

“Öğrencilerin görseller aracılığıyla öğretimi yapılan şiirin yazılı anlatımında kullandıkları kelime sayısının okuma yoluyla öğretime göre daha az olduğunu ve daha az kelime tekrarı yaptıklarını saptadım.” (01.03.2024)

Fotoğraf 4.2.8 öğrencilerin bu etkinlikteki çalışmalarını görselleştirmektedir.



Fotoğraf 4.2.8. Etkinlik Uygulama Süreci

4.2.3. Eylem Planı 3: Dramanın Kullanımı

4.2.3.1. Hikâyeye yönelik etkinlik (1. Etkinlik)

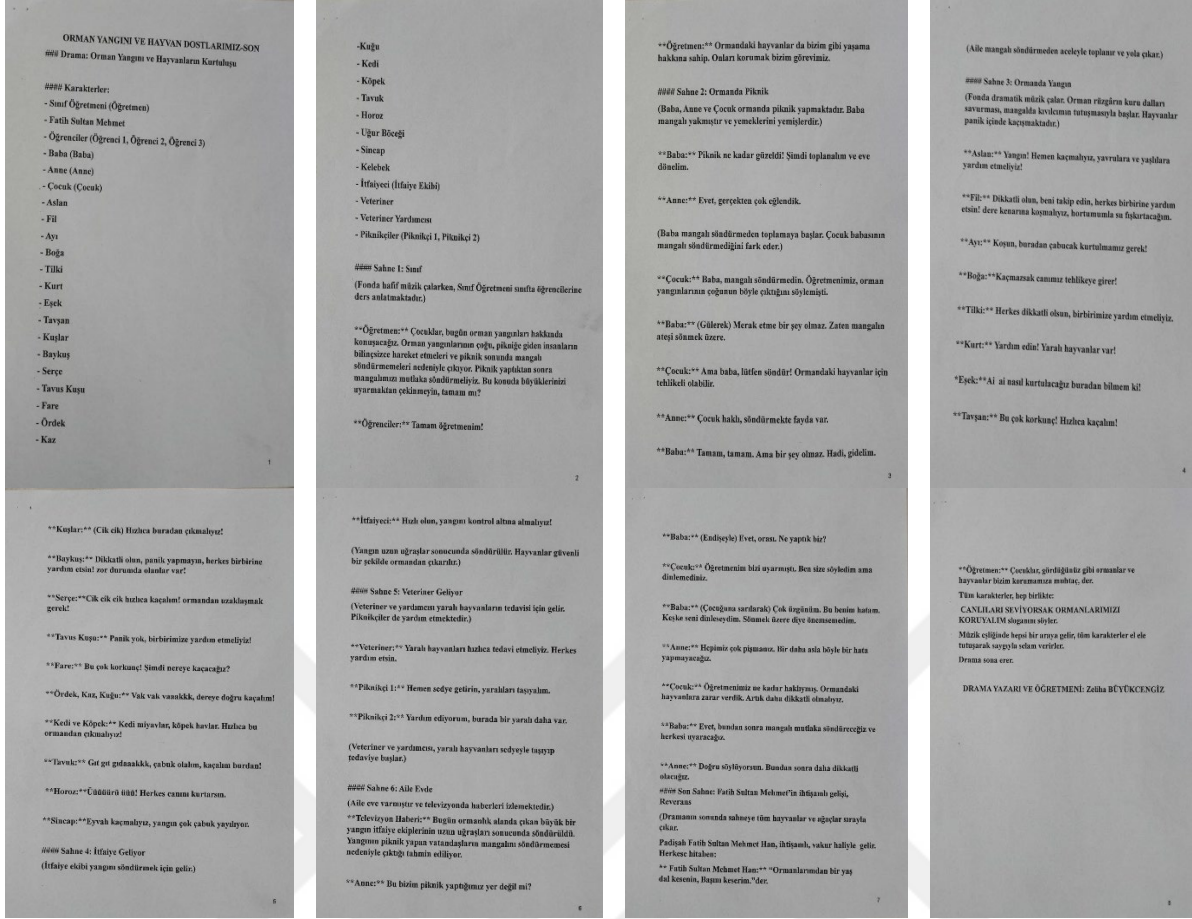
Amaç: İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin drama aracılığıyla hikâyeyi anlamlandırarak sözlü (sözlü anlatımla okuduğunu anlama) ve yazılı anlatıma (hikâyenin konusuna yönelik metin yazma) ilişkin kelime hazinelerini geliştirmek.

Yararlanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri: Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi, Düz Anlatım Yöntemi, Canlandırma, Drama Yöntemi uygulanmıştır.

Süre: 04/03/2024-29/03/2024 tarihleri arası 32 ders saati (1280 dk).

Yararlanılan Araç-Gereçler: Drama Metni, Çalışma Yaprakları, Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Kağıtları, Anlama Sorularının Cevap Kağıtları, Drama Kostümleri, Dramada Kullanılan Araç-Gereçler.

Ön Hazırlık: Eylem Planı 3' ün 1. Etkinliği uygulanmadan önce, araştırmacı dramada kullanacağı metni, öğrencilerin giyeceği kostümleri, araç-gereçleri, çalışma kağıtlarını hazırlamıştır. Uygulamada araştırmacının senaryosunu bizzat kendi yazdığı “Orman Yangını ve Hayvan Dostlarımız” başlıklı aşağıdaki drama metni kullanılmıştır (Bkz. Görsel 4.21).



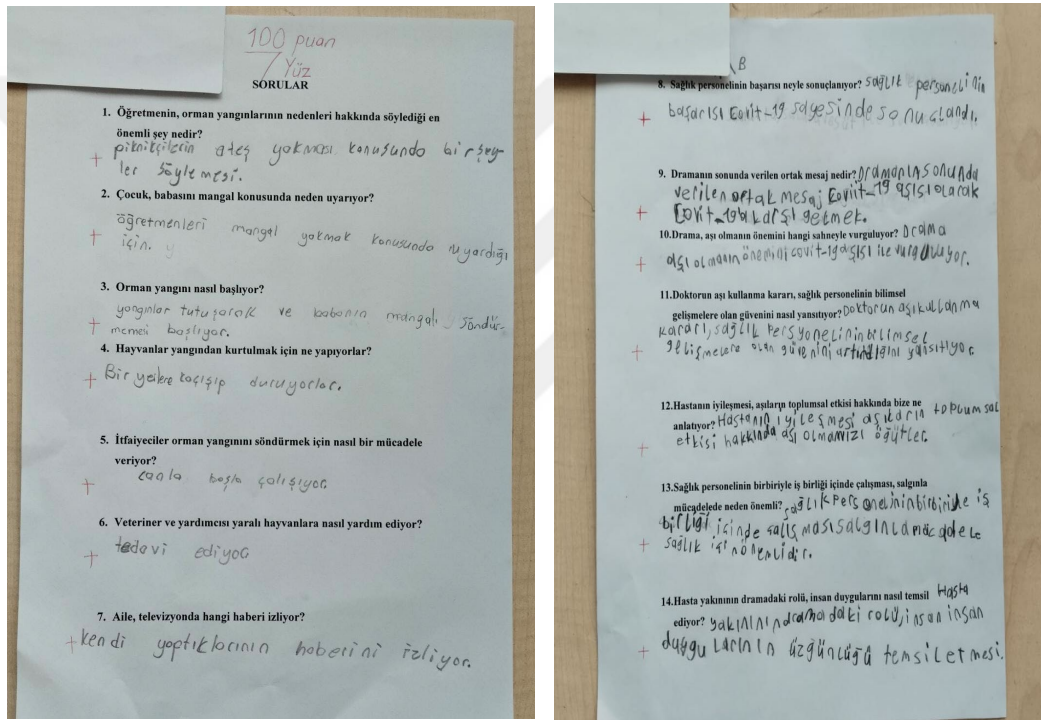
Görsel 4.2.21. “Orman Yangını ve Hayvan Dostlarımız” Hikayesi

Uygulama Süreci: Öğrencilere dağıtılan “Orman Yangını ve Hayvan Dostlarımız” başlıklı hikâye sınıfta öğrenciler tarafından önce sessizce birkaç kez okunmuştur. Akabinde öğretmen ve öğrencilerle sesli okumalar gerçekleştirilmiştir. Sonrasında öğrencilere karakterler dağıtılıp öncelikle okuma tiyatrosu tekniğinden yararlanarak sesli okumalar yaptırılmıştır. Bu işlem sınıftaki tüm öğrenciler rol alıncaya dek tekrarlanmıştır. Bu teknikte öğrenciler herhangi bir canlandırma yapmaksızın metinde üstlendiği karaktere uygun bir ses tonuyla okuma yapmaktadır. Daha sonrasında öğrencilerin yetenekleri ve istekleri doğrultusunda drama metninden rol paylaşımı yapılmıştır. Öğrencilerin rollerini çalışmaları, hazırlık yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin hazır olmasından sonra canlandırmalara başlanılmıştır. Her canlandırmada zorlanılan durumlarda öğretmen devreye girmiş ve geri dönütler vermiştir. Özellikle anlamlandırmada zorlanılan hususlarda öğretmen kelime ve cümlelerin içeriği hakkında açıklamalar yapmıştır. Bu bağlamda canlandırma sırasında nasıl bir seslendirme ve rollenme yapılacağını göstermiştir. Tekrarlı drama çalışmalarıyla tüm öğrencilere görev verilerek devam edilmiştir. Çalışmaların sonunda istekli öğrencilerden kostüm hazırlıkları yaparak canlandırmaları sağlanmıştır. Canlandırma esnasında, aynı zamanda drama öğreticisi

olan araştırmacı gerekli yönlendirmeleri yapmıştır. Böylelikle drama tamamlanmıştır. Öğrencilerden Ö8, dramanın bitiminde düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö8: Bundan sonraki hikayelerde de keşke drama yapsak. Olduķa eğlenceliydi

Hikāye drama yoluyla canlandırılmıştır. Araştırmacı tarafından önemli kavramlar ve ana fikre ilişkin hususların geçtiği yerler öğretmen tarafından içeriğine uygun bir şekilde rollenmeler gösterilmiştir. Sonrasında metinle ilgili sorular öğrencilere dağıtılmıştır. Çalışma Yaprağı 7’de “Orman Yangını ve Hayvan Dostlarımız” metninin öğrencilere yönlendirilen soruları yer almaktadır.



Görsel 4.2.22. Çalışma Yaprağı 7

Sonrasında öğrencilerin sözlü olarak dramayı anlatmaları sağlanarak okuduğunu anlama durumları tespit edilmiştir. Tablo 4.2.13’te öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri yansıtılmıştır.

Tablo 4.2.13. “Orman Yangını ve Hayvan Dostlarımız” Hikayesi Okuduğunu Anlama Becerileri

Okuduğunu Anlama Puanı	Okuduğunu Anlama Durumu	
Ö1	6	Anlaşıldı
Ö2	5	Anlaşıldı
Ö3	6	Anlaşıldı
Ö4	6	Anlaşıldı
Ö5	4	Anlaşıldı
Ö6	6	Anlaşıldı

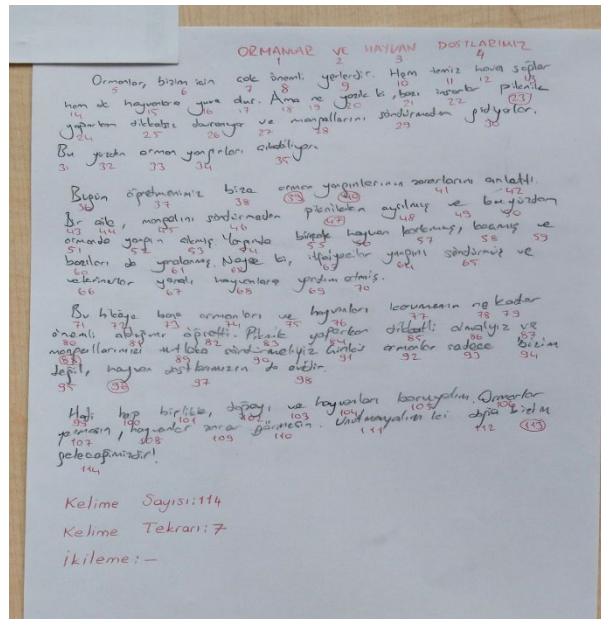
Tablo 4.2.13. “Orman Yangını ve Hayvan Dostlarımız” Hikayesi Okuduğunu Anlama Becerileri

	Okuduğunu Anlama Puanı	Okuduğunu Anlama Durumu
Ö7	6	Anlaşıldı
Ö8	5	Anlaşıldı
Ö9	5	Anlaşıldı
Ö10	6	Anlaşıldı
Ö11	6	Anlaşıldı
Ö12	6	Anlaşıldı
Ö13	6	Anlaşıldı
Ö14	6	Anlaşıldı
Ö15	6	Anlaşıldı
Ö16	6	Anlaşıldı
Ö17	6	Anlaşıldı
Ö18	6	Anlaşıldı

1-3 puan aralığı metnin anlaşılmadığını, 4-6 puan aralığı metnin anlaşıldığını ifade etmektedir.

Tablo 4.2.13’e göre hikâyede okuduğunu anlama açısından çalışma grubundan on dört öğrenci tam puan (6 puan) alırken, üç öğrenci 5 puan ve bir öğrenci de 4 puan almıştır. Katılımcılardan hiçbir öğrenci 3, 2 ve 1 puan almamıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları değerlendirildiğinde çalışma grubundaki 18 öğrencinin tamamının okuduğunu anladığı görülmektedir.

Öğrencilerin sözlü olarak anlatım becerileri yoluyla okuduğunu anlama durumları ele alındıktan sonra yazılı anlatım becerilerine geçilmiştir. Okudukları metinde anladıklarından yola çıkarak bir yazı oluşturmaları istenmiştir. Görsel 4.2.23’te bir yazı örneğine yer verilmiştir.



Görsel 4.2.23. Örnek Yazı (Ö14)

Çalışma grubundaki öğrencilerin oluşturduğu bu yazılar kelime hazinesi bakımından incelenmiştir. Bu açıdan yazılarındaki toplam kelime sayısı, ikileme ve tekrarlar hesaplanmıştır. Tablo 4.2.14’te bu hesaplamaların analizi sunulmuştur.

Tablo 4.2.14. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Puanları

Öğrenci	Kelime Sayısı	İkileme	Tekrar
Ö1	153	2	6
Ö2	244	0	3
Ö3	262	0	7
Ö4	236	0	7
Ö5	200	0	5
Ö6	120	0	0
Ö7	90	0	5
Ö8	193	0	0
Ö9	93	0	0
Ö10	157	0	8
Ö11	125	0	6
Ö12	137	0	0
Ö13	75	0	0
Ö14	150	1	34
Ö15	203	0	8
Ö16	203	2	3
Ö17	95	0	0
Ö18	199	2	0
Toplam	2935	7	92

Tablo 4.2.14’e göre öğrencilerin kelime sayıları 75 ile 262 arasında değişen bir aralıktadır. Örneğin, Ö3 262 kelime ile en yüksek kelime sayısına ulaşırken, Ö13 yalnızca 75 kelime kullanarak en düşük performansı sergilemiştir. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları kategorilendirildiğinde; *75-120 kelime aralığında* beş öğrenci, *121-157 kelime aralığında* beş öğrenci ve *158 ve üzeri* ise sekiz öğrenci yazılı anlatımda kelime kullanımı sergilemiştir.

Öğrencilerin ikileme kullanımlarında genel olarak düşük bir oran gözlenmiştir. Çoğu öğrenci hiç ikileme kullanmazken, Ö1, Ö16 ve Ö18 öğrencileri metinlerinde ikişer ikileme, Ö14 bir ikileme kullanmıştır. İkilemelerin sınırlı düzeyde kullanılması, öğrencilerin bu tür dil zenginliklerine yeterince hâkim olmadığını ya da yazılı anlatım süreçlerinde bu unsurları aktif olarak kullanmayı tercih etmediklerini gösterebilir.

Tabloya göre kelime tekrarları değişkenlik göstermektedir. Örneğin, Ö14, 34 kez tekrar kullanarak bu alanda en yüksek değeri gösterirken, yedi öğrenci ise hiç tekrar kullanmayarak en düşük değeri göstermektedir. Öğrencilerin kelime tekrar sayıları kategorilendirildiğinde; 0-

2 aralığında yedi öğrenci, 3-5 aralığında dört öğrenci ile 6 ve üzeri ise yedi öğrenci yazılı anlatımda kelime tekrarı gerçekleştirmiştir.

Okuduğunu anlama sözlü anlatım ve yazılı anlatım çalışmaları sonrasında araştırmacı ve öğrenciler arasında aşağıdaki diyaloglar gerçekleşmiştir. Araştırmacı şu soruları sormuştur:

- Hikâyeyi drama halinde canlandırmak hikâyeyi anlamanda nasıl etkisi oldu?
- Dramada rol almak sana neler hissettirdi?

Öğrencilerden alınan cevaplar şu şekildedir:

Ö10: Hikâyeyi okuduktan sonra canlandırmak eğlenceliydi. Canlandırmak için rol aldığımda heyecanlandım. Fakat soruları daha iyi yanıtladım. Öğretmenim drama için rol verdiği için çok mutluyum.

Ö16: Dramada rol almak heyecanlı ve eğlenceliydi. Rolümü oynarken, hatırlayamadığım kelimelerin yerine kendim yeni kelimeler uydurarak rolümü oynuyorum.

Bu etkinliğin sonunda öğrenciler düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö4: Öğretmenimiz drama yoluyla hikâye öğretimi yaptığında hem anlama sorularını doğru cevaplayabiliyorum hem de uzun cümlelerle yazılı anlatım yapabiliyorum.

Ö18: “Orman Yangını ve Hayvan Dostlarımız” hikayesinde tavşan rolünü oynadım ve hikâyeyi çok iyi anladım.

Araştırmacı saha günlüğüne, öğrencilere drama yoluyla hikâyenin canlandırılmasını hakkında aşağıdaki ifadeleri yazmıştır:

“Öğrencilerin hikâyeyi canlandırmaları benim açımdan da farklı bir deneyimdi. Dramadan zaman zaman yararlısam da araştırma kapsamında planlayarak uygulamak zahmetli ve heyecan vericiydi. Geçmişte almış olduğum drama kursunun araştırmam için işe yarayacağını görmek de mutluluk verici.” (09.03.2024)

“Daha önceki eylem planlarındaki yaklaşımlara göre dramada öğrencilerimin daha başarılı olduklarını, anlamlı ve olumlu bir şekilde bir değişim ve gelişim gösterdiklerini

düşünüyorum. Hem çalışma yaprağına ilişkin verdikleri yanıtlar hem de sözlü anlatımları önceki dönemlere göre daha da arttı.” (22.03.2024)

“Öğrencilerle hikâyeyi dramatize etmek, içerikteki kelimeleri anlamları doğrultusunda canlandırmak öğrencilerin yazılı anlatımlarına da olumlu yansdı. Daha fazla kelime kullanırlarken buna karşılık daha az kelime tekrarı yaptıkları tespit edildi.” (29.03.2024)

Fotoğraf 4.2.9 öğrencilerin bu etkinlikteki çalışmalarını görselleştirmektedir.



Fotoğraf 4.2.9. Etkinlik Uygulama Süreci

4.2.3.2. Bilgilendirici metne yönelik etkinlik (2. Etkinlik)

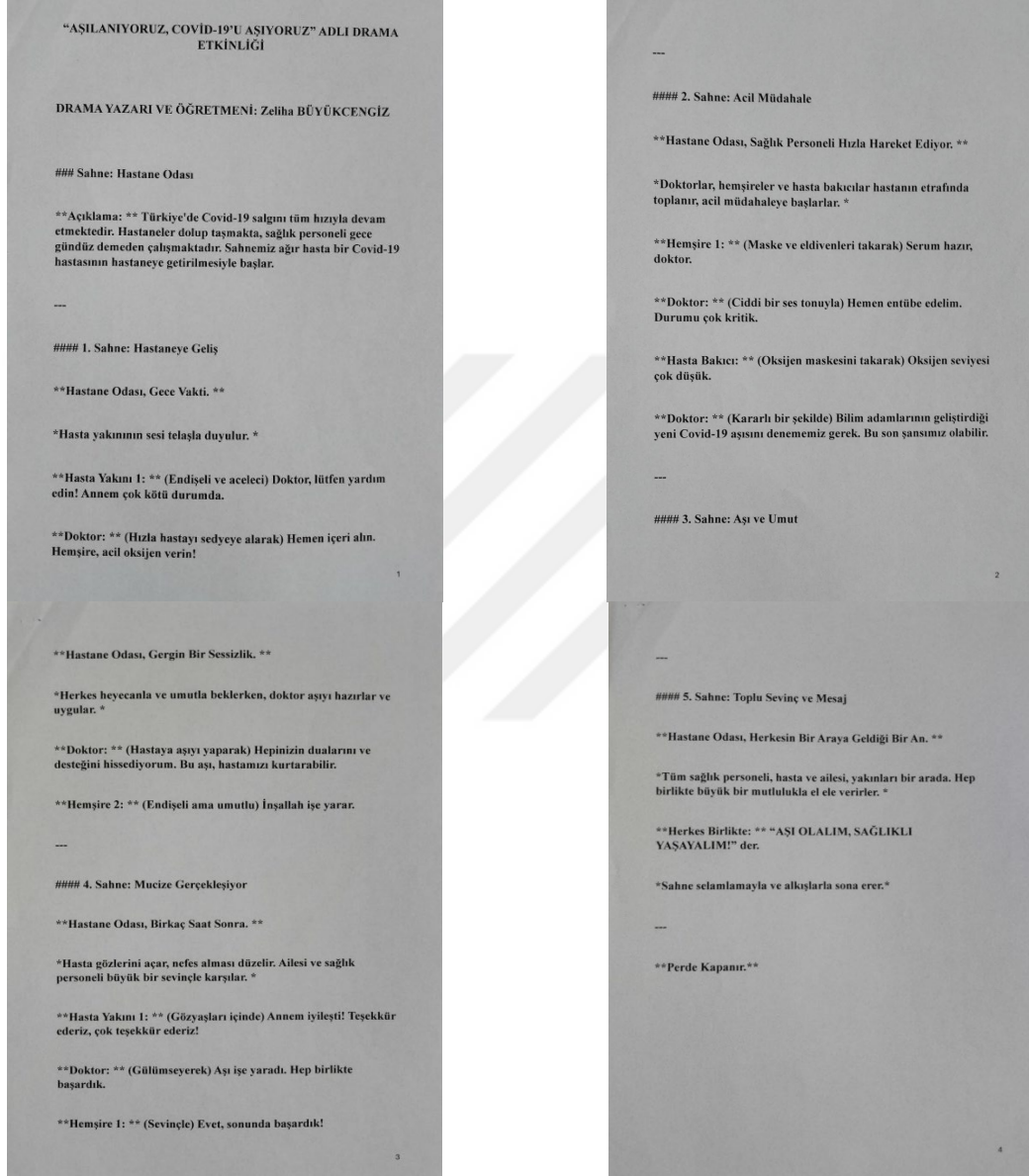
Amaç: İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin drama aracılığıyla bilgilendirici metni anlamlandırarak sözlü (sözlü anlatımla okuduğunu anlama) ve yazılı anlatıma (hikâyenin konusuna yönelik metin yazma) ilişkin kelime hazinelerini geliştirmek.

Yararlanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri: Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi, Düz Anlatım Yöntemi, Canlandırma, Drama Yöntemi uygulanmıştır.

Süre: 01/04/2024-26/04/2024 tarihleri arasında 32 ders saati (1280 dk).

Yararlanılan Araç-Gereçler: Drama Metni, Çalışma Yaprakları, Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Kağıtları, Anlama Sorularının Cevap Kağıtları, Drama Kostümleri, Dramada Kullanılan Araç-Gereçler.

Ön Hazırlık: Eylem Planı 3' ün 2. Etkinliği uygulanmadan önce, araştırmacı dramada kullanacağı metni, kostümleri araç-gereçleri, çalışma kağıtlarını hazırlamıştır. Uygulamada araştırmacının senaryosunu bizzat kendi yazdığı “Aşılıyorz, Covid-19’ u Aşıyoruz” başlıklı aşağıdaki drama metni kullanılmıştır (Bkz. Görsel 4.2.24).



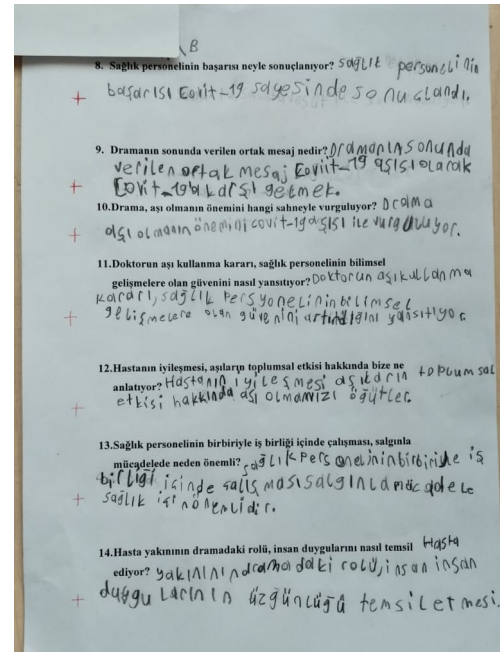
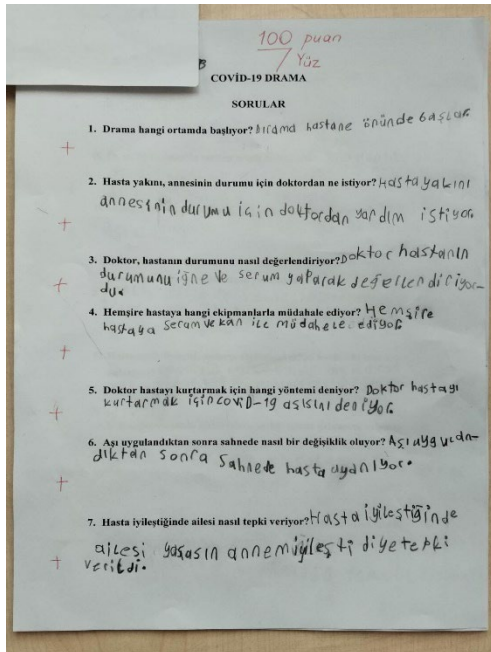
Görsel 4.2.24. “Aşılıyorz, Covid-19’ u Aşıyoruz” Metni

Uygulama Süreci: Öğrencilere dağıtılan Covid-19 salgını ve aşılama hakkında bilgilendirici metin öğrenciler tarafından önce sessizce birkaç kez okunmuştur. Akabinde öğretmen ve öğrencilerle sesli okumalar gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrencilerin anlamakta biraz zorlandıkları görülmüştür. Akabinde drama için hazırlanan metin öğrencilere dağıtılmıştır. Bu metinde de öğrencilerin tamamı yer alacak şekilde okuma tiyatrosu uygulanmıştır. Daha sonrasında öğrencilerin yetenekleri ve istekleri

doğrultusunda drama metninden rol paylaşımı yapılmıştır. Öğrencilerin rollerini çalışmaları, hazırlık yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin hazır olmasından sonra canlandırmalara başlanılmıştır. Her canlandırmada zorlanılan durumlarda öğretmen devreye girmiş ve geri dönütler vermiştir. Özellikle anlamlandırmada zorlanılan hususlarda öğretmen kelime ve cümlelerin içeriği hakkında açıklamalar yapmıştır. Bu bağlamda öğretmen canlandırma sırasında nasıl bir seslendirme ve rollenme yapılacağını göstermiştir. Tekrarlı drama çalışmalarıyla tüm öğrencilere görev verilerek devam edilmiştir. Çalışmaların sonunda istekli öğrencilerden kostüm hazırlıkları yaparak canlandırmaları sağlanmıştır. Canlandırma esnasında, aynı zamanda drama öğreticisi olan araştırmacı gerekli yönlendirmeleri yapmıştır. Böylelikle drama tamamlanmıştır. Ö14 dramının bitiminde düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö14: Okuduğumuz metinde ilkin anlamadığım yerler olsa da dramada oraları anlayabildim. Karakterin yerine kendimi koyduğum için olayı iyi anlıyorum.

Metin drama yoluyla canlandırılmıştır. Araştırmacı tarafından önemli kavramlar ve ana fikre ilişkin hususların geçtiği yerler öğretmen tarafından içeriğine uygun bir şekilde rollenmeler gösterilmiştir. Sonrasında metinle ilgili sorular öğrencilere dağıtılmıştır. Çalışma Yaprağı 8’de “Aşılıyoruz, Covid-19’u Aşıyoruz” metninin öğrencilere yönlendirilen soruları yer almaktadır.



Görsel 4.2.25. Çalışma Yaprağı 8

Sonrasında öğrencilerin sözlü olarak draması yapılan hikâyeyi anlatmaları sağlanarak okuduğunu anlama durumları tespit edilmiştir. Tablo 4.2.15’te öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri yansıtılmıştır.

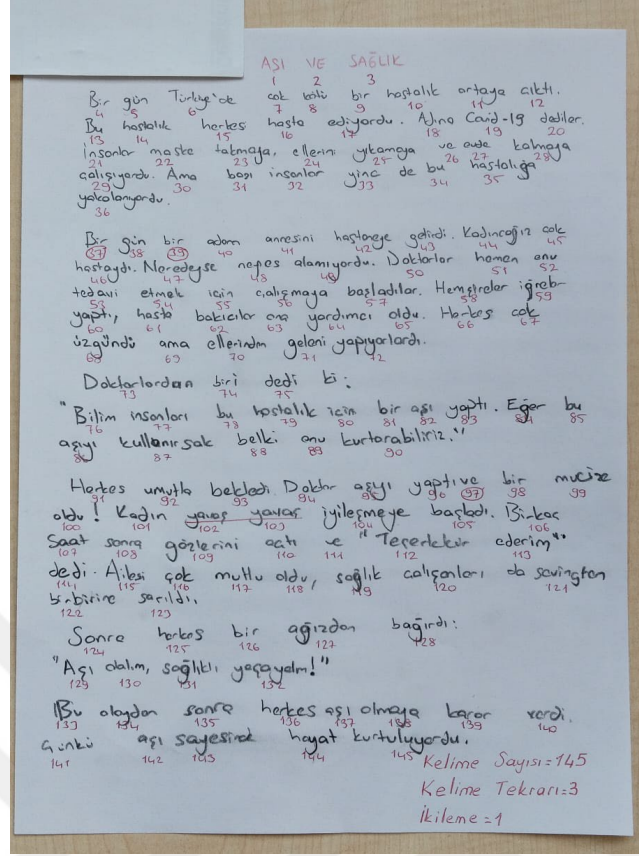
Tablo 4.2.15. “Aşılıyoruz, Covid-19’u Aşıyoruz” Metni Okuduğunu Anlama Becerileri

Okuduğunu Anlama Puanı	Okuduğunu Anlama Durumu	
Ö1	5	Anlaşıldı
Ö2	3	Anlaşılmadı
Ö3	6	Anlaşıldı
Ö4	6	Anlaşıldı
Ö5	5	Anlaşıldı
Ö6	5	Anlaşıldı
Ö7	4	Anlaşıldı
Ö8	2	Anlaşılmadı
Ö9	4	Anlaşıldı
Ö10	5	Anlaşılmadı
Ö11	5	Anlaşıldı
Ö12	5	Anlaşıldı
Ö13	6	Anlaşıldı
Ö14	4	Anlaşıldı
Ö15	6	Anlaşıldı
Ö16	4	Anlaşıldı
Ö17	2	Anlaşılmadı
Ö18	6	Anlaşıldı

1-3 puan aralığı *metnin anlaşılmadığını*, 4-6 puan aralığı *metnin anlaşıldığını* ifade etmektedir.

Tablo 4.2.15’e göre hikâyede okuduğunu anlama açısından çalışma grubundan beş öğrenci tam puan (6 puan) alırken, altı öğrenci 5 puan ve dört öğrenci de 4 puan almıştır. Katılımcılardan bir öğrenci 3 puan elde ederken iki öğrenci 2 puan elde etmiş ve hiçbir öğrenci 1 puan almamıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları değerlendirildiğinde çalışma grubundaki 14 öğrencinin okuduğunu anladığı dört öğrencinin ise okuduğunu anlamadığı görülmektedir.

Öğrencilerin sözlü olarak anlatım becerileri yoluyla okuduğunu anlama durumları ele alındıktan sonra yazılı anlatım becerilerine geçilmiştir. Okudukları metinde anladıklarından yola çıkarak bir yazı oluşturmaları istenmiştir. Görsel 4.2.26’da bir yazı örneğine yer verilmiştir.



Görsel 4.2.26. Örnek Yazı (Ö8)

Çalışma grubundaki öğrencilerin oluşturduğu bu yazılar kelime hazinesi bakımından incelenmiştir. Bu açıdan yazılarındaki toplam kelime sayısı, ikileme ve tekrarlar hesaplanmıştır. Tablo 4.2.16'da bu hesaplamaların analizi sunulmuştur.

Tablo 4.2.16. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Puanları

Öğrenci	Kelime Sayısı	İkileme	Tekrar
Ö1	102	2	4
Ö2	67	0	4
Ö3	147	0	2
Ö4	210	0	3
Ö5	60	0	4
Ö6	81	0	0
Ö7	51	0	0
Ö8	120	0	3
Ö9	69	0	2
Ö10	112	0	3
Ö11	55	0	0
Ö12	77	0	0
Ö13	108	0	2
Ö14	150	1	3
Ö15	132	0	3
Ö16	119	2	3
Ö17	47	0	0
Ö18	120	2	2
Toplam	1827	7	38

Tablo 4.2.16'a göre öğrencilerin kelime sayıları 47 ile 210 arasında değişen bir aralıktadır. Örneğin, Ö4 210 kelime ile en yüksek kelime sayısına ulaşırken, Ö17 yalnızca 47 kelime kullanarak en düşük performansı sergilemiştir. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları kategorilendirildiğinde; *47-81 kelime aralığında* sekiz öğrenci, *82-132 kelime aralığında* yedi öğrenci ve *133 ve üzeri* ise üç öğrenci yazılı anlatımda kelime kullanımı sergilemiştir.

Öğrencilerin ikileme kullanımlarında genel olarak düşük bir oran gözlenmiştir. Çoğu öğrenci hiç ikileme kullanmazken, Ö1, Ö16 ve Ö18 öğrencileri metinlerinde ikişer ikileme kullanırken, Ö14 bir ikileme kullanmıştır. İkilemelerin sınırlı düzeyde kullanılması, öğrencilerin bu tür dil zenginliklerine yeterince hâkim olmadığını ya da yazılı anlatım süreçlerinde bu unsurları aktif olarak kullanmayı tercih etmediklerini gösterebilir.

Tabloya göre kelime tekrarları değişkenlik göstermektedir. Örneğin, Ö1, Ö2 ve Ö5, 4 kez tekrar kullanarak bu alanda en yüksek değerleri gösterirken, beş öğrenci ise hiç tekrar kullanmayarak en düşük değeri göstermektedir. Öğrencilerin kelime tekrar sayıları kategorilendirildiğinde; *0-2 aralığında* 9 öğrenci, *3-5 aralığında* da 9 öğrenci yazılı anlatımda kelime tekrarı gerçekleştirmiştir.

Okuduğunu anlama sözlü anlatım ve yazılı anlatım çalışmaları sonrasında araştırmacı ve öğrenciler arasında aşağıdaki diyaloglar gerçekleşmiştir. Araştırmacı şu soruları sormuştur:

- Metni drama halinde canlandırmak anlamında nasıl etkisi oldu?
- Dramada oynadığınız rollerin size katkısı nedir?

Öğrencilerden alınan cevaplar şu şekildedir:

Ö12: Dramada oynayacağımız rollere girmek hemen kolay olmuyor. Bilmediğim kelimeler varsa zorlanıyorum. Fakat öğretmenim bize anlamıyla nasıl rol alacağımızı gösterince canlandırmayı yapabiliyorum. Metni de anlıyorum.

Ö14: Dramada oynamak bazı arkadaşlarım için iyi oluyor. Fakat girdiğim rollerde arkadaşlarım dalga geçince üzuldüm.

Bu etkinliğin sonunda öğrenciler düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö13: Öğretmenimiz her derse gelişinde bugün nasıl etkinlik yapacağız diye merak ediyorum. Türkçe derslerimiz eğlenceli geçiyor. Tüm derslerde bunları yapmasını istiyorum.

Ö17: Drama yaptığımızda kendimi daha iyi ifade edebiliyorum. Öğrendiklerimi yazarken de kullanıyorum.

Araştırmacı saha günlüğüne, öğrencilere drama yoluyla hikâyenin canlandırılmasını hakkında aşağıdaki ifadeleri yazmıştır:

“Metin okumaya başladığımızda farklı bir etkinlik yapmayacağımızı düşündüler, bu yüzden üzüldüklerini gördüm. Bilgilendirici metni anlamlandırmakta zorlandıklarını gördüm. Bazı teknik kavramlardan kaynaklı olduğunu düşünüyorum.” (05.04.2024)

“Öğrencilerim drama etkinliğine başlayınca hemen modlarının değiştiğini gördüm. Her derste drama ve farklı etkinlikler istemeye başladılar. Bu da beni mutlu ediyor.” (17.04.2024)

“Sözlü anlatımlarında etkisi arttıran bir yönü oldu dramanın. Metinleri daha iyi anladıklarını görüyorum. Bu durum yazılarına da yansıyor.” (26.04.2024)

Fotoğraf 4.2.10 öğrencilerin bu etkinlikteki çalışmalarını görselleştirmektedir.



Fotoğraf 4.2.10. Etkinlik Uygulama Süreci

4.2.3.3. Şiire yönelik etkinlik (1. Etkinlik)

Amaç: İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin drama aracılığıyla şiiri anlamlandırarak sözlü (sözlü anlatımla okuduğunu anlama) ve yazılı anlatıma (hikâyenin konusuna yönelik metin yazma) ilişkin kelime hazinelerini geliştirmek.

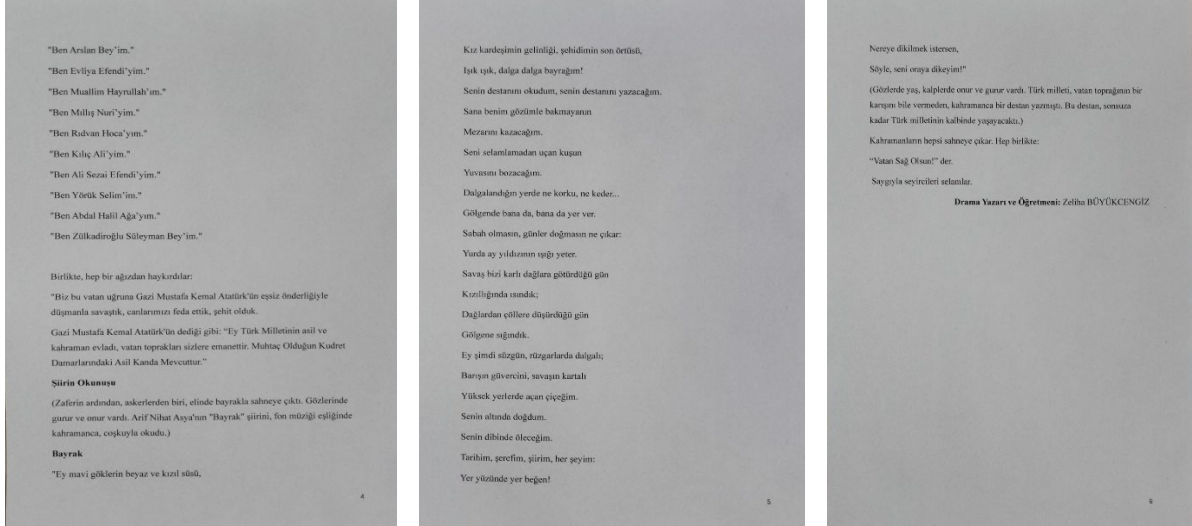
Yararlanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri: Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi, Düz Anlatım Yöntemi uygulanmıştır.

Süre: 29/04/2024-17/05/2024 tarihleri arasında 32 ders saati (1280 dk).

Yararlanılan Araç-Gereçler: Drama Metni, Çalışma Yaprakları, Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Kağıtları, Anlama Sorularının Cevap Kağıtları, Drama Kostümleri, Dramada Kullanılan Araç-Gereçler.

Ön Hazırlık: Eylem Planı 3' ün 3. Etkinliği uygulanmadan önce, araştırmacı dramada kullanacağı metni, kostümleri, araç-gereçleri, çalışma kağıtlarını hazırlamıştır. Uygulamada araştırmacının senaryosunu oluşturduğu "Arif Nihat Asya'nın Bayrak Şiiri" başlıklı aşağıdaki drama metni kullanılmıştır (Bkz. Görsel 4.2.27).

<p>ARIF NİHAT ASYA "BAYRAK" ŞİİRİ DRAMA ETKİNLİĞİ</p> <p>Başlangıç</p> <p>1.Sahne:</p> <p>Güneş, Anadolu'nun kurti dağlarının ardından yavaşça yükseliyordu. Mavi gökyüzünde süzülün bir kuş, Türk bayrağını selamlamadan geçiyordu. Bu manzara, Mehmetçik için hüzümlü bir manzara idi. Fakat mavi gökyüzünde dalgalanan ay yıldızlı Türk Bayrağı, askerler için gurur vericiydi. Bugün, belki de son nefeslerini verecekleri gündü.</p> <p>Pusu ve Şehadet</p> <p>Birlikte, stratejik bir tepede pusu kurmuşlardı. Düşman askerleri aniden ayağı açtı. Mehmetçik, göğsünü siper ederek vatan toprağını savunuyordu. Kurşunlar yağmur gibi yağarken, bir asker yere yığıldı. Yere düşerken dudaklarından şu sözler döküldü:</p> <p>"Çatın uğruna feda olsun, Yeter ki vatan, millet sağ olsun." Silah arkadaşları hızla yanına koşular ve onun üzerine Türk bayrağıyla örttiler. Bayrak, kız kardeşinin gelinliği ve şehidin son örtüydü.</p> <p>Arkadaşları hızla eğildi: "Cennet seni beklemekte şehidim. En yüce mertebeye erdin." Hüzün ve Onur</p> <p>Askerlerin göfieri doldu. Hüzün ve onur, yüzlerinde okunuyordu. Şehidin kız kardeşi, gelinliği üzerinden, omuzlarında şanlı Türk Bayrağı olduğu halde, gözyaşlarıyla abisinin üzerine örttikleri bayrağa sarıldı. Şehidin kız kardeşi:</p>	<p>"Şehit olmayı ne çok isterdim, Vatan, millet uğruna şehadete erdim," dedi gözyaşlarıyla. (Gökyüzünde al bayrağımız dalgalanıyordu. Bir destan yazılıyordu o an.)</p> <p>Kurtuluş Savaşı ve Kahramanlar</p> <p>(Türk Kurtuluş Savaşı'nda, milletin her köşesinden kahramanlar çıkmıştı. Mustafa Kemal Atatürk'ün cesareti ve stratejik dehası, millete ilham veriyordu. Kadın, erkek, yaşlı, genç, herkes vatan toprağı için canını ortaya koymuştu.) (Nene Hatun, bebeğiyle cepheye mermi uşırken, Şerife Bacı soğuktan donarak şehit düşmüştü. Nezahat Ombaş, Erzurumlu Kara Fatma, Gördesli Makbule ve diğer kadın kahramanlar, cepheleerde ulestan yazmışlardı. Binbaşı Aysel, Tayyar Rahmiye, Kılavuz Hatice, Asker Saim, Halime Çavuş, Halide Ombaş ve daha nice kahraman kadınlar; erkeklerle omuz omuza mücadele etmişlerdi.) (Mareşal Fevzi Çakmak, Şahin Bey, Yörük Ali Efe, Sıtçı İmam ve diğer erkek kahramanlar, vatan savunmasında kahramanca savaşmışlardı. Vatan uğruna canlarını feda etmişlerdi.)</p> <p>Düşmana Karşı Azim</p> <p>(Düşman askerleri, Türk milletinin azmi ve kararlılığı karşısında geri çekiliyordu. Vatan savunmasında kaçarlara, ekyalara, yobazlara asla geçit verilmedi. Hatta bayrağı saygı göstermeyen kuşlar bile bu karırlıktan nasibini alıyordu.)</p> <p>Zafer ve İstiklal</p> <p>Sonunda, Gazi Mustafa Kemal Paşahın liderliğinde, komutanlar, silah arkadaşları ve Türk milleti, istiklal ve bağımsızlığını kazandı. Vatan, dışmanlardan temizlendi. Herkesin elinde Türk bayrakları dalgalanıyordu.</p> <p>Kahramanları Sahneye Çıkış</p>	<p>Sahneye ilk olarak kadın kahramanlar çıktı. Her biri tek tek öne çıkarak keshlerini tanıttılar:</p> <p>"Ben Nene Hatun'um." "Ben Şerife Bacı'yım." "Ben Nezahat Ombaş'yım." "Ben Erzurumlu Kara Fatma'yım." "Ben Gördesli Makbule'yim." "Ben Binbaşı Aysel'im." "Ben Tayyar Rahmiye'yim." "Ben Kılavuz Hatice'yim." "Ben Asker Saim'e'yim." "Ben Halime Çavuş'um." "Ben Cete Emir Aysel'yim." "Ben Kılavuz Hatice'yim." "Ben Sıtçı İmam'ım." "Ben Hafız Selman İzzeli'yim." "Ben Halide Ombaş'ım." Ardından erkek kahramanlar sahneye çıktı:</p> <p>"Ben Mareşal Fevzi Çakmak'ım." "Ben Şahin Bey'im." "Ben Yörük Ali Efe'yim." "Ben Sıtçı İmam'ım."</p>
---	--	---



Görsel 4.2.27. "Arif Nihat Asya'nın *Bayrak Şiiri*" Drama Metni

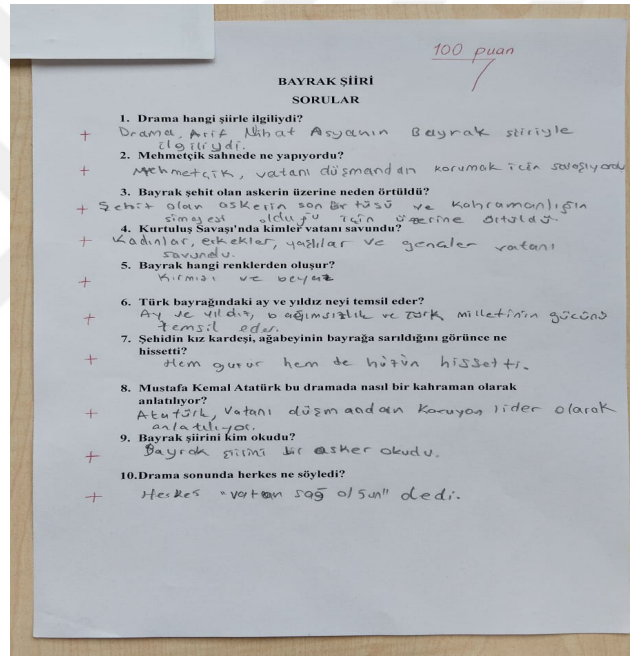
Uygulama Süreci: Öğrencilere dağıtılan "Bayrak" şiiri öğrenciler tarafından önce sessizce birkaç kez okunmuştur. Akabinde öğretmen ve öğrencilerle sesli okumalar gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle şiirin duygusu konusunda konuşulmuştur. Akabinde drama için hazırlanan metin öğrencilere dağıtılmıştır. Bu metin öğretmen ve öğrenciler tarafından içeriğine uygun şekilde okunmuştur. Drama çalışmaları kapsamında, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda roller paylaştırılmış ve her bir öğrenciden rolüne uygun hazırlık yapması istenmiştir. Hazırlık sürecinin ardından canlandırmalara geçilmiş, bu esnada öğrencilerin zorlandığı durumlarda öğretmen aktif bir şekilde rehberlik ederek geri bildirimlerde bulunmuştur. Anlamanın güç olduğu kelime ve cümleler üzerinde durulmuş, öğretmen bu ifadelerin içeriğini açıklayarak öğrencilerin anlamlandırmasını kolaylaştırmıştır. Ayrıca öğretmen seslendirme ve rol yapma konusunda model olarak öğrencilere yol göstermiştir. Drama çalışmaları tekrarlarla pekiştirilmiş, tüm öğrencilerin etkin bir şekilde rol alması sağlanmıştır. Çalışmaların son aşamasında, istekli öğrenciler kendi kostümlerini hazırlamış ve canlandırmalarda yer almıştır. Canlandırmalar sırasında, aynı zamanda drama eğitimi alan bir araştırmacı olan öğretmen, gerektiğinde yönlendirmelerde bulunarak süreci desteklemiştir. Böylelikle drama tamamlanmıştır. Ö12 dramının bitiminde düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö12: Rol yapmak çok eğlenceliydi. İlk başta biraz utanıyordum ama arkadaşlarımla birlikte çalışınca cesaretlendim. Kostüm giyince gerçekten şiirdeki duyguyu hissettim.

Drama yoluyla şiir öğretimi bittikten sonra, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan şiir metni ile ilgili sorular öğrencilere sorulmuş, bu soruların öğrenciler tarafından cevaplandırılmaları istenmiştir.

Şiir drama yoluyla canlandırılmıştır. Araştırmacı tarafından önemli kavramlar ve ana fikre ilişkin hususların geçtiği yerler öğretmen tarafından içeriğine uygun bir şekilde rollenmeler gösterilmiştir. Sonrasında metinle ilgili sorular öğrencilere dağıtılmıştır. Çalışma Yaprağı 9’de “Arif Nihat Asya’nın *Bayrak Şiiri*” için öğrencilere yönlendirilen soruları yer almaktadır.

Şiir, drama yöntemi kullanılarak öğrencilerle birlikte canlandırılmıştır. Önemli kavramlar ve ana fikirle ilgili bölümler, araştırmacı tarafından belirlenmiş ve öğretmen tarafından uygun bir şekilde rol yapılarak öğrencilere aktarılmıştır. Canlandırmanın ardından, şiirle ilgili sorular içeren çalışma kağıtları öğrencilere dağıtılmıştır. Çalışma Yaprağı 9’de “Arif Nihat Asya’nın *Bayrak Şiiri*” için öğrencilere yönlendirilen soruları yer almaktadır.



Görsel 4.2.28. Çalışma Yaprağı 9

Sonrasında öğrencilerin sözlü olarak draması yapılan hikâyeyi anlatmalarını sağlanarak okuduğunu anlama durumları tespit edilmiştir. Tablo 4.2.17’de öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri yansıtılmıştır.

Tablo 4.2.17. “Arif Nihat Asya’nın *Bayrak Şiiri*” Drama Metni Okuduğunu Anlama Becerileri

	Okuduğunu Anlama Puanı	Okuduğunu Anlama Durumu
Ö1	6	Anlaşıldı
Ö2	6	Anlaşıldı
Ö3	6	Anlaşıldı
Ö4	6	Anlaşıldı
Ö5	3	Anlaşılmadı
Ö6	6	Anlaşıldı

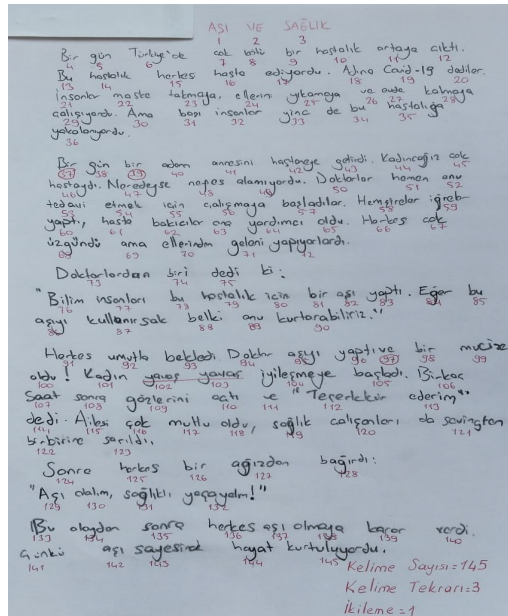
Tablo 4.2.17. “Arif Nihat Asya’nın Bayrak Şiiri” Drama Metni Okuduğunu Anlama Becerileri

	Okuduğunu Anlama Puanı	Okuduğunu Anlama Durumu
Ö7	3	Anlaşılmadı
Ö8	4	Anlaşıldı
Ö9	2	Anlaşılmadı
Ö10	6	Anlaşıldı
Ö11	4	Anlaşıldı
Ö12	4	Anlaşıldı
Ö13	3	Anlaşılmadı
Ö14	4	Anlaşıldı
Ö15	5	Anlaşıldı
Ö16	6	Anlaşıldı
Ö17	3	Anlaşılmadı
Ö18	6	Anlaşıldı

1-3 puan aralığı metnin anlaşılmadığını, 4-6 puan aralığı metnin anlaşıldığını ifade etmektedir.

Tablo 4.2.17’ye göre hikâyede okuduğunu anlama açısından çalışma grubundan sekiz öğrenci tam puan (6 puan) alırken, bir öğrenci 5 puan ve dört öğrenci de 4 puan almıştır. Katılımcılardan dört öğrenci 3 puan elde ederken bir öğrenci 2 puan elde etmiş ve hiçbir öğrenci 1 puan almamıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları değerlendirildiğinde çalışma grubundaki 13 öğrencinin okuduğunu anladığı beş öğrencinin ise okuduğunu anlamadığı görülmektedir.

Öğrencilerin sözlü olarak anlatım becerileri yoluyla okuduğunu anlama durumları ele alındıktan sonra yazılı anlatım becerilerine geçilmiştir. Okudukları metinde anladıklarından yola çıkarak bir yazı oluşturmaları istenmiştir. Görsel 4.2.29’da bir yazı örneğine yer verilmiştir.



Görsel 4.2.29. Örnek Yazı (Ö12)

Çalışma grubundaki öğrencilerin oluşturduğu bu yazılar kelime hazinesi bakımından incelenmiştir. Bu açıdan yazılarındaki toplam kelime sayısı, ikileme ve tekrarlar hesaplanmıştır. Tablo 4.2.18’de bu hesaplamaların analizi sunulmuştur.

Tablo 4.2.18. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Puanları

Öğrenci	Kelime Sayısı	İkileme	Tekrar
Ö1	87	0	6
Ö2	70	0	5
Ö3	248	2	8
Ö4	106	0	4
Ö5	49	0	0
Ö6	95	0	4
Ö7	54	0	0
Ö8	106	2	0
Ö9	57	0	3
Ö10	116	2	2
Ö11	115	1	4
Ö12	102	0	4
Ö13	40	0	0
Ö14	215	1	17
Ö15	149	0	8
Ö16	135	2	5
Ö17	109	0	0
Ö18	109	2	2
Toplam	1962	12	72

Tablo 4.2.18’e göre öğrencilerin kelime sayıları 40 ile 248 arasında değişen bir aralıktadır. Örneğin, Ö3 248 kelime ile en yüksek kelime sayısına ulaşırken, Ö13 yalnızca 40 kelime kullanarak en düşük performansı sergilemiştir. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları kategorilendirildiğinde; *40-87 kelime aralığında* altı öğrenci, *88-135 kelime aralığında* dokuz öğrenci ve *136 ve üzeri* ise üç öğrenci yazılı anlatımda kelime kullanımını sergilemiştir.

Öğrencilerin ikileme kullanımlarında genel olarak düşük bir oran gözlenmiştir. Çoğu öğrenci hiç ikileme kullanmazken, Ö3, Ö8, Ö10, Ö16 ve Ö18 öğrencileri metinlerinde ikişer ikileme, Ö11 ve Ö14 öğrencileri birer ikileme kullanmışlardır. İkilemelerin sınırlı düzeyde kullanılması, öğrencilerin bu tür dil zenginliklerine yeterince hâkim olmadığını ya da yazılı anlatım süreçlerinde bu unsurları aktif olarak kullanmayı tercih etmediklerini gösterebilir.

Tabloya göre kelime tekrarları değişkenlik göstermektedir. Örneğin, Ö14, 17 kez tekrar kullanarak bu alanda en yüksek değeri gösterirken, beş öğrenci ise hiç tekrar kullanmayarak en düşük değeri göstermektedir. Öğrencilerin kelime tekrar sayıları kategorilendirildiğinde; *0-2 aralığında* 7 öğrenci, *3-5 aralığında* 7 öğrenci ile *6 ve üzeri* ise 4 öğrenci yazılı anlatımda kelime tekrarı gerçekleştirmiştir.

Okuduğunu anlama sözlü anlatım ve yazılı anlatım çalışmaları sonrasında araştırmacı ve öğrenciler arasında aşağıdaki diyaloglar gerçekleşmiştir. Araştırmacı şu soruları sormuştur:

- Şiiri canlandırarak bir senaryoda okumak sizi nasıl etkiledi?
- Yazma becerine bu etkinliğin faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?

Öğrencilerden alınan cevaplar şu şekildedir:

Ö3: Şiiri sadece okumaktan daha eğlenceliydi. Sesimi kullanmayı öğrenmek hoşuma gitti. Herkes rol alınca şiir sanki canlandı.

Ö13: Evet, şimdi duygularımı yazarken daha iyi kelimeler bulabiliyorum. Kelimeleri seçerken daha dikkatli olmam gerektiğini öğrendim.

Bu etkinliğin sonunda öğrenciler düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö7: Dramada görev almak güzeldi. Öğretmenimiz nasıl ses çıkaracağımızı gösterince çok daha kolay oldu.

Ö8: Kostüm hazırlamak bence en eğlenceli kısmıydı. Arkadaşlarımla birlikte güldük, eğlendik ve çok güzel bir oyun oynadık. İzlenmek biraz heyecanlıydı ama sonunda herkes alkışladı.

Araştırmacı saha günlüğüne, öğrencilere drama yoluyla hikâyenin canlandırılmasını hakkında aşağıdaki ifadeleri yazmıştır:

“Bu etkinlikte de öğrencilerime drama yapacağımızı söylediğim zaman çok sevindiler. Artık alışkanlık haline geldi öğrencilerimde. Hatta önceden içine kapanık olan, özgüveni düşük olan öğrencilerimin de daha istekli derslere katıldığını gözlemledim.”
(29.04.2024)

“İlk başta bazı öğrenciler çekingen davrandı, özellikle bazıları sahnede konuşmaktan çekindiler. Ancak kısa bir süre içinde rollerini benimsediler ve şiirin duygusunu aktarmaya başladılar. Özellikle kostümler ve ses tonları üzerine yaptığımız çalışmaların öğrencilerin motivasyonunu artırdığını gözlemledim. Grup çalışması, öğrenciler arasında iş birliğini güçlendirdi.” (30.04.2024)

“Bugün öğrencilerin kostüm tasarımlarına yoğunlaştık. Öğrenciler kendi fikirlerini ve yaratıcılıklarını kullanarak şiirin temasıyla uyumlu kostümler hazırladı. Bazı öğrencilerim oldukça özgün tasarımlar yaptı ve bu süreç onların şiiri daha derinlemesine anlamalarına yardımcı oldu. Öğrenciler, sanatsal ifade araçlarını keşfetmekten büyük keyif aldılar.” (10.05.2024)

“Etkinliği tamamladığımızda, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerinde fark edilir bir gelişim gözlemledim. Grup çalışmaları, bireysel yaratıcılık ve duygusal ifade konularında öğrencilerin ne kadar ilerlediği beni çok mutlu etti. Bu tür etkinliklerin öğrencilerin tüm yönlerini geliştirmek için ne kadar etkili olduğunu bir kez daha anladım.” (17.05.2024)

Öğrencilerin yaptığı bu drama çalışmaları okulun salonunda tüm okula sunulmuştur. Fotoğraf 4.2.11 öğrencilerin sunumunu yansıtmaktadır.



Fotoğraf 4.2.11. Etkinlik Uygulama Süreci

4.3. Öğrenci Günlükleri

Araştırmada öğrencilere günlük tutmaları ve bu yolla yazılı sözcük dağarcıklarının değişim eylem planları doğrultusunda incelenmesi düşünülmüştür. Fakat ilk denemelerde istenilen durum gerçekleştirilememiştir. Bu duruma hem öğrencilerin ikinci sınıfta olması hem de günlük tutma alışkanlıklarının olmaması neden olduğu düşünülmektedir. Zaten öğrenciler de pek istekli davranmamıştır. Araştırmacı danışmanıyla bu konuda yaptığı görüşmede öğrencilerin gelişim durumuna göre ilerleyen süreçte günlük tutturabileceğine karar vermiştir. Öğretmen öğrencilerle bazı derslerde günlük tutma etkinlikleri yaparak hazırlamıştır. Hem

öğrencilerdeki istenilen gelişmenin gözlemlenmesi hem de istekli öğrenci sayısının artması nedeniyle ikinci eylem planı itibarıyla bazı öğrencilere günlük tutturulmaya başlanmıştır. Bu kapsamda günlüklerin öğrencilerin kelime dağarcıklarının gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığını tespit etmek için öğrencilere: “Bir gününüzü nasıl geçirdiğinizi yazın.” konusunda ev ödevi verilerek öğrencilerin günlük tutmaları istenmiştir. Hem istekli olan hem de günlükleri tam olarak yazan Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö14 kodlu öğrencilerin günlükleri incelenmiştir. Öğrencilerin 2024 yılı Ocak, Şubat ve Mart aylarındaki günlükleri bu kapsamda değerlendirilmiştir. Tablo 4.3.1’te bu öğrencilerin ocak ayı günlüklerindeki kelime sayıları yansıtılmıştır.

Tablo 4.3.1. Günlük Tutan Öğrencilerin Ocak Ayı Tablosu

Günler	Ö2	Ö3	Ö5	Ö6	Ö8	Ö9	Ö14
1. Gün	40	39	82	36	43	25	41
2. Gün	45	45	50	43	47	26	46
3. Gün	47	48	49	46	50	26	48
4. Gün	53	52	47	53	51	28	54
5. Gün	59	59	26	58	54	29	59
6. Gün	62	63	45	62	56	29	61
7. Gün	62	65	49	62	57	30	62
8. Gün	66	68	43	67	60	32	63
9. Gün	74	72	10	73	62	33	63
10. Gün	76	77	26	76	62	34	66
11. Gün	80	84	27	81	66	35	77
12. Gün	82	93	36	94	68	36	81
13. Gün	84	96	44	96	70	37	84
14. Gün	84	98	90	98	71	38	85
15. Gün	84	100	25	100	73	40	86
Toplam	998	1059	649	1045	890	478	976

Tablo 4.3.1’e göre, (Ö2), (Ö3), (Ö6), (Ö8), (Ö9), (Ö14) numaralı öğrenciler tedricen kademeli olarak günlüklerindeki kullandıkları kelime sayısını artırarak olumlu yönde bir gelişim ve değişim gösterirken, (Ö5) numaralı öğrenci dalgalı bir gelişim ve değişim göstermiştir. (Ö2) numaralı öğrenci “Ocak” ayının ilk günü yazdığı günlükte 40 kelime kullanırken, “Ocak” ayının 15.ci gününde kullandığı kelime sayısını 84’e çıkarmıştır. (Ö3)

numaralı öğrenci “Ocak” ayının ilk günü yazdığı günlükte 39 kelime kullanırken, “Ocak” ayının 15.ci gününde kullandığı kelime sayısını 100’e çıkarmıştır. (Ö5) numaralı öğrenci “Ocak” ayının ilk günü yazdığı günlükte 82 kelime kullanırken, “Ocak” ayının 15.ci gününde kullandığı kelime sayısını 25’e düşürmüştür. Diğer öğrencilerin günlüklerinde kullandıkları kelime sayıları olumlu yönde artarken, (Ö5) numaralı öğrencinin günlüğünde kullandığı kelime sayısı tersine olumsuz yönde bir değişim ve gelişim göstermiştir. (Ö6) numaralı öğrenci “Ocak” ayının ilk günü yazdığı günlükte 36 kelime kullanırken, “Ocak” ayının 15.ci gününde kullandığı kelime sayısını 100’e çıkarmıştır. (Ö8) numaralı öğrenci “Ocak” ayının ilk günü yazdığı günlükte 43 kelime kullanırken, “Ocak” ayının 15.ci gününde kullandığı kelime sayısını 73’e çıkarmıştır. (Ö9) numaralı öğrenci “Ocak” ayının ilk günü yazdığı günlükte 25 kelime kullanırken, “Ocak” ayının 15.ci gününde kullandığı kelime sayısını 40’a çıkarmıştır. (Ö14) numaralı öğrenci “Ocak” ayının ilk günü yazdığı günlükte 41 kelime kullanırken, “Ocak” ayının 15.ci gününde kullandığı kelime sayısını 86’ya çıkarmıştır. Tablo 4.3.2’de bu öğrencilerin şubat ayı günlüklerindeki kelime sayıları yansıtılmıştır.

Tablo 4.3.2. Şubat Ayı Günlük Kelime Sayısı

Günler	Ö2	Ö3	Ö5	Ö6	Ö8	Ö9	Ö14
1. Gün	88	103	27	102	77	45	88
2. Gün	89	107	25	108	79	47	89
3. Gün	92	111	33	110	80	48	92
4. Gün	96	112	26	110	86	50	95
5. Gün	97	112	25	113	90	49	97
6. Gün	99	114	65	114	91	52	99
7. Gün	102	115	29	114	93	56	105
8. Gün	105	116	8	117	93	56	107
9. Gün	107	117	23	119	92	58	109
10. Gün	110	117	133	119	95	60	111
11. Gün	112	118	14	121	96	62	115
12. Gün	117	119	12	121	98	65	116
13. Gün	119	120	22	123	100	67	118
14. Gün	122	121	39	124	102	69	120
15. Gün	123	122	34	124	103	70	121
Toplam	1578	1724	515	1739	1375	854	1582

Tablo 4.3.2'ye göre, (Ö2), (Ö3), (Ö6), (Ö8), (Ö9), (Ö14) numaralı öğrenciler tedricen kademeli olarak günlüklerindeki kullandıkları kelime sayısını artırarak olumlu yönde bir gelişim ve değişim gösterirken, (Ö5) numaralı öğrenci “Şubat” ayında da yine dalgalı bir gelişim ve değişim göstermiştir. (Ö2) numaralı öğrenci “Şubat” ayının ilk günü yazdığı günlükte 88 kelime kullanırken, “Şubat” ayının 15.ci gününde kullandığı kelime sayısını 123’e çıkarmıştır. (Ö3) numaralı öğrenci “Şubat” ayının ilk günü yazdığı günlükte 103 kelime kullanırken, “Şubat” ayının 15.ci gününde kullandığı kelime sayısını 122’ye çıkarmıştır. (Ö5) numaralı öğrenci “Şubat” ayının ilk günü yazdığı günlükte 27 kelime kullanırken, “Şubat” ayının 15.ci gününde kullandığı kelime sayısını 34’e yükseltmiştir. (Ö5) numaralı öğrencinin “Ocak” ayındaki günlüğünde kullandığı kelime sayısı olumsuz yönde bir değişim ve gelişim göstermişken, “Şubat” ayındaki günlüğünde kullandığı kelime sayısı olumlu yönde bir değişim ve gelişim göstermiştir. (Ö6) numaralı öğrenci “Şubat” ayının ilk günü yazdığı günlükte 102 kelime kullanırken, “Şubat” ayının 15.ci gününde kullandığı kelime sayısını 124’e çıkarmıştır. (Ö8) numaralı öğrenci “Şubat” ayının ilk günü yazdığı günlükte 77 kelime kullanırken, “Şubat” ayının 15.ci gününde kullandığı kelime sayısını 103’e çıkarmıştır. (Ö9) numaralı öğrenci “Şubat” ayının ilk günü yazdığı günlükte 45 kelime kullanırken, “Şubat” ayının 15.ci gününde kullandığı kelime sayısını 70’e çıkarmıştır. (Ö14) numaralı öğrenci “Şubat” ayının ilk günü yazdığı günlükte 88 kelime kullanırken, “Şubat” ayının 15.ci gününde kullandığı kelime sayısını 121’e çıkarmıştır. Tablo 4.3.3’te bu öğrencilerin mart ayı günlüklerindeki kelime sayıları yansıtılmıştır.

Tablo 4.3.3. Mart Ayı Günlük Kelime Sayısı

Günler	Ö2	Ö3	Ö5	Ö6	Ö8	Ö9	Ö14
1. Gün	125	124	50	128	106	77	125
2. Gün	127	131	46	129	107	78	127
3. Gün	129	136	47	129	109	80	127
4. Gün	132	143	11	132	110	82	128
5. Gün	135	148	70	133	115	85	130
6. Gün	136	155	31	136	115	87	131
7. Gün	138	159	134	137	116	89	133
8. Gün	140	164	62	139	118	90	132
9. Gün	142	166	28	140	120	96	130
10. Gün	143	168	36	144	121	98	134

Tablo 4.3.3. Mart Ayı Günlük Kelime Sayısı

Günler	Ö2	Ö3	Ö5	Ö6	Ö8	Ö9	Ö14
11. Gün	145	176	65	146	124	100	136
12. Gün	148	178	71	149	126	111	137
13. Gün	145	183	29	150	128	112	138
14. Gün	150	185	83	153	130	116	137
15. Gün	152	188	98	154	139	118	139
Toplam	2087	2404	861	2099	1784	1419	1984

Tablo 4.3.3'e göre, (Ö2), (Ö3), (Ö6), (Ö8), (Ö9), (Ö14) numaralı öğrenciler tedricen kademeli olarak günlüklerindeki kullandıkları kelime sayısını artırarak olumlu yönde bir gelişim ve değişim gösterirken, (Ö5) numaralı öğrenci "Mart" ayında da yine dalgalı bir gelişim ve değişim göstermiştir. (Ö2) numaralı öğrenci "Mart" ayının ilk günü yazdığı günlükte 125 kelime kullanırken, "Mart" ayının 15.ci gününde kullandığı kelime sayısını 152'ye çıkarmıştır. (Ö3) numaralı öğrenci "Mart" ayının ilk günü yazdığı günlükte 124 kelime kullanırken, "Mart" ayının 15.ci gününde kullandığı kelime sayısını 188'e çıkarmıştır. (Ö5) numaralı öğrenci "Mart" ayının ilk günü yazdığı günlükte 50 kelime kullanırken, "Mart" ayının 15.ci gününde kullandığı kelime sayısını 98'e yükseltmiştir. (Ö5) numaralı öğrencinin "Şubat" ayındaki günlüğünde kullandığı kelime sayısı "Ocak" ayına nazaran olumlu yönde bir değişim ve gelişim göstermişken, "Mart" ayındaki günlüğünde de kullandığı kelime sayısı olumlu yönde bir değişim ve gelişim göstermiştir. (Ö6) numaralı öğrenci "Mart" ayının ilk günü yazdığı günlükte 128 kelime kullanırken, "Mart" ayının 15.ci gününde kullandığı kelime sayısını 154'e çıkarmıştır. (Ö8) numaralı öğrenci "Şubat" ayının ilk günü yazdığı günlükte 106 kelime kullanırken, "Mart" ayının 15.ci gününde kullandığı kelime sayısını 139'a çıkarmıştır. (Ö9) numaralı öğrenci "Mart" ayının ilk günü yazdığı günlükte 77 kelime kullanırken, "Mart" ayının 15.ci gününde kullandığı kelime sayısını 118'e çıkarmıştır. (Ö14) numaralı öğrenci "Mart" ayının ilk günü yazdığı günlükte 125 kelime kullanırken, "Mart" ayının 15.ci gününde kullandığı kelime sayısını 139'a çıkarmıştır.

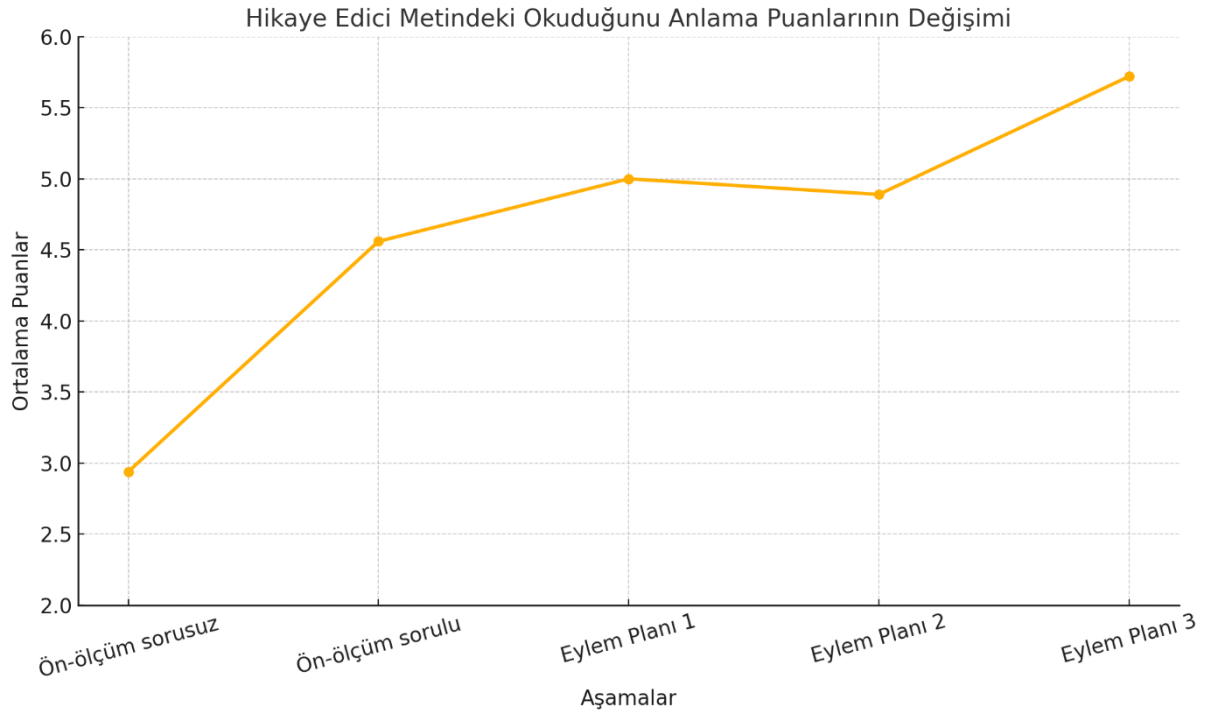
4.4. Öğrencilerdeki Değişim

Araştırmada öğrenciler sözlü anlatımla okuduğunu anlama durumlarını yansıtmışlardır. Böylelikle konuşmaya dayalı kelime hazineleri tespit edilebilmiştir. Öncelikle mevcut durumları ortaya konduktan sonra üç eylem planı toplam dokuz etkinlikte tüm metin türlerinde (hikâye edici metin, bilgilendirici metin ve şiir) irdelenmiştir. Aynı işlem öğrencilerin yazılı

anlatımla kelime hazineleri için de gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bütün aşamalardaki performans ölçümlerinin değişimi bu başlık altında ele alınmıştır.

4.4.1. Okuduğunu Anlama Durumlarında Değişim

Öğrencilerin sözlü anlatım yoluyla analiz edilen okuduğunu anlama durumları bütün metin türlerinde ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin ortalama puanlarının değişimi grafiklere yansıtılmıştır. Grafik 4.4.1’de hikâye edici metindeki değişim gösterilmiştir.



Grafik 4.4.1. Hikâye Edici Metinde Öğrencilerdeki Gelişim

Grafik 4.4.1’de öğrencilerin hikâye edici metne ilişkin okuduğunu anlama becerilerinin ön ölçümden başlayarak eylem planları boyunca nasıl değiştiği gösterilmektedir. Ön ölçüm-sorusuz ortalaması yaklaşık 2,94 puanda, ön ölçüm-sorulu ortalaması 4,56 puanda başlamıştır. Eylem Planı 1 ile ortalama puan 5, Eylem Planı 2’de 4,89’a hafif bir düşüş göstermiş olsa da Eylem Planı 3 sonunda 5,72’e çıkarak en yüksek seviyeye ulaşmıştır. Bu durum uygulanan eylem planlarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini, özellikle Eylem Planı 3’ün bu gelişimde önemli bir katkı sağladığını göstermektedir.

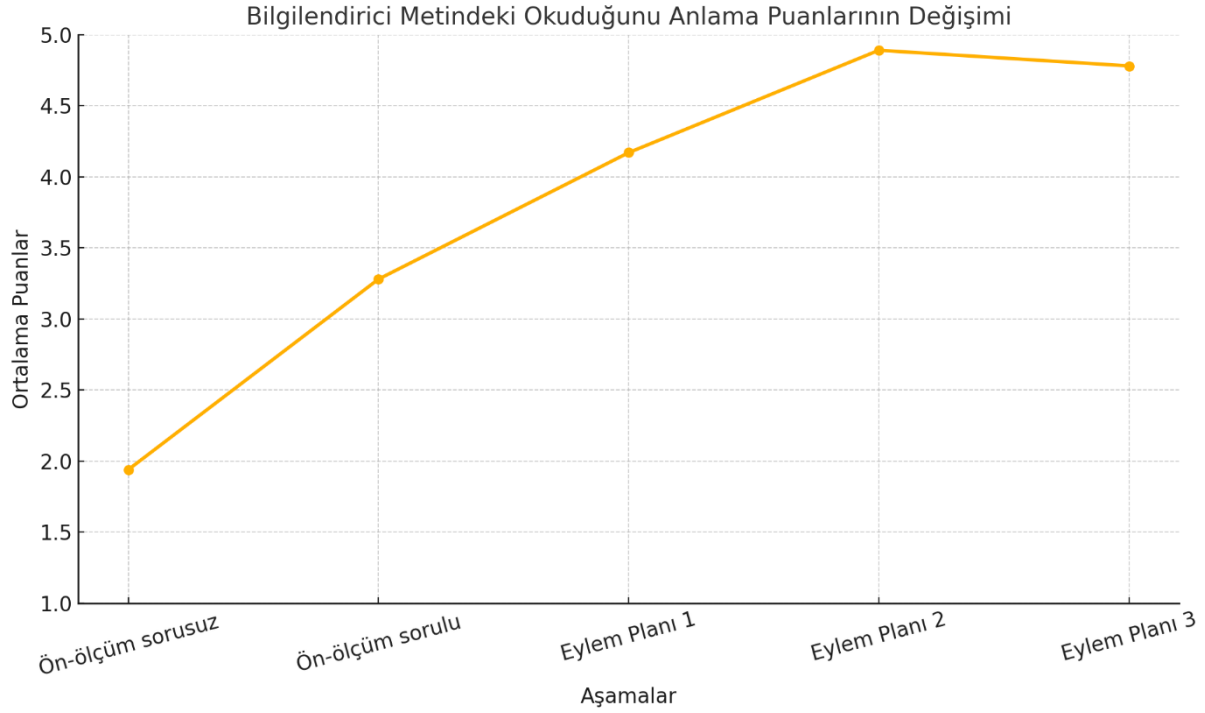
Eylem planlarındaki tüm etkinliklerde kullanılan metinlere ilişkin öğrencilerin cevaplandığı okuduğunu anlama sorularındaki yanıtlar puanlanmıştır. Öğrencilerin hikâye

edici metindeki anlama sorularına verdikleri cevapların puanlanması araştırmacı ve danışmanı tarafından birlikte gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin bu metinlerde aldıkları puanları Tablo-4.4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.1. Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlere İlişkin Okuduğunu Anlama Sorularından Aldıkları Puanlar

“Gururlu Gl” Hikâyesi		“Tombiş ile Minnoş” Hikayesi	“Orman Yangını ve Hayvan Dostlarımız” Hikayesi
Öğrenci No	Puanı	Puanı	Puanı
1	100	75	100
2	90	100	100
3	100	100	100
4	100	93	98
5	95	75	89
6	100	100	98
7	84	100	100
8	100	100	100
9	55	80	97
10	75	93	96
11	78	100	100
12	88	100	100
13	100	100	100
14	100	75	96
15	100	100	100
16	98	100	100
17	100	100	100
18	100	93	100
	Ort.=92,38	Ort.=93,55	Ort.=98,55

Öğrencilerin bilgilendirici metindeki okuduğunu anlama puanlarındaki değişim ve gelişim Grafik 4.4.2’de gösterilmiştir.



Grafik 4.4.2. Bilgilendirici Metinde Öğrencilerdeki Gelişim

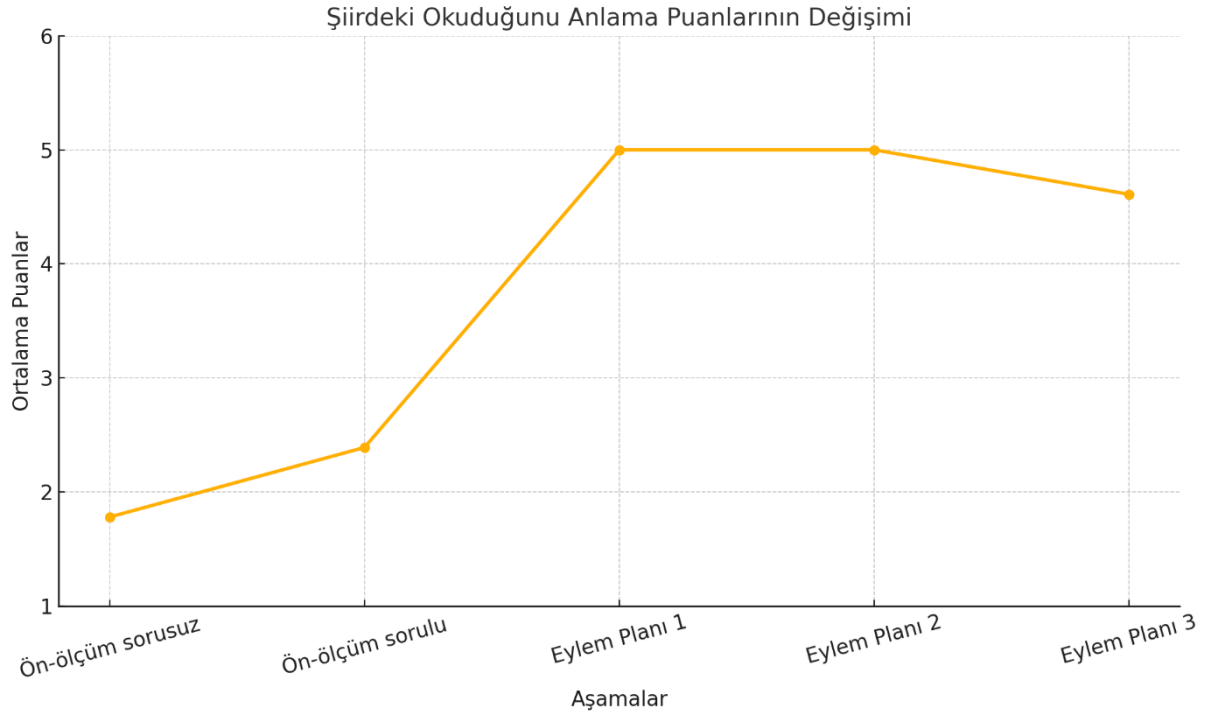
Grafik 4.4.2’de bilgilendirici metinlere ilişkin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirme süreçlerinde nasıl bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ön ölçüm-sorusuz aşamasında ortalama puan yaklaşık 1.94 seviyesindeyken, sorulu ölçüm aşamasında 3,28 puan seviyesindedir. Eylem Planı 1’de 4,17 ve Eylem Planı 2’de bu artış daha da hızlanarak 4,89 seviyesine ulaşmış, Eylem Planı 3’te ise bir miktar azalma göstererek 4,78 seviyelerinde kalmıştır. Genel olarak, uygulanan eylem planlarının öğrencilerin bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği, ancak son aşamada küçük bir gerileme yaşandığı görülmektedir. Bu durum, eylem planlarının devamlı uygulanmasının yanı sıra son aşamaların daha dikkatli planlanması gerektiğini işaret etmektedir.

Öğrencilerin bilgilendirici metinlere ilişkin okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtlar araştırmacı ve danışmanıyla birlikte puanlanmıştır. Tablo 4.4.2’de bilgilendirici metinlere ilişkin öğrencilerin puanları gösterilmiştir.

Tablo 4.4.2. Öğrencilerin Bilgilendirici Metinlere İlişkin Okuduğunu Anlama Sorularından Aldıkları Puanlar

“Ata’nın Yaşamı” Metni	“Seyit Onbaşı” Metni	“Aşılıyorz, Covid-19’u Aşılıyorz” Metni	
Öğrenci No	Puanı	Puanı	Puanı
1	75	95	95
2	58	100	100
3	100	100	100
4	92	100	100
5	62	85	80
6	65	100	100
7	35	100	100
8	70	100	100
9	25	98	95
10	58	100	100
11	59	100	100
12	62	100	100
13	92	100	100
14	100	90	90
15	100	100	100
16	85	100	100
17	65	100	100
18	70	98	100
Ort.=70,72		Toplam=98,11	Toplam=97,77

Öğrencilerin şiirdeki okuduğunu anlama puanlarındaki değişim ve gelişim Grafik 4.4.3’te gösterilmiştir.



Grafik 4.4.3. Şiirde Öğrencilerdeki Gelişim

Grafik 4.4.3'te şiire ilişkin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirme sürecindeki değişimini ortaya koymaktadır. Ön ölçüm-sorusuz aşamasında ortalama puan yaklaşık 1,78 seviyesindeyken, sorulu ölçüm aşamasında 2,39 puan seviyesindedir. Eylem Planı 1 ve Eylem Planı 2'de 5 puana ulaşarak zirveye çıkmış, ancak Eylem Planı 3'te 4,61 seviyesine gerilemiştir. Bu durum, şiire yönelik uygulanan eylem planlarının genel anlamda öğrencilerin anlama becerilerini geliştirdiğini göstermekte, ancak sonraki aşamalarda etkinliklerin sürdürülebilir etkisinin daha dikkatli planlanması gerektiğini işaret etmektedir.

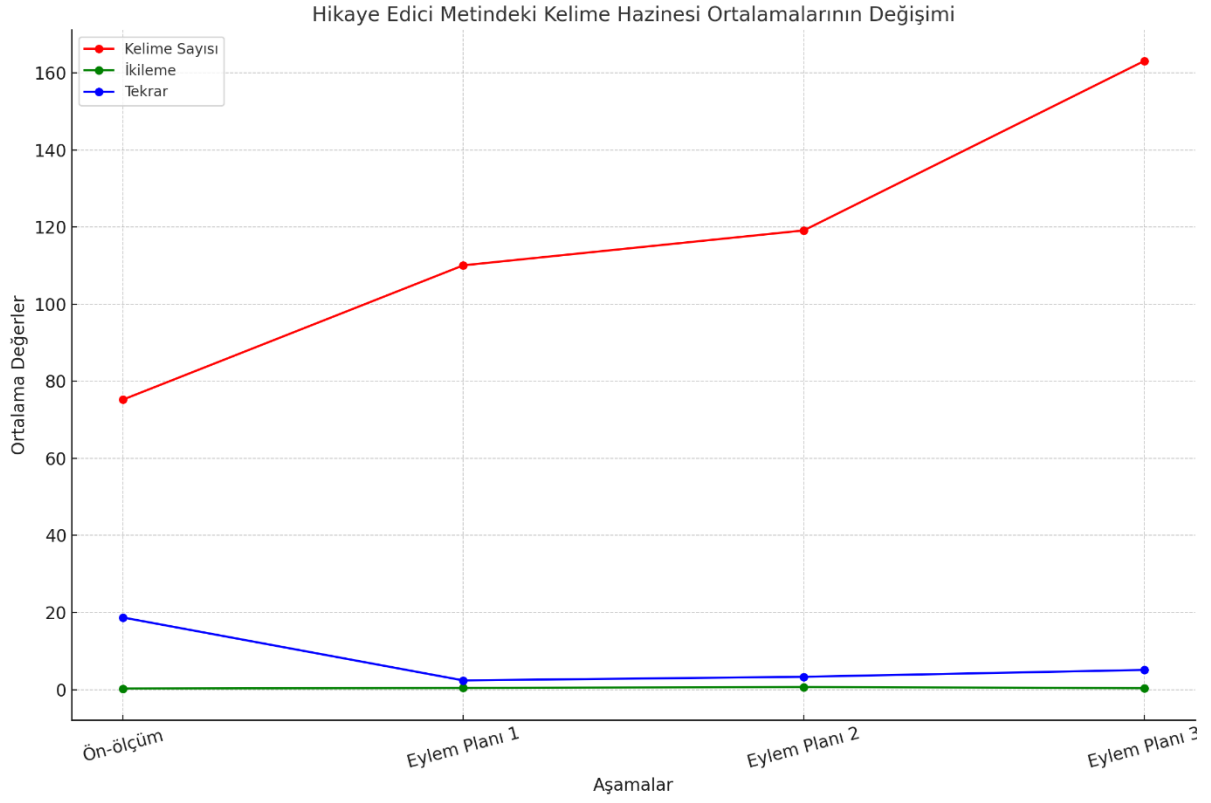
Öğrencilerin bütün etkinliklerdeki şiirlere ilişkin okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtlar araştırmacı ve danışmanıyla birlikte puanlanmıştır. Tablo 4.4.3'te bilgilendirici metinlere ilişkin öğrencilerin puanları gösterilmiştir.

Tablo 4.4.3. Öğrencilerin Şiirlere İlişkin Okuduğunu Anlama Sorularından Aldıkları Puanlar

“Yirmi Üç Nisan Günü” Şiir		“19 Mayıs” Şiiri	“Bayrak” Şiiri
Öğrenci No	Puanı	Puanı	Puanı
1	70	88	85
2	90	88	90
3	100	100	100
4	90	94	95
5	70	88	80
6	90	100	100
7	80	94	85
8	80	94	90
9	70	72	70
10	90	100	95
11	90	100	95
12	90	94	95
13	90	88	85
14	90	94	95
15	100	100	100
16	100	100	100
17	90	88	85
18	100	94	95
Ort.=87,77		Ort.=93,11	Ort.=91,11

4.1.2. Kelime Hazinesinde Değişim

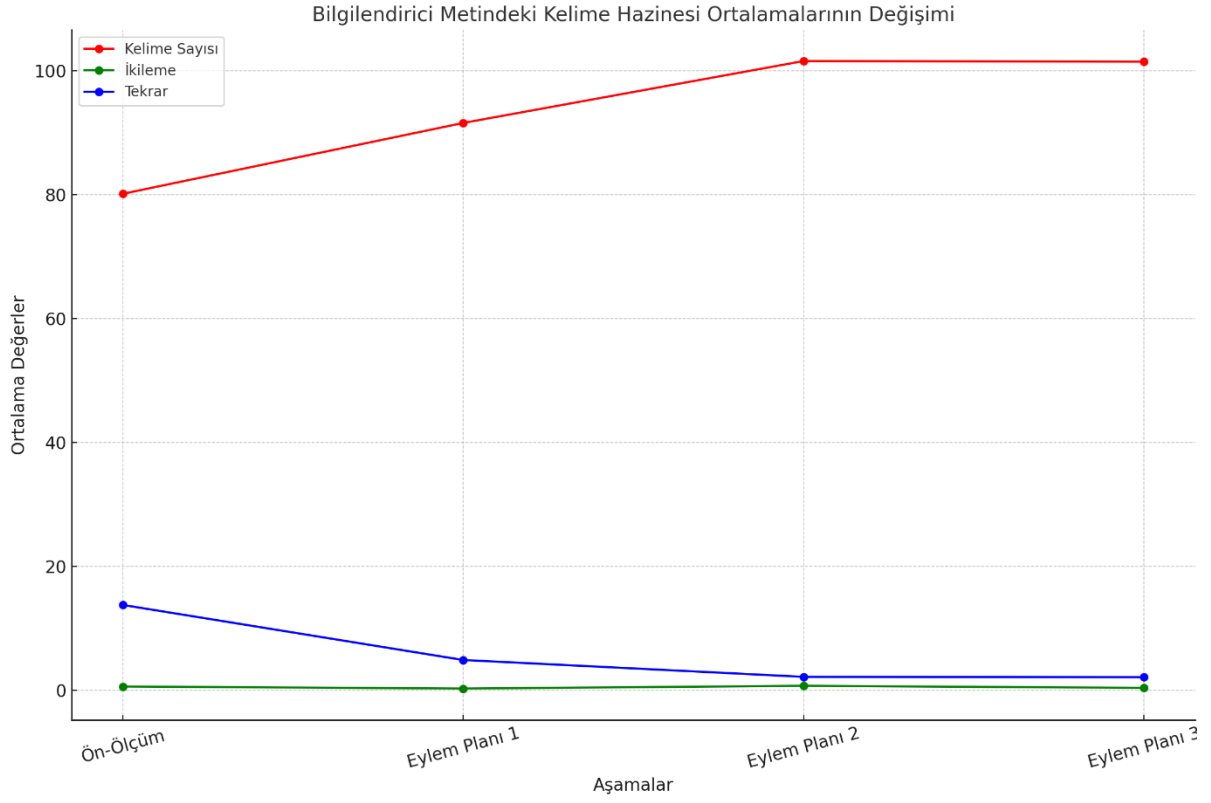
Öğrencilerin yazılı anlatım yoluyla analiz edilen kelime hazineleri (toplam kelime sayısı, ikilemeler ve tekrar sayıları) bütün metin türlerinde ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin ortalama puanlarının değişimi grafiklere yansıtılmıştır. Grafik 4.4.4'te hikâye edici metindeki değişim gösterilmiştir.



Grafik 4.4.4. Hikâye Edici Metinde Öğrencilerdeki Gelişim

Grafik 4.4.4 hikâye edici metindeki kelime hazinesinin (kelime sayısı, ikileme, tekrar) nasıl değişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları katılımcıların kelime sayısında düzenli ve dikkat çekici bir artış olduğunu göstermektedir. Ön-ölçüm aşamasında yaklaşık 75,22 olan kelime sayısı, Eylem Planı 3 aşamasında 163,06'ya ulaşarak katılımcıların daha zengin ifadeler kullandığını ve kelime hazinelerini geliştirdiklerini göstermektedir. Bu artış katılımcıların ifade çeşitliliğini artırma yönünde önemli bir ilerleme kaydettiğini işaret etmektedir. İkileme kullanım sayısı genel olarak düşük bir seviyede kalmış, aşamalar arasında küçük dalgalanmalar göstermiştir. Bu durum, katılımcıların ikileme kullanımında belirgin bir değişim olmadığını, ancak farklı aşamalarda bu stratejiyi denemiş olabileceklerini göstermektedir. Tekrar sayısı ise özellikle Eylem Planı 1 aşamasında ciddi bir düşüş göstermiş ve sonraki aşamalarda sabit bir düzeyde kalmıştır. Bu bulgu katılımcıların tekrarları azaltarak daha çeşitli ve zengin ifadeler kullanmayı öğrendiğini ifade etmektedir.

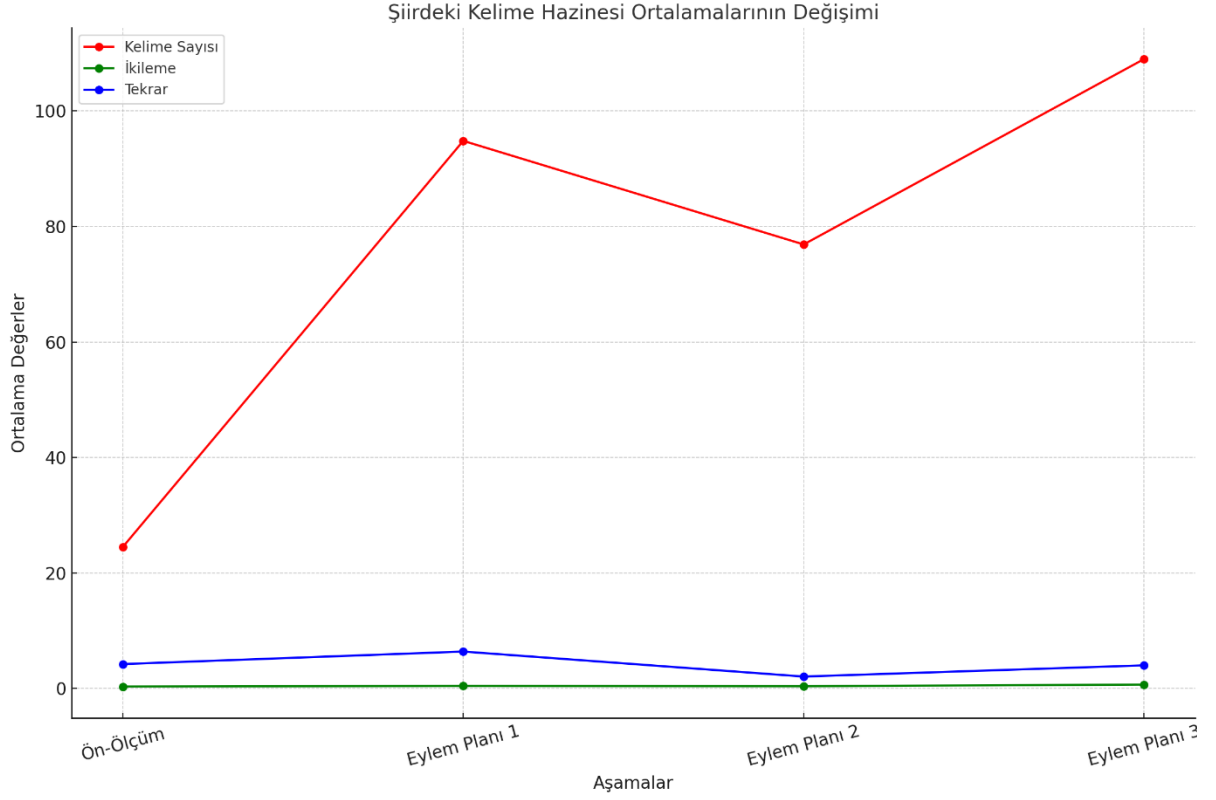
Öğrencilerin bilgilendirici metindeki kelime hazinelerindeki değişim ve gelişim Grafik 4.4.5'te gösterilmiştir.



Grafik 4.4.5. Bilgilendirici Metinde Öğrencilerdeki Gelişim

Grafik 4.4.5 bilgilendirici metindeki kelime hazinesinin (kelime sayısı, ikileme, tekrar) aşamalara göre değişimini göstermektedir. Araştırma sonuçları katılımcıların kelime sayısında düzenli bir artış olduğunu ortaya koymaktadır. Ön-ölçüm aşamasında yaklaşık 80,17 olan kelime sayısı, Eylem Planı 1 ve 2 aşamalarında kademeli olarak artmış ve Eylem Planı 3'te 101,50 seviyelerinde sabitlenmiştir. Bu artış, katılımcıların bilgilendirici metin yazımında daha fazla kelime kullanmayı öğrendiklerini ve kelime hazinelerini geliştirdiklerini göstermektedir. İkileme sayısı aşamalar boyunca düşük bir seviyede kalmış ve küçük dalgalanmalar göstermiştir. Bu durum, katılımcıların ikileme kullanımında istikrarlı bir eğilim izlediğini göstermektedir. Tekrar sayısı ise Eylem Planı 1 aşamasında belirgin bir şekilde azalmış ve sonraki aşamalarda düşük seviyelerde sabitlenmiştir. Bu bulgu katılımcıların tekrarları azaltarak daha çeşitli ve etkili ifadeler kullandığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin şiirdeki kelime hazinelerindeki değişim ve gelişim Grafik 4.4.6'da gösterilmiştir.



Grafik 4.4.6. Şiirde Öğrencilerdeki Gelişim

Grafik 4.4.6’da şiirde kelime hazinesinin (kelime sayısı, ikileme, tekrar) aşamalara göre nasıl değiştiğini göstermektedir. Toplam kelime sayısı, süreç boyunca dikkat çekici bir artış göstermiştir. Ön-ölçüm aşamasında yaklaşık 24,5 olan kelime sayısı, Eylem Planı 1 aşamasında hızlı bir yükselişle 94,83’e ulaşmış, Eylem Planı 2’de 76,89’a düşüş göstermiş, ancak Eylem Planı 3’te tekrar yükselerek 109 seviyesine ulaşmıştır. Bu artış katılımcıların şiir yazımında kelime çeşitliliğini artırarak dilsel zenginliklerini geliştirdiklerini göstermektedir. İkileme oranı sayısı süreç boyunca düşük seviyelerde seyretmiştir. Tekrar sayısı ise süreç boyunca dalgalı bir seyir izlemiştir. Eylem Planı 1 aşamasında tekrar oranında bir artış görülürken, Eylem Planı 2’de tekrarlar azalmış ve Eylem Planı 3’te tekrar oranında hafif bir artış gözlemlenmiştir. Bu durum, katılımcıların bazen benzer ifadeler kullanmaya eğilimli olduğunu, ancak genel olarak daha çeşitli ifadelerle tekrar oranlarını kontrol etmeye çalıştıklarını ortaya koymaktadır.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar sunulmuş, ilgili literatürdeki diğer araştırmalarla bu çalışmadan elde edilen sonuçlar tartışılmış ve bu tartışmanın ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilere metinle ilgili yöneltilen anlama sorularının, özellikle öyküleyici metinlerin daha iyi anlaşılmasında ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir role sahip olduğunu göstermiştir. Öğrenciler, öyküleyici metinleri okuduktan sonra, metnin temel unsurlarını hatırlayarak, olay örgüsünü takip ederek ve ana fikri yardımcı fikirlerle destekleyerek yazılı anlatım yapabilmişlerdir. Bu durum, anlama sorularının öğrencilerin hem okuduğunu anlama hem de yazılı anlatım becerilerinin eş zamanlı gelişimine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Başaran ve Akyol (2009) tarafından yapılan ve öğrencilerin öyküleyici metinleri bilgilendirici metinlere kıyasla daha iyi anladığını tespit eden araştırma ile de paralellik göstermektedir. Öyküleyici metinlerin öğrencilerin ilgisini daha fazla çekmesi ve daha kolay takip edilebilir bir yapıya sahip olması bu durumu açıklayabilir. Demirel'in (2002) okuma öğretimi amaçlarına yönelik görüşleri de bu bulguları destekler niteliktedir. Okuma öğretiminin amaçları arasında doğru ve anlayarak okuma becerisi kazanma, kelime hazinesini zenginleştirme ve yazılı anlatım gücünü geliştirme gibi unsurları sıralayan Demirel'e göre, anlama soruları aracılığıyla öyküleyici metinlerin daha iyi anlaşılması, bu amaçlara ulaşmada etkili bir yöntem olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, öyküleyici hikâye yazılı anlatım akademik başarısının, bilgilendirici metinlere göre daha yüksek olmasıdır. Uzuner (2014)'in araştırması, farklı metin türlerinde yazı çalışmaları yapmanın öğrencilerin yazım türü yelpazesini genişlettiğini ve yazma sürecini canlı tuttuğunu göstermektedir. Bu bağlamda, farklı türlerdeki metinlerle anlama çalışmaları yapılması ve yazma etkinliklerinin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Öyküleyici hikayelerde anlama sorularına doğru yanıt veren öğrencilerin anlama ve yazılı anlatım becerilerinde olumlu yönde anlamlı gelişmeler gözlemlenirken, bilgilendirici metinlerde bu gelişimin aynı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Ateş (2008), Belet (2007), Yaşar (2007) ve Cain ve diğerleri (2004) gibi araştırmacıların bulguları da bu sonucu destekleyerek, okuduğunu

anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin genel akademik başarılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri arasında kuvvetli bir ilişki olduğu saptanmıştır. Coşkun (2010), Esmer (2010), Kartal ve Özteke'nin (2010) çalışmaları da bu ilişkiyi desteklemekte ve Coşkun (2010) özellikle okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisinin birbirini etkilediğini vurgulamaktadır. Bu durum, okuduğunu anlamanın yazılı anlatım becerisinin temelini oluşturduğu ve bu iki becerinin birbirini karşılıklı olarak desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

Anlama testine doğru yanıt veren öğrencilerin akademik başarıları ile doğru yanıtları metin içerisinde gösterebilme puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, anlama sorularına verilen doğru yanıtları metin içinde gösterebilme puanları ile anlama ve yazılı anlatım becerilerinin gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, Tankersley (2013), Ateş (2008) ve Düğeroğlu (2022) gibi araştırmacıların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Tankersley (2003), okuma ve okuduğunu anlama sürecinin neden-sonuç ilişkisiyle birbirine bağlı olduğunu ve okumanın kalitesinin anlamayla değerlendirildiğini belirtmiştir. Anlama sorularına doğru yanıt vermenin metni yüzeysel olarak anlama düzeyini ölçebileceği, ancak derinlemesine anlama ve yazılı anlatım becerileriyle doğrudan ilişkili olmayabileceği düşünülmektedir. Yegen (2022)'in çalışması da bu bulgu ile kısmi benzerlikler taşımaktadır. Öğrencilerin şiir metinlerini anlama ve anladıklarını yazılı olarak ifade etme becerilerinin, öyküleyici hikâye metinlerine göre daha yetersiz, ancak bilgilendirici hikâye metinlerine göre daha iyi geliştiği görülmüştür. Anlama sorulu şiir metinlerinin, anlama sorusuz şiir metinlerine göre daha iyi anlaşıldığı ve yazılı olarak ifade edilebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, şiir metinlerinin yapısı ve dilinin öyküleyici metinlere göre daha karmaşık, ancak bilgilendirici metinlere göre daha ilgi çekici ve duygusal olmasıyla açıklanabilir. Anlama soruları, şiir metinlerinin anlaşılmasını destekleyici bir rol oynamaktadır.

Anlama testindeki sorulara doğru yanıt veren öğrencilerin anlama ve anladıklarını yazılı olarak ifade etme becerilerinin, doğru yanıt vermeyen öğrencilere göre daha iyi geliştiği tespit edilmiştir. Haykır'ın (2012) yüksek lisans tez çalışması da bu bulguyu destekleyerek, okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğrencilerin yazılı anlatım uygulamalarında daha başarılı olduklarını göstermiştir. Bu durum, okuduğunu anlama becerisinin yazılı anlatım başarısını doğrudan etkilediğini ve bu iki becerinin birbirine bağımlı olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, Şahindokuyucu'nun (2006) çalışması bu bulguyla zıtlık göstermektedir. Şahindokuyucu (2006), çoktan seçmeli testlerin okuduğunu anlama becerilerini daha iyi ölçtüğünü belirtmiştir. Farklı ölçme yöntemlerinin farklı becerileri değerlendirmedeki

etkinliğinin değişkenlik gösterebileceği düşünülmektedir. Araştırma sonucunda, anlama sorulu öyküleyici, bilgilendirici ve şiir metnlerinin öğrencilerin anlama ve anladıklarını yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin gelişiminde oldukça etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, Sallabaş'ın (2007) araştırmasıyla benzerlik gösterirken, Tunagür'ün (2020) çalışmasından farklılık göstermektedir. Sallabaş (2007), öğrencilerin mantıksal bütünlük içinde yazma kazanımına ulaşma düzeylerinin yüksek olduğunu ve bilgilendirici metinlerde bu düzeyin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Tunagür (2020) ise bilgilendirici metin yazmanın öyküleyici ve şiir türlerine göre daha zor olduğunu ve bilişsel hazırlık gerektirdiğini ifade etmiştir. Farklı metin türlerinin farklı zorluk düzeylerine sahip olduğu ve öğrencilerin bu türlere yönelik farklı yaklaşımlar geliştirmesi gerektiği söylenebilir. Anlama sorulu şiir metnlerinin öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı da araştırmanın önemli bulgularından biridir. Şiir metnlerinin zengin dil kullanımı ve çağrışımları, öğrencilerin kelime dağarcıklarını genişletmelerine yardımcı olabilir.

Eylem Planı-1 uygulaması sonrasında yapılan ikinci ölçümde, öğrencilerin hem öyküleyici hem de bilgilendirici hikâye metnlerini anlama ve anladıklarını yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin olumlu yönde geliştiği ve değiştiği görülmüştür. Öğrencilerin anlama sorularına doğru yanıt verme durumları da eylem sonrası ikinci ölçümde iyileşme göstermiştir. Bu durum, okuma yoluyla öyküleyici ve bilgilendirici hikâye öğretiminin öğrencilerin metinleri anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin anlama testindeki sorulara verdikleri doğru yanıtları metin içerisinde gösterebilme başarıları da eylem sonrası ikinci ölçümde olumlu yönde önemli bir gelişim göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin metinleri daha dikkatli okuma ve anlama becerilerinin geliştiğini işaret etmektedir. Yazılı anlatımlarda kullanılan toplam kelime sayısının eylem sonrası ikinci ölçümde artış göstermesi ve kelime tekrar sayısının azalması, Eylem Planı-1 uygulamasının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Akyol ve Temur (2009) ve Slavin (2015) gibi araştırmacıların bulguları da kelime hazinesinin okuma ve yazma başarısı üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir. Saenz ve Fuchs'un (2002) çalışmaları ise kelime hazinesinin zayıf olmasının bilgilendirici metin okumayı zorlaştırdığını belirtmektedir. Kelime hazinesinin farklı metin türlerini anlamadaki rolünün değişkenlik gösterebileceği söylenebilir. Eylem Planı-1 ile uygulanan şiir okuma etkinlikleri, öğrencilerin şiir metninin büyük bir bölümünü hatırlama, anlama, ana fikre uygun şekilde destekleme ve yardımcı fikirleri organize ederek yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin gelişiminde etkili olmuştur. Bu sonuç Kaya'nın (2013) şiirin okuma ve yazma

öğretimindeki önemini vurgulayan çalışmasını desteklemektedir. Kaya (2013) şiirin dili, düşünceyi, yaratıcılığı ve duyguları bir araya getirdiği için yazma öğretiminde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Eylem Planı-1 ile uygulanan şiir okuma etkinlikleri sonucunda, öğrencilerin şiir metnini anlama ve ana fikre uygun yazılı olarak ifade edebilme becerileri önemli ölçüde gelişmiştir. Bu durum, şiir okuma etkinliklerinin öğrencilerin şiir metinlerini anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Eylem Planı-1’de uygulanan şiir okuma etkinlikleri, öğrencilerin şiir metni ile ilgili anlama sorularına doğru yanıt verme ve bu yanıtları metin içinde gösterebilme başarılarını artırmıştır. Bu bulgu, şiir okuma etkinliklerinin öğrencilerin şiir metinlerini anlama düzeylerini ve metinle ilgili bilgiye erişim becerilerini geliştirmede başarılı olduğunu göstermektedir. Eylem Planı-1’deki şiir okuma etkinlikleri, öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelime sayısını artırırken, kelime tekrar sayılarını azaltmıştır. Bu durum, şiir okuma etkinliklerinin öğrencilerin kelime dağarcıklarını genişletmeye ve daha çeşitli kelime kullanmaya teşvik ettiğini göstermektedir.

Görseller yoluyla öyküleyici ve bilgilendirici hikâye öğretimi, öğrencilerin anlama ve anladıklarını yazılı olarak ifade edebilme becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Bu bulgu, Güner (2016) ve Sabet ve Mahsefat (2012) gibi araştırmacıların bulgularıyla benzerlik gösterirken, Güneş (2010) ve Grégoire (2010)’in çalışmalarıyla farklılık göstermektedir. Güner (2016) ve Sabet ve Mahsefat (2012), otantik materyaller ve görsellerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtirken, Güneş (2010) ve Grégoire (2010), ekran okuma ve dijital materyallerin anlama süreçlerini zorlaştırabileceğini ifade etmiştir. Görsel materyallerin türü, sunumu ve kullanım şeklinin öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini değiştirebileceği söylenebilir. Okuma yoluyla öğretimi yapılan öyküleyici hikayelerin, görseller aracılığıyla öğretimi yapılan öyküleyici hikayelere göre öğrencilerin anlama ve anladıklarını yazılı olarak ifade edebilme becerilerini daha çok geliştirdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, okuma yoluyla öğretimi yapılan öyküleyici hikayeler, öğrencilerin anlama testindeki sorulara doğru yanıt verebilme ve doğru yanıtları metin içinde gösterebilme başarılarını da görseller aracılığıyla yapılan öğretime göre daha fazla artırmıştır. Bu bulgu, Ergül ve diğerleri (2015), Bıçakçı ve diğerleri (2018), Justice ve Pence (2005), Metin ve Gökçay (2014), Ninio ve Snow (1988), Whitehurst ve diğerleri (1988) gibi araştırmacıların çalışmalarına zıtlık göstermektedir. Bu araştırmacılar, etkileşimli okuma ve görsel materyallerin çocukların dil gelişiminde önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. Çam (2006) ve Şahinli’nin (2008) çalışmaları da bu bulgularla uyuşmamaktadır. Araştırmanın örneklem

grubunun özellikleri, kullanılan metin türleri ve öğretim yöntemlerindeki farklılıklar gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ancak, görseller aracılığıyla öğretimi yapılan öyküleyici hikayelerin, okuma yoluyla öğretimi yapılan öyküleyici hikayelere göre öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişiminde daha etkili olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Baş ve Yıldız'ın (2014) Türkçe ders kitaplarındaki resim-metin ilişkisine yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirdiği makalesiyle benzerlik göstermektedir. Baş ve Yıldız (2014), resimlerin öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunduğunu ve metni tahmin etme becerilerini geliştirmede yeterli olduğunu belirtmiştir. Görsellerin kelime öğrenme sürecinde destekleyici bir rol oynayabileceği söylenebilir.

Öğretimi görseller aracılığıyla gerçekleştirilen bilgilendirici metinlerin, okuma yoluyla gerçekleştirilen bilgilendirici metinlere göre öğrencilerin anlama ve anladıklarını yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin gelişiminde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, görseller aracılığıyla gerçekleştirilen bilgilendirici metinler, öğrencilerin anlama testindeki sorulara doğru yanıt verebilme ve doğru yanıtları metin içinde gösterebilme kazanımlarının kazandırılmasında da okuma yoluyla yapılan öğretime göre daha etkili olmuştur. Bu bulgu, Baş ve Yıldız'ın (2014) ders kitaplarındaki görsellerin metin içeriğini yansıttığı ve görsellerin çiziminin net olmasının önemini vurgulayan çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Bilgilendirici metinlerin anlaşılmasında görsellerin daha önemli bir rol oynayabileceği ve görsellerin metin içeriğini destekleyici ve açıklayıcı nitelikte olması gerektiği söylenebilir. Yazılı anlatımlarda kelime sayısının artırılması ve kelime tekrar sayısının azaltılmasında, görseller aracılığıyla gerçekleştirilen öyküleyici hikayelerin, görseller aracılığıyla gerçekleştirilen bilgilendirici metinlere göre daha etkili olduğu görülmüştür. Öyküleyici metinlerin dil kullanımının ve konularının öğrencilerin kelime dağarcıklarını daha zengin ve çeşitli hale getirmede daha uygun olduğu söylenebilir. Hem okuma yoluyla hem de görseller aracılığıyla öğretimi yapılan şiirlerin, öğrencilerin anlama ve anladıklarını yazılı olarak ifade edebilme kazanımlarının geliştirilmesinde eşit düzeyde etkili oldukları söylenebilir. Kaya'nın (2013) şiir yazma aşamalarına yönelik görüşleri, şiirin yazma becerilerini geliştirmedeki çok yönlü etkisini desteklemektedir. Şiir metinlerinin hem okuma hem de görsel materyallerle desteklenerek öğretilmesinin öğrencilerin anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili olabileceği söylenebilir. Ancak, görseller aracılığıyla gerçekleştirilen şiir metinlerinin, öğrencilerin anlama testindeki sorulara doğru yanıt verebilme ve doğru yanıtları şiir metni içinde gösterebilme kazanımlarının ediniminde, okuma yoluyla yapılan şiir metinlerine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Doğan (2015), öğrencilerin

bireysel farklılıklarına dikkat çekerek bazı öğrencilerin görsellerle daha iyi anladığını ve kendini anlatabildiğini belirtmiştir. Görsel materyallerin şiir metinlerini anlama ve metinle ilgili bilgiye erişim becerilerini geliştirmede bazı öğrenciler için daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Okuma yoluyla yapılan şiir metinlerinin, öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişiminde görseller aracılığıyla yapılan şiir metinlerine göre daha fazla katkı sağladığı, ancak yazılı anlatımlarda kelime tekrarlarının azaltılmasında görseller aracılığıyla yapılan şiir metinlerinin daha etkili olduğu görülmüştür. Okuma ve görsel materyallerin farklı dil becerilerinin gelişiminde farklı etkilere sahip olabileceği söylenebilir.

Drama yoluyla öğretimi yapılan öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin anlama ve anladıklarını yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin gelişiminde oldukça etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, Adıgüzel'in (2006) yaratıcı dramının öğrenme süreçlerindeki çok boyutlu etkisini vurgulayan çalışmasıyla ve Kara'nın (2010) dramının dil becerilerinin gelişimine katkısını belirten görüşleriyle örtüşmektedir. Adıgüzel (2006) ve Kara (2010), yaratıcı dramının öğrenmeyi aktif, yaşantısal ve çok boyutlu hale getirdiğini ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede önemli bir potansiyele sahip olduğunu belirtmiştir. Öğretimi drama yoluyla gerçekleştirilen öyküleyici hikâye metinlerinin, okuma yoluyla ve görseller aracılığıyla gerçekleştirilen hikâye metinlerine göre öğrencilerin anlama ve anladıklarını yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin kazanımında, geliştirilmesinde, değiştirilmesinde ve iyileştirilmesinde daha etkili olduğu, ancak bu etkinin drama yoluyla yapılan bilgilendirici metinlerinde öyküleyici hikâye metinlerine göre yeterince sağlanamadığı görülmüştür. Bu bulgu, Kurudayıoğlu ve Özdem'in (2015) dramının Türkçe öğretimindeki önemini vurgulayan makalesiyle ve Ataman'ın (2006) yaratıcı dramının yazma sürecine katkısını belirten çalışmasıyla örtüşmektedir. Kurudayıoğlu ve Özdem (2015) ve Ataman (2006), dramının öğrencilerin hayal güçlerini, yaratıcılıklarını ve öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını artırdığını ve yazma becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Şimşek (2007) ve Kara (2007) da dramının Türkçe derslerinde duyuşsal motivasyonu artırarak öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Kırmızı (2007), yaratıcı dramada etkinliklerin amaçlara uygun, bağlantılı ve bütünleyici olmasının önemini vurgulamıştır. Öğretimi drama yoluyla gerçekleştirilen öyküleyici hikaye metinlerinin, okuma yoluyla ve görseller aracılığıyla gerçekleştirilen hikaye metinlerine göre öğrencilerin anlama testindeki sorulara doğru yanıt verebilme ve doğru yanıtları hikaye metni içinde gösterebilme becerilerinin kazanımında, geliştirilmesinde, değiştirilmesinde ve iyileştirilmesinde daha etkili olduğu, ancak bu etkinin drama yoluyla yapılan bilgilendirici metin metinlerinde öyküleyici hikaye metinlerine göre

yeterince sağlanamadığı belirlenmiştir. Drama yönteminin öyküleyici metinlerdeki olay örgüsünü ve karakterleri anlama sürecini daha iyi destekleyebileceği, ancak bilgilendirici metinlerdeki kavramsal bilgiyi anlamada aynı düzeyde etkili olmayabileceği düşünülmektedir. Öğretimi drama yoluyla yapılan öyküleyici hikâye metinlerinin, yazılı anlatımlarda kullanılan kelime sayısının geliştirilmesinde, okuma yoluyla ve görseller aracılığıyla yapılan öyküleyici hikâye metinlerine göre daha etkili olduğu, ancak kelime tekrar sayılarının iyileştirilmesinde aynı etkiyi yapamadığı görülmüştür. Bilgilendirici metinlerde ise, drama yoluyla yapılan öğretimin yazılı anlatımlarda kelime sayısının iyileştirilmesinde görseller yoluyla gerçekleştirilen hikâye metinlerinin gerisinde kaldığı, ancak kelime tekrar sayılarının azaltılmasında drama yoluyla yapılan bilgilendirici metinlerin öyküleyici hikayelere göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Drama yönteminin farklı metin türleri ve yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisinin değişkenlik gösterebileceği ve metin türüne özgü öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Drama yoluyla yapılan şiir metinlerinin, okuma yoluyla ve görseller aracılığıyla yapılan şiir metinlerine göre öğrencilerin anlama ve anladığını yazılı olarak anlatabilme becerilerinin gelişiminde daha az etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, Kaya'nın (2013) şiirin yazma çalışmalarına katkılarını vurgulayan makalesiyle uygun düşmemektedir. Kaya (2013), şiirin yazma çalışmalarına olumlu bakışı sağladığını, motivasyonu artırdığını, kelime dağarcığını ve yaratıcılığı geliştirdiğini belirtmiştir. Drama yönteminin şiir metinlerinin anlaşılması ve yazılı olarak ifade edilmesinde öyküleyici ve bilgilendirici metinlere göre daha az etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğretimi drama yoluyla yapılan şiir metinlerinin, okuma yoluyla gerçekleştirilen şiir metinlerine göre öğrencilerin anlama testindeki sorulara doğru yanıt verebilme ve doğru yanıtları şiir metni içinde gösterebilme kazanımlarının ediniminde daha fazla, ancak görseller aracılığıyla yapılan şiir metinlerine göre daha az etki sağladığı belirlenmiştir. Drama yönteminin şiir metinlerinin derinlemesine anlaşılmasında ve metinle ilgili bilgiye erişim becerilerinin geliştirilmesinde görsel materyaller kadar etkili olmayabileceği düşünülmektedir. Öğretimi drama yoluyla yapılan şiir metinlerinin, yazılı anlatımlarda kullanılan kelime sayılarının geliştirilmesinde oldukça etkili iken, kelime tekrar sayılarının azaltılmasında ve iyileştirilmesinde aynı etkiyi yapamadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, Kara'nın (2010) dramanın kelime hazinesini geliştirdiğini belirten teziyle örtüşmektedir. Kara (2010) ve Uyar (1995), dramanın kelime hazinesini zenginleştirdiğini ve öğrencilerin kendilerini daha kolay ifade etmelerini sağladığını belirtmiştir. Drama yönteminin kelime

dağarcığını genişletmede etkili olabileceği, ancak kelime tekrarını azaltma konusunda diğer yöntemlere göre daha az etkili olabileceği söylenebilir.

Günlüklerin incelenmesi sonucunda, öğrencilerin günlüklerinde kullandıkları kelime sayılarının zamanla arttığı ve kelime dağarcıklarının gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Melanlıoğlu ve Atalay'ın (2016) yansıtıcı günlük kullanımının yazma öz yeterliği ile ilişkisini inceleyen makalesiyle uygunluk göstermektedir. Melanlıoğlu ve Atalay (2016) ve Coşkun (2009), günlük yazmanın düşünceleri somutlaştırdığını ve yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Avcı (2008) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin günlük yazmaktan hoşlandıkları ve günlüklerin öğrenmelerinin kalıcı olmasına katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Günlük yazmanın öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirme ve yazma becerilerini destekleme konusunda kullanılabilecek etkili bir araç olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, bu araştırma, farklı öğretim yöntemlerinin (okuma, görseller, drama) ve metin türlerinin (öyküleyici, bilgilendirici, şiir) öğrencilerin anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde incelemiştir. Araştırma bulguları, anlama sorularının, farklı öğretim yöntemlerinin ve metin türlerinin öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığını ve bu faktörlerin etkileşimli bir şekilde öğrenme süreçlerini etkilediğini ortaya koymuştur. Özellikle drama yönteminin öyküleyici metinlerdeki anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmede yüksek potansiyele sahip olduğu, ancak bilgilendirici ve şiir metinlerinde aynı düzeyde etki göstermediği belirlenmiştir. Görsel materyallerin ise kelime hazinesinin gelişiminde destekleyici bir rol oynadığı ve bilgilendirici metinlerin anlaşılmasında daha önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Günlük yazmanın ise öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirme ve yazma becerilerini destekleme konusunda etkili bir araç olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, öğretmenlerin ders planlarını ve öğretim materyallerini hazırlarken metin türlerini, öğretim yöntemlerini ve öğrenci özelliklerini dikkate almalarının önemini vurgulamaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir.

- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu, Eğitim ve Öğretim Programcıları, Bakanlık, Maarif Yetkilileri, Araştırmacılar ve Uygulayıcılar, öğrencilerin anlama, yazılı anlatım ve söz dağarcıklarının geliştirilmesinde öyküleyici, bilgilendirici metinlerin, şiirlerin, görsellerin, dramaların ve günlüklerin etkisi ve önemi üzerinde çalışmalar yapabilirler.

- Alanyazındaki bu alanlardaki boşluğun doldurulması için bundan sonraki araştırmacılar hikâye edici, bilgilendirici metinlerin, Őirlerin, görsellerin, dramanın ve günlüklerin anlama, yazılı anlatma ve kelime edinimine etkisi konusundaki çalışmaları artırabilirler ve araştırmacılara, öğretmenlere kaynaklık edecek olması açısından alanyazına önemli katkılar sağlayabilirler.
- Sınıf ğretmenleri Türkçe dersinde öğrencilerin okudukları metni anlama ve yazılı olarak ifade etme becerilerini geliştirebilmek için, öğrencilere sınıf içerisinde ykleyici ve bilgilendirici hikâye okuma ve okuduğu hikayelerden anladıklarını yazılı olarak ifade etme etkinlikleri düzenlemelidir.
- İlkokul 2. Sınıf ğretmenleri, öğrencilerin okudukları ykleyici ve bilgilendirici hikâyeyi daha kolay anlamaları için, sınıf içerisinde metni anlamayı ve metni yazılı olarak anlatmayı sağlayacak, okunan metin ile ilgili sorular hazırlamalıdır.
- İlkokul 2. Sınıf ğretmenleri, öğrencilerin okudukları ykleyici ve bilgilendirici hikâyeyi daha kolay anlamaları için, sınıf içerisinde metni anlamayı ve metni yazılı olarak anlatmayı sağlayacak, okunan metin ile ilgili soruların cevaplarını ykleyici ve bilgilendirici metinlerin metinleri içerisinde gösterebilme etkinlikleri düzenlemelidir.
- İlkokul 2. Sınıf ğretmenleri, ğrencilerinin kelime hazinelerini artırabilmek için hikayelerin ğretiminde görseller kullanarak, hikâyede geçen olayları ve kahramanları somutlaştırmalıdır.
- İlkokul 2. Sınıf ğretmenleri, ğrencilerin Türkçe dersinde anlama ve anlatma becerilerini geliştirebilmek için, bazı hikayelerin ğretiminde drama, yaratıcı drama ve doğaçlama ğretim tekniklerini kullanmalıdır.
- İlkokul 2. Sınıf ğretmenleri, Türkçe dersinde öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelime sayısını artırmak ve kelime tekrar sayısını azaltmak için kompozisyon tipli sınavlar yapmalıdır.
- İlkokul 2. Sınıf ğretmenleri, Türkçe dersinde öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelime sayısını artırmak ve kelime tekrar sayısını azaltmak için öğrencilerin bazı hikayelerin yazılı anlatımlarıyla birlikte, resimle anlatım yapmalarını da sağlamalıdır.
- İlkokul 2. Sınıf ğretmenleri, ğrencilerin Türkçe dersinde anlama ve anlatma becerilerini geliştirebilmek için, öğrencilere hikâyede geçen olaylara, kahramanlara uygun roller vermeli ve bu rollere uygun maske hazırlamalarını sağlamalıdır.

- İlkokul 2. Sınıf Öğretmenleri, öğrencilerin Türkçe dersinde anlama ve anlatma becerilerini geliştirebilmek için, drama tekniğini sınıfta uygularken güdülenmeleri için, öğrenci velilerini de sınıfa davet etmeli ve öğrencilerin dramayı velilerinin önünde gerçekleştirmelerini sağlamalıdır.
- İkinci sınıf öğretmenleri öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirebilmek için, derslerin öğretiminde öğrencilerin derse etkin olarak katılmasına olanak sağlayan yaratıcı drama yöntemine, rol oynama, doğaçlama, rol içinde yazma, rol kartları ve dramatisasyon gibi tekniklere geniş yer vermelidirler.



KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Akandere, M. (2003). *Eğitici okul oyunları*. Nobel Yayınları.
- Aksan, D. (1996). *Türkçenin söz varlığı*. Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1936). Bir dili öğrenmek için en lüzumlu kelimeler ve bu kelimelerin belirtme usulü. *Halkevi Dil, Edebiyat, Tarih Şubesi Yayınları*.
- Aktaş, N. (2019). *Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Akyol, H. (1997). Kelime öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 134, 46-47.
- Akyol, H. (1998). Kelime tanıma ve okumaya etkisi. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Selçuk Üniversitesi Sempozyum Bildiri Kitapçığı*, 677-684, Konya.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (10. baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., & Temur, T. (2009). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. & Rasinski, V. T. (2014). Okumayı değerlendirme: Öğretmenler için kolay ve pratik bir yol. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alamargot, D., & Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. In C. Bazerman, & P. Prior (Eds.), *The Sage Handbook of Writing Development* (pp. 231-245). Sage Publications.
- Alp, H. (2009). İlkokul kitaplarını inceleme komisyonunun raporları (1924-1927). *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Dergisi*, 105-136.

- Altun, D. (2019). 60-71 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisinin teknoloji kullanımı ve ailesel faktörlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1158-1182.
- Altuneser, F., & Coşkun, İ. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 26(3), 45-67.
- Anderson, J. (1996). *Communication theory epistemological foundations*. McGraw-Hill.
- Annarella, L. A. (1999). Using creative drama in the writing process. *Office of Educational Research and Improvement*.
- Arı, G. (2010). *Yeni öğretim programına göre, kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arnas, A. Y. (2005). 3-18 yaş grubu çocuk ve gençlerin interaktif iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 59-65.
- Arslan, F. (2010). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri (Kırıkkale ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- Atalay, T. (2015). Yazma becerisi açısından örnek bir kitap incelemesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 727-777.
- Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 75-88.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Avcı, D. E. (2008). Using students' diary on science and technology education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 17-32.
- Aygün, M. (1999). Yabancı dil dersinde sözcük öğretimi ve sözcük dağarcığını geliştirme teknikleri. *Dil Dergisi*, 78, 5-16.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama*. Akçağ Yayınları.
- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayıncılık.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin grameri*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- Baş, B. (2006). *1985-2005 Yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Baş, B. (2010). Söz varlığı oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 137-159.
- Baş, B. (2011). Söz varlığı çalışmalarında kullanılacak ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 29, 27-61.
- Baş, B. (2012). *Çocuk edebiyatı*. Kriter Yayınevi.
- Baş, B., & Yıldız, F. (2014). İlkokul Türkçe ders kitaplarının resim-metin ilişkisi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 139-151.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim psikolojisi*. Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, M., & Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Başoğlu, N., Kaplan, T., & Okur, A. (2014). İlköğretim birinci kademedeki sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 50-65.
- Bayhan, P., & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Yayınları.
- Bayrakçı, M. (2005). Ders ve ilköğretimde ücretsiz ders kitapları projesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 165. Erişim adresi: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/165/bayrakci.htm> (Erişim tarihi: 20 Kasım 2024).
- Beard, R., Myhill, D., Riley, J., & Nystrand, M. (2009). *The Sage handbook of writing development*. Sage Publications.
- Becer, E. (1996). *Bir kitabın grafik tasarımı: Armonik kurallar, değerlendirme yöntemleri ve değişen koşullar (Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları)*. Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi.

- Belet, D., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(1), 69-86.
- Beschorner, B., & Hutchison, A. (2013). iPads as literacy teaching tools in early childhood. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(1), 16-24.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z., & Celepoğlu, A. (2006). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bıçakçı, M., Er, S., & Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.
- Bigelow, E. C. (2013). *Write: Digital message making practices of young children* (Unpublished doctoral dissertation). Vanderbilt University.
- Bilge, H. (2019). *Okuma yazma ve konuşmada akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Siyasal Kitabevi.
- Bilgin, Ş. (2021). Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(47), 252-270.
- Blankson, N., O'Brien, M., Leerkes, E., Calkins, S., & Morcowitch, S. (2015). Do hours spent watching television at age 3-4 predict vocabulary and executive functioning at age 5? *Merrill Palmer Quarterly*, 61(3), 264-289.
- Boeglin, B., & Donovan, L. (2013). Storytime using iPads: Using technology to reach all learners. *Tech Trends*, 57(6), 49-56.
- Bouchamma, Y., Poulin, U., & Ruel, C. (2014). Impact of reading strategy use on girls' and boys' achievement. *Reading Psychology*, 35(4), 312-331.
- Bozkurt, B. (2020). *Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarına, okuma başarılarına ve okuma öz yeterliklerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Budak, Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Dil Dergisi*, 92, 19-26.

- Bulnes, F. (2010). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *Journal of World of Turks*, 2(2).
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Calp, M. (2007). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*, Eğitim Kitabevi.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Carrel, P. (1983). Three components of background in reading comprehension. *Language Learning*, 32, 183-207.
- Carter, C., Bishop, J., Kravits, L. (2002). *Key to effective learning*. Printice Hall.
- Ceran, D., Kordak, S. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin somut ve soyut konularda yazma becerileri üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 47-59.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Cingöz, S. (2012). *How do students' diaries enhance pre-service English language teachers' reflectivity in practice?* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Cock, N. F. (1997). Myths in organisational action research: Reflections on study of a computer-supported process redesign group. *Organization Society*, 4(9), 65-91.
- Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (ss. 49-91). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey.

- Cubelic, C., & Larwin, K. H. (2014). The use of iPad technology in the kindergarten classroom: A quasi-experimental investigation of the impact on early literacy skills. *Comprehensive Journal of Educational Research*, 2(4), 47-59.
- Cunningham, A. E. (2005). Vocabulary growth through independent reading and reading aloud to children. In E. H. Hiebert & M. L. Kamhi (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 45-68). Routledge.
- Çakmak, Ş., Büyüköztürk, E., Şener, A., Akgün, Ö. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çalışkan, E. F. (2019). *Aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi.
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma-yazma programı ve öğretimi*. Maya Akademi Yayınları.
- Çubukçu, Z. (2011). *Yaşam boyu öğrenmenin gereği olarak bilgi ve iletişim teknolojileri*. *Education Sciences*, 6(1), 1023-1038.
- Damavand, A. (2012). The effects of motivation types instrumental and integrative on writing proficiency among Iranian IELTS candidates. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(15), 109-123.
- Davaslıgil, U. (1980). Farklı sosyoekonomik kültürel çevreden gelen birinci sınıf çocuklarının gelişimine okulun etkisi. *İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü Pedagoji Dergisi*, 1, 167-186.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlilik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (1), 84-114.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)*, 13, 233-255.

- Derman, T. (2017). 4-6 yaş çocukların sözcük dağarcıklarının ailesel faktörlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 373-383.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath and Company.
- Dodson, L. E. (2000). *The effects of using technology to enhance student ability to read, organize, and write informative text* (unpublished master thesis). University of Manitoba.
- Doğan, A. (2004). *Kelime bilimi ve anlam bilimi ölçütlerinden yararlanılarak bir yazı dilinin eksikliğini saptama yolları (Dilbilim ve Türkçe yazıları)*. Multilingual Yayınları.
- Doğan, B. (2015). Okuma ve görsel okumanın bir metnin ana düşüncesini bulma ile metni analiz etme üzerine etkilerinin belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 67-84.
- Doğanay, A. (2007). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (pp. 125-150). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay-Bilgi, A. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin etkinliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Dügeroğlu, M. (2022). *Elektronik kitaplarla yapılan serbest okuma etkinliklerinin, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuma tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- Eğilmez, İ. N. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Ekiz, D. (2006). Self-observation and peer-observation: Reflective diaries of primary student-teachers. *Elementary Education Online*, 5(1), 45-47.
- Erdoğan, S., Şimşek, H., & Aras, E. (2005). Alt sosyo-ekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 45-65.
- Ergin, A. (2008). *Eğitimde etkili iletişim*. Anı Yayıncılık.
- Ergin, M. (2002). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Yayınları.

- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, D., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(3), 603-619. <https://doi.org/10.17860/efd.8842>
- Esmer, E. (2010). *Okuma anlama becerisi ile yazılı anlatım metni üretme becerisinin etkileşimi: 6. sınıf öğrenci metinleri üzerine betimsel bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2016). How can students improve their reading comprehension skills? *Journal of Studies in Education*, 6(2), 229-240. <https://doi.org/10.5296/jse.v6i2.9201>
- Gilkerson, J., & Jeff, A. R. (2008). *The power of talk: Impact of adult talk, conversational turns, and TV during the critical 0-4 years of child development*. LENA Foundation Technical Report.
- Glanz, J. (1999). A primer on action research for the school administrator. *The Clearing House*, 72(5), 301-304.
- Göçer, Ali (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, 4(4), 1025-1055.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Göçer, A. (2017). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Kadioğlu Matbaası.
- Gökçe, B. (2020). Dinleme-söz varlığı ilişkisi, M. N. Kardaş (Ed.). *Dinleme Eğitimi* içinde (ss. 91-127). Pegem Akademi Yayıncılık,
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457–478). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graves, D.H. (1994). *A fresh look at writing*. Heinemann.
- Grégoire, P. (2010). Comprendre la lisibilité du texte : Sur écran vs sur papier. *Web Design*. <https://webdesign.populoo.com/2010/04/02>

- Güner, G. (2004). Türkçe kompozisyon öğretiminde (İlköğretimin ikinci basamağı yazma öncesinde yapılabilecek bazı etkinlikler. *Kayseri Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 225-230.
- Güner, M. (2016). *Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 1-24.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 1-27.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Gürgür, H. (2019). *Eylem araştırması*. In A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Anı Yayıncılık.
- Harrington, M. (2014). Practices and meaning of purposive family leisure among working and middle-class families. *Leisure Studies*, 33(2), 2-25.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Hayes, J. R. (2009). From idea to text. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE handbook of writing development* (pp. 65-79). SAGE Publications.
- Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi.
- Hildebrand, V. (1981). *Introduction to early childhood education*. Macmillan.

- Hopewell, K., McLaughlin, T. F., & Derby, K. M. (2011). The effects of reading racetracks with direct instruction flashcards and a token system on sight word acquisition for two primary students with severe conduct disorders. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(2), 693-710.
- Huang, S., Clark, N., & Wedel, W. (2013). The use of an iPad to promote preschoolers' alphabet recognition and letter-sound knowledge. *Practically Primary, 18*(1), 16-24.
- İşeri, K., & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 67-76.
- Janusik, L. A. (2007). Building listening theory: The validation of conversational listening span. *Communication Studies, 58*(2), 139-156.
- Johnson, A. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (Çev.: Y. Uzuner & M. Özten-Anay). Anı Yayıncılık.
- Johnson, A. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi* (Çev.: A. Benzer, A. Sefer, S. Konuk, & Z. Ören). Pegem Akademi Yayınları.
- Justice, L. M., Pence, K. L., Beckman, A. R., Skibbe, L. E., & Wiggins, A. K. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. International Reading Association.
- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz yeterliliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Karaalioglu, S. K. (1984). *Yazmak ve konuşmak sanatı: Kompozisyon*. İnkılap ve Aka Kitabevi.
- Karababa, Z. C. (2005). Avrupa'da anadili öğretimi Türkçe ve İngilizce anadili ders kitaplarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi, 167*, 1-19.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 3*(4), 263-269.
- Karadağ, B. F., & Maden, A. (2014). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Okur & G. Göçen (Eds.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (ss. 85-102). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe, Türk Dili ve edebiyatı öğretimi*. Anıtepe Yayıncılık.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karatay, H. & Pektaş, S. (2012). Türkçe ders kitaplarının incelenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 183-204. <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.315>
- Kartal, E., & Özteke, H. Ç. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 125-138.
- Kavcar, C. (1985). Örgün eğitimde dramatizasyon. *Eğitim ve Bilim*, 10(56), 32-41.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Aksoy, Ö. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Anı Yayıncılık.
- Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi / Journal of Linguistics and Literature*, 10(1), 49-96.
- Kayabaşı, B., & Yılmaz, R. K. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları, tercihleri, tutum ve inançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 1859-1870.
- Kely, K., & Schorger, J. (2001). Let's play puters: Expressive language use at the computer center. *Information Technology in Childhood Educational Annual*, 2(13), 125-138.
- Kılıç, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kırmızı, F. S. (2007). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yöntemine dayalı okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımına ve yönetime ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3/4), 159-178.
- Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Koç, S., & Müftüoğlu, G. (1998). *Dinleme ve okuma öğretimi*. Açık Öğretim Fakültesi.
- Koçak, N., Ergin, B., & Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanım düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 100-106.

- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension, and word reading in kindergarten and first grade. *Computer and Education*, 55(1), 24–31.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer terimler sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köksal, O. (2012). *İlköğretim 5. sınıf İngilizce derslerinde kullanılan bellek destekleyici stratejilerin erişiyeye, tutuma, kelime bilgisine ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi..
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazineleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu, M., & Özdem, A. (2015). Türkçe öğretiminde drama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 26-40.
- Linebarger, D., & Walkerview, D. (2005). Infants and toddlers television viewing and language outcomes. *American Behavioral Scientist*, 48, 624-645.
- Mardi, H. Ö. (2006). *Çocuk kitapları resimlemede karakter yaratma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- McCarrick, K., & Li, X. (2007). Buried treasure: The impact of computer use on young children's social, cognitive language development and motivation. *Association for the Advancement of Computing in Education Journal*, 15(1), 73-95.
- McLaughlin, M. (2012). Reading comprehension: What every teacher needs to know. *The Reading Teacher*, 65(7), 432–440.
- Mead, N. A., & Rubin, D. L. (1985). Assessing listening and speaking skills. *ERIC Digest*. ED263626.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Melanlıoğlu, D., & Atalay, T. D. (2016). Türkçe öğrenen yabancılar örneğinde yansıtıcı günlük kullanma ve yazma öz yeterliliği arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 56-76.

- Memiş, M. R. (2018). Kelime hazinesi ve yabancı dilde kelime öğretimi üzerine. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19),1273-1289.
- Meskill, C. (1996). Listening skills development through multimedia. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5(2), 179-201.
- Metin, G. T., ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6., 7. ve 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (1985). *Türkçe eğitimi ve öğretimi kılavuzu*. Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı kılavuzu*. Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2007). *Ders kitapları ile eğitim araçlarının incelenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin yönerge*. Tebliğler Dergisi, 2597.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2009). *İlköğretim Türkçe dersi, 1.-5. sınıflar için öğretim programı ve kılavuzu*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mills, G. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Merrill Prentice Hall.
- Molai, T. N. (2019). Facing factors affecting language development of children. *International Academic Journal of Social Sciences*, 6(1), 37-48.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning, professional development, theory and practice*. Kogan Page Inc.
- Ninio, A., & Snow, C. (1988). Language acquisition through language use: The functional sources of children's early utterances. In Y. Levy, I. Schlesinger, & M.D.S. Braine (Eds.), *Categories and Processes in Language Acquisition* (pp. 11-30). Erlbaum.
- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 11-29.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2001). Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirme yolları. *Türk Dili Dergisi*, 589, 9-14.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Öncü Kitap.

- Özbay, M. (2010). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Öncü Kitap.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30–45.
- Özbay, M., & Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Western Anatolia Journal of Educational Science*, 3(5), 1–28.
- Özbay, M., Melanlıoğlu, D., & Karakuş, İ. (2020). *Türkçe Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Sistem Ofset Yayınları.
- Özbek, E. (2015). Türkiye’de “söz varlığı” çalışmaları ve bunlar üzerine genel bir değerlendirme. *Akademik Kaynak*, 3(5), 23-38.
- Özcan, Y. (2020). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Özdemir, E. (1999). *Güzel ve etkili konuşma sanatı*. Remzi Kitabevi.
- Özdemir, N., & Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 101-125.
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Paris, S. G. & Hamilton, E. E. (2009). The development of children’s reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Dufy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 32-53). Routhledge.
- Pars, V. B., & Pars, C. B. (1954). *Okuma psikolojisi ve ilk okuma öğretimi*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Pehlivan, A. (2003). Türkçe kitaplarında sözcük dağarcığını geliştirme sorunu ve çözüm yolları. *Dil Dergisi*, 122, 84–94.
- Peksöz, M. (2025). 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı (1- 4. sınıflar) ile 2019 Türkçe dersi öğretim (1-8. sınıflar). *Temel Eğitim*, 7(27), 18-33. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1538201>
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. Doubleday.

- Porzig, W. (1995). *Dil denen mucize* (Çev.: Vural Ülkü). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Erlbaum.
- Rankin, P. T. (1928). The importance of listening ability. *The English Journal*, 17(8), 623-630.
- Rasinski, T.V. & Padak, N. (2005). *3-minute reading assessments: Word recognition, fluency & Comprehension*. Scholastic Inc.
- Russell, M., Brown, C., Skilling, A., Series, R., Wallace, J., Bonham, B., & Barker, P. (1996, October). Applications of automatic speech recognition to speech and language development in young children. In *Proceeding of Fourth International Conference on Spoken Language Processing. ICSLP'96* (pp. 176-179). IEEE.
- Sabet, M. K., & Mahsefat, H. (2012). The impact of authentic listening materials on elementary EFL learners' listening skills. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(4), 216-229.
- Saenz, L. M., & Fuchs, L. S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 23(1), 31-41.
- Salkind, N. (2000). *Exploring research*. Prentice-Hall.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Saracho, O. N. (2008). Children's play in the visual arts and literature. *Early Child Development and Care*, 7(180), 947-956. <https://doi.org/10.1080/03004430802556356>
- Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri* (Çev.: Berke Vardar). Multilingual Yayınevi.
- Savaş, M. (2010). *Altı yaş öğrencilerinin sahip oldukları kelime servetinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Mora Yayınları.
- Sinan, A. T. (2001). *Anadili eğitim üzerine Türkçenin deyim varlığı*. Kubbealtı Yayınları.
- Slavin, R. E. (2015). *Educational psychology: Theory and practice*. Pearson Education.
- Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what's it made from? Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research*, 71(1), 133-169.

- Subklew, Aksarı, & Köksal, Umagan, S. (2007). Dinleme. A. Kırkılıç & H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (pp. 45-78). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sürmeli, K. ve Kaptan, A. Y. (2011). Çocuk dergilerinin grafik tasarımı. 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (5-7 Ekim 2011) Bildirileri* içinde (ss. 577-584). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Şahbaz, Ö. (2004). *İlköğretim 4. sınıf "Canlılar Çeşitlidir" ünitesinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin sözel yaratıcılıklarına, başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(165), 45-78.
- Şahindokuyucu, A. (2006). *Hazırlık öğrencilerinin okuduğunu anlamayı ölçmede çıkartmalı ve çoktan seçmeli testlerle ilgili bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Takacs, S. A., Swart, E., & Bus, A. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(4), 698-739. <https://doi.org/10.3102/003465431456698>
- Taner, M., & Başal, H. A. (2005). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 67-89.
- Tankersley, K. (2003). *The threads of reading: Strategies of literacy development*. Association for Curriculum and Supervision Development.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. Papirus Yayınevi.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon.
- Temiz, G. (2002). *Okul öncesi eğitiminin çocuğun dil gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.

- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Tok, M., Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.
- Tosunoğlu, M. (1998). *İlköğretim okuluna başlayan öğrencilerin okumayı yazmayı öğrenmeden önceki kelime serveti üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Tosunoğlu, M. (1999). Kelime servetinin eğitim öğretimdeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 142, 16-21.
- Tunagür, M. (2020). *Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi: Karma yöntem çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Turgut, A. (2008). *İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin aktif kelime serveti üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Turhan, H. (2010). *8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu, (2024). Güncel Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr>
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Uyar, N. (1995). *Anaokuluna devam eden 60–72 aylık çocuklara destekleyici olarak uygulanan drama programının çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Uysal, P. (2021). Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntem: Okuma tiyatrosu. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 76-93.
- Uzuner, F. (2014). *Okuduğunu anlama ve yazma becerisinin aksiyon araştırması aracılığı ile geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayıncılık.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Nobel Yayınları.

- Ünsal, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe (6, 7, 8. sınıflar) Türkçe dersinde drama yönteminin çocukların dil ve anlatım becerilerine katkısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi.
- Üstündağ, T. (2000). *Yaratıcı drama öğretmenin günlükü*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen! *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000017>
- Varıoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., & Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, 41, 226-242.
- Verhallen, M., & Bus, A. (2010). Low-income immigrant pupils learning vocabulary through digital picture storybooks. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 54-61. <https://doi.org/10.1037/a0017190>
- Vural, B. (2004). *Öğretim faaliyetlerinde yöntem-teknik ve etkinlikler*. Hayat Yayıncılık.
- Vural, M. (2002). *İlköğretim okulu programı*. Yakutiye Yayıncılık.
- Vural, M. (2019). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akran destekli ve hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisinin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Waks, L. J. (2007). Listening and reflecting: An introduction to the special issue. *Learning*, 1, 83-87. <https://doi.org/10.1007/s11519-007-0018>
- Walker, B. J. (2003). *Supporting struggling readers*. Pippin Publishing Corporation.
- Whirter, J., & Voltan, N. (1985). *Çocukla iletişim*. Nüve Matbaası.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., & Valdez Menchaca, M. C. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.
- Winter-Hebert, L. (2015). *Benefits of reading: Why read every day?* <http://www.lifehack.org/articles/lifestyle/10-benefits-reading-why-you-should-read-everyday.html> (Erişim Tarihi: 10/11/2024).
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*. Akçağ Yayınları.

- Yalçın, S., & Özek, F. (2006). Söz varlığının, temel dil becerilerinin ve akademik disiplinlerin kazanımına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 130-140.
- Yavuz, A. (2014). *Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretiminde ağ günlüklerinin (blog) yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yegen, Ü. (2022). Üst düzey zihinsel beceriler bakımından 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorular. A. S. Akdemir (Ed.), *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar XIII* içinde (ss. 197-210). Eğitim Yayınevi.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 57-71.
- Yıldız, C. (2010). Okuma ve anlama öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 115-152). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

EKLER

Ek 1: Araştırma İzni



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-83688308-605.99-87701009
Konu : Araştırma İzni
(Zeliha BÜYÜKCENGİZ)

20.10.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 06/10/2023 tarihli ve E-48178250-300-408662 sayılı yazınız.
c) 11/10/2023 tarihli Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zeliha BÜYÜKCENGİZ'in "İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın, Selçuklu Akşemseddin İlkokulu Müdürlüğünde eğitim gören 2. sınıf öğrencilerine eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2023-2024 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde elektronik ortamda Müdürlüğümüz istatistik42@meb.gov.tr e-posta adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Arz/Rica ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Veli Onam Formu (1 Sayfa)
- 3-Katılımcı Onam Formu (1 Sayfa)
- 4-Kelime Hazinesi Testi (4 Sayfa)
- 5-Öğrenci Görüşme Soru Formu (1 Sayfa)
- 6-Okuduğunu Anlatma Yoluyla Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Rubriği (4 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:
Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:

Selçuklu İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : AKÇEŞME MH. GARAJ CAD. NO:4 KARATAY/ KONYA Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon No : 0 (332) 353 30 50 Bilgi için: KADIR DEDE-1322
E-Posta: butce42@meh.gov.tr Unvan : Tekniker
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi: <http://konya.meb.gov.tr> Faks:3323515940

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.konya.meb.gov.tr/adresinden> 3f69-4a87-3369-bfd1-01fb Kodu ile teyit edilebilir



Ek 2: Okuduğunu Anlatma Yoluyla Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Rubriği

Okuduğunu Anlatma Yoluyla Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Rubriği

Boyut	1	2	3	4	5	6
Okuduğunu Anlama	Öğrenci, okuduğu metinle ilgili hiçbir şey hatırlamamıştır veya okuduğu metinle ilgili sadece bir veya iki gerçeği/bilgiyi hatırlamıştır.	Öğrenci, okuduğu metinle ilgili önem derecesi birbirinden farklılaşan birbiriyle ilişkisiz birkaç şeyi hatırlamıştır.	Öğrenci, okuduğu metnin ana fikrini ve onu destekleyen birkaç detayı hatırlamıştır.	Öğrenci, okuduğu metnin ana fikrini ve onu destekleyen yardımcı fikirleri hatırlamıştır. Ancak ana fikri destekleyen yardımcı fikirler okuduğu metindeki gibi iyi bir şekilde organize edilmemiş ve mantıklı bir bağlantı ve sıra oluşturacak şekilde sunulmamıştır. Öğrencinin anlatımı metindeki olayların akış sırasını takip etmemiştir.	Öğrenci, okuduğu metnin büyük bir bölümünü hatırlamıştır. Metinle ilgili anlatımı, okuduğu metindeki olayların oluş sırasını takip etmiştir. Okuduğu metnin ana fikrini ve onu destekleyen yardımcı fikirleri iyi organize edilmiş şekilde anlatmıştır.	Öğrenci, okuduğu metnin büyük bir bölümünü hatırlamıştır. Metinle ilgili anlatımı, okuduğu metindeki olayların oluş sırasını takip etmiştir. Aynı zamanda öğrenci, okuduğu metni kendi deneyimleri ve diğer okuduğu metinlerle ilişkilendirmiştir.