



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNDE ÜST
DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE KELİME
ÖĞRETİMİ: BİR MODEL ÖNERİSİ VE
UYGULAMASI**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Şeyma ARSLAN BAKIR**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK**

Hatay-2025



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNDE ÜST
DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE KELİME
ÖĞRETİMİ: BİR MODEL ÖNERİSİ VE
UYGULAMASI**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Şeyma ARSLAN BAKIR**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK**

Hatay-2025

ONAY

Şeyma ARSLAN BAKIR tarafından hazırlanan “**ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNDE ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE KELİME ÖĞRETİMİ: BİR MODEL ÖNERİSİ VE UYGULAMASI**” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile **TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALINDA DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

24.01.2025

Jüri Üyeleri	İmza
Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK (Tez Danışmanı-Başkan)	
Prof. Dr. Ahmet BALCI (Üye)	
Prof. Dr. Müzeyyen ALTUNBAY (Üye)	
Doç. Dr. Hasan KAPLAN (Üye)	
Doç. Dr. Fatih TANRIKULU (Üye)	

Şeyma ARSLAN BAKIR Tarafından Hazırlanan “**Ortaokul Türkçe Derslerinde Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi: Bir Model Önerisi ve Uygulaması**” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım**.

Doç. Dr. Sinan ERDOĞAN
Enstitü Müdürü

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (24/01/2025)

Şeyma ARSLAN BAKIR

ÖN SÖZ

Bu çalışmada ana dili olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretiminin üst düzey düşünme becerileri ile yapılması üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda araştırmacı tarafından bir “Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi Modeli” tasarlanmış ve bu modelin alanda kullanımı üzerine ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile pilot, asıl ve etki uygulamaları yapılmıştır. Yapılan uygulamalar ile tasarlanan modelin kelime başarısını artırmadaki etkililiği elde edilen verilerin analizi yapılarak bulgulara yansıtılmıştır. Çalışma, Araştırmanın Problemi, Amacı ve Önemi; Kavramsal Çerçeve; Yöntem; Bulgular ile Tartışma, Sonuç ve Öneriler ana başlıklarından oluşturmaktadır.

Çalışmanın birinci bölümü olan giriş bölümünde araştırmanın problem durumu, problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları üzerinde durulmuş; araştırmada sıkça geçen kavramların tanımları yapılmıştır. Bölümün sonunda ise alan yazınında kelime öğretimi ve üst düzey düşünme becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar derlenerek sunulmuştur.

Çalışmanın ikinci bölümünde araştırmanın kavramsal çerçevesini belirlemek için iki ayrı başlık altında alt başlıklar verilmiştir. İlk olarak düşünme ve düşünme becerileri başlığı altında; üst düzey düşünme, üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi ve programda üst düzey düşünme becerileri ile güncellenmiş Bloom taksonomisinin alan yazını irdelenmiştir. Ardından kelime ve kelime öğretimi başlığı altında; kelime hazinesi, kelime hazinesi türleri, kelime oluşturma yöntemleri, kelime öğretim yöntem ve teknikleri ile programda kelime öğretimi alt başlıkları alan yazını bağlamında irdelenmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde araştırmanın yöntemi ayrıntılı olarak anlatılırken; araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ile araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Her bir başlığın altında ilgili başlığın verilerinin ayrıntılı irdelendiği alt başlıklar ve tablolar bulunmaktadır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek çalışmanın ana ve alt problemlerine uygun olarak başlıklandırılmıştır. Her bulgu için bulguya uygun tablolarla veriler işlenmiştir. Bu kapsamda bulgular bölümünün altında betimsel tabloların yanı sıra t-testi tabloları ve korelasyon tabloları da yer almaktadır.

Çalışmanın beşinci ve son bölümünde çalışmada elde edilen veriler sonuçlandırılmış, alan yazınındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Son olarak da araştırmacı ve öğretmenlere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Çalışma boyunca bana yol gösteren saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK'a, kıymetli fikirleri ile tezime katkıda bulunan değerli hocalarım Doç. Dr. Hasan KAPLAN ve Prof. Dr. Ahmet BALCI'ya, çalışmamın başında yanımda olmasına rağmen 6 Şubat Depremi'nde kaybettiğimiz ancak manevi desteklerini hissetmeye devam ettiğim kıymetli hocam Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Bu süreçte beni destekleyen arkadaşlarıma, yoldaki tüm zorlukları birlikte aşarken ailem olmalarından onur ve gurur duyduğum sevgili annem Meryem, babam Şahin ve kardeşlerim Mustafa Yasir ile Sümeyye'ye, yine ailelerine katıldığım günden beri evlatları olmanın mutluluğunu yaşadığım annem Melahat, babam Ömer ve kardeşlerim Ahmet ile Zeynep'e müteşekkirim. Son olarak hayatıma varlığıyla ışığı getiren, zorlukların beraber aşılma için var olduğunu gösteren, tez sürecimde ve hayatın her aşamasında beni koşulsuz ve sonsuz destekleyen sevgili eşim Ali'ye sonsuz şükranlarımı sunarım.

Çalışmanın alana katkıda bulunabilmesi dileğiyle...

Şeyma ARSLAN BAKIR

**ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNDE
ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE KELİME ÖĞRETİMİ:
BİR MODEL ÖNERİSİ VE UYGULAMASI**

Şeyma ARSLAN BAKIR

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, 2025

Danışman: Doç Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK

ÖZET

Bu araştırmada, kelime öğretimini üst düzey düşünme becerileri ile birleştirerek ana dili olarak Türkçe öğretiminde yeni bir “kelime öğretim modeli” tasarlamak, sahada uygulayarak bu modelin etkili ve kullanılabilir olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada, ana dili öğretiminde önemli görülen üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretimi birleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim bahar yarıyılında Mersin ili Erdemli ilçesinde yer alan 3 devlet ortaokulunun 7. sınıflarında öğrenim gören 107 öğrenci oluşturmaktadır. Bir karma yöntem araştırması olan bu çalışma yakınsak paralel desende tasarlanmıştır. Çalışmanın nicel boyutu, tasarım ve geliştirme araştırması ile gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler tek gruplu deneysel desen kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın nitel verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan Öğrenci Görüşme Formları ve Araştırmacı Günlüğü ile elde edilmiştir. Nicel verilerin analizi SPSS 27.00 ile yapılırken nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında model tasarımı pilot, asıl ve etki uygulama aşamaları izlenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilk olarak alan uzman görüşleriyle desteklenen “Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi Modeli” tasarlanmıştır. Tasarlanan bu modelin etkisinin ölçülebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formu”, “Kelime Çalışma Kâğıdı” ve “Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Uygulama sırasında “Araştırmacı Günlüğü” tutulmuş, sonrasında “Öğrenci Görüşme Formu” ile öğrenci görüşleri toplanmıştır. Model, öğrencilerin kelime başarısı, metin türü (bilgilendirici ve hikâye edici metinler), cinsiyet, Türkçe ders notu ve kitap sayısı değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilere uygulanan Üst Düzey Düşünme

Becerileri ile Kelime Öğretimi Modeli'nin öğrencilerin genel kelime başarısını artırdığı görülmüştür. Metin türüne göre, öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerdeki kelime başarılarının model sonrası arttığı görülmüştür. Cinsiyete göre, öğrencilerin kelime başarılarında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Türkçe ders notları ile öğrencilerin kelime başarıları arasında orta derecede pozitif yönlü anlamlı bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Okunan kitap sayısı ve kelime başarısı arasında düşük derecede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yapılan uygulama öğrenci görüşlerine göre değerlendirildiğinde, öğrencilerin uygulanan kelime öğretim modelinden memnun kaldıkları, yapılan uygulamanın söz varlıklarını geliştirerek kelime hazinelerine katkı sağladığını ve uygulamanın sonraki derslerde de sürdürülmesini istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı günlüğü verileri de bu görüşleri destekler niteliktedir. Genel olarak değerlendirildiğinde araştırmacı tarafından tasarlanan model üst düzey düşünme becerileri ve kelime öğretimini birleştirmesi açısından alanda ilk olma özelliğine sahiptir. Geliştirilen modelin sahada başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen verilerden hareketle, çalışma kapsamında geliştirilen ve değişen öğrenci profiline uygun olduğu öngörülen üst düzey düşünme becerileriyle kelime öğretimi modelinin öğretmenler tarafından kelime öğretimi sürecinde kolaylıkla kullanabileceği düşünülmektedir.

ANAHTAR KELİMELER

Türkçe Eğitimi, Üst Düzey Düşünme Becerileri,
Kelime Öğretimi, Model Tasarımı

**VOCABULARY TEACHING WITH HIGHER-ORDER THINKING SKILLS
IN MIDDLE SCHOOL TURKISH LESSONS:
A MODEL PROPOSAL AND IMPLEMENTATION**

Seyma ARSLAN BAKIR

Department of Turkish and Social Sciences Education, PhD Thesis, 2025

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hüseyin OZCAKMAK

ABSTRACT

This study aims to design a new “vocabulary teaching model” for teaching Turkish as native language by integrating vocabulary instruction with higher-order thinking skills, as well as demonstrating its effectiveness and applicability through field implementation. In the research, vocabulary teaching is combined with higher-order thinking skills, which are considered significant in native language education. The study group consists of 107 seventh-grade students from three public secondary schools in Erdemli district, Mersin province, during the spring semester of the 2023–2024 academic year. The study uses a method called convergent parallel pattern in order to see the effectiveness of the model as the quantitative data of the study was conducted using design and development research, with data collected through a single-group experimental design. The qualitative data of the study were obtained through the Student Interview Forms and the Researcher Diary prepared by the researcher. SPSS 27.00 analyses the quantitative collected data, while qualitative data were analyzed through content analysis. Within the scope of the study, the model design was carried out by following the pilot, main and effect application phases. Initially, with the help of experts opinion the model integrates the “Vocabulary Teaching Model with Higher-Order Thinking Skills,”. In order to measure the effectiveness of this model, the researcher developed and used the "Vocabulary Pre-Assessment Form," "Vocabulary Worksheet," and "Vocabulary Post-Assessment Form." During the implementation, a “Researcher Diary” was kept, and student opinions were collected through the “Student Interview Form.” The evaluation of the model uses variables such as students’ vocabulary success, text type (informative and

narrative texts), gender, Turkish course grades, and the number of books read. According to the results, it was observed that the Vocabulary Teaching Model with Higher-Order Thinking Skills increased students' overall vocabulary success. Post-implementation, students' vocabulary achievements in both informative and narrative texts improved. It was determined that there was a statistically significant difference in students' vocabulary success in favor of female. A moderate positive correlation was identified between Turkish course grades and vocabulary success, while a low positive correlation was observed between the number of books read and vocabulary success. Evaluations based on student feedback revealed that students were satisfied with the applied vocabulary teaching model, felt it enriched their vocabulary, and expressed a desire for its continuation in future lessons. The researcher diary supported these findings. In summary, the model designed by the researcher is the first of its kind to integrate higher-order thinking skills with vocabulary teaching in the field. It was concluded that the developed model was highly successful in practice. Based on the data obtained, it is anticipated that the vocabulary teaching model developed within the scope of the study, which is considered suitable for the evolving student profile, can be easily utilized by teachers in the vocabulary teaching process.

KEYWORDS

Turkish Education, Higher Order Thinking Skills,
Vocabulary Teaching, Model Design

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER	V
TABLolar LİSTESİ.....	IX
GÖRSELLER LİSTESİ	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIV

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ AMACI VE ÖNEMİ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Problemi.....	8
1.3. Araştırmanın Amacı.....	9
1.4. Araştırmanın Önemi	9
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	11
1.6. Araştırma Sınırlılıkları	11
1.7. Tanımlar.....	12
1.8. İlgili Araştırmalar	13
1.8.1. Kelime Öğretimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	13
1.8.2. Üst Düzey Düşünme Becerileri ile İlgili Çalışmalar.....	24

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Düşünme ve Düşünme Becerileri	35
2.1.1. Üst Düzey Düşünme	39
2.1.1.1. Eleştirel Düşünme	41
2.1.1.2. Yaratıcı Düşünme.....	48
2.1.1.3. Analitik Düşünme	52
2.1.1.4. Yansıtıcı Düşünme	55
2.1.1.5. Problem Çözme.....	57
2.1.2. Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi.....	60
2.1.3. Güncellenmiş Bloom Taksonomisi.....	64
2.1.4. Güncellenmiş Bloom Taksonomisinin Kelime Öğretiminde Kullanımı ..	67
2.2. Kelime ve Kelime Öğretimi	69
2.2.1. Kelime Hazinesi.....	74
2.2.2. Kelime Hazinesi Türleri.....	78
2.2.3. Kelime Oluşturma Yöntemleri.....	81
2.2.4. Kelimenin Boyutları (Ağırlık, Derinlik ve Genişlik).....	82
2.2.5. Kelime Öğretim Yöntem ve Teknikleri	84
2.2.6. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Kelime Öğretimi	88

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni	92
3.2. Çalışma Grubu	97
3.2.1. Cinsiyet Değişkeni.....	97
3.2.2. Öğrencilerin Türkçe Dersi Not Ortalaması Değişkeni	98

3.2.3. Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayısı Değişkenleri	99
3.3. Veri Toplama Araçları.....	101
3.3.1. Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formu	101
3.3.2. Kelime Çalışma Kâğıdı.....	102
3.3.3. Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formu	103
3.3.4. Öğrenci Görüşme Formu	103
3.3.5. Araştırmacı Günlüğü.....	105
3.4. Verilerin Toplanması	106
3.4.1. Metin Seçim Süreci.....	106
3.4.2. Metin Türüne İlişkin Veriler.....	108
3.4.3. Kelime Seçim Süreci	109
3.4.4. Modele Hazırlık Süreci.....	111
3.4.4.1. Pilot Uygulama Süreci	111
3.4.4.1.a. Pilot uygulama sürecinin değerlendirmesi	112
3.4.4.1.b. Pilot uygulama sonrasında yapılan güncellemeler	113
3.4.5. Geliştirilen Model	113
3.4.5.1. Asıl Uygulama Süreci	116
3.4.5.2. Etki Uygulaması Süreci.....	118
3.5. Verilerin Analizi	119
3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği	120

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	123
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	127
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	127

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	130
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	132
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	135
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	137
4.7.1. Birinci Görüşme Sorusuna Ait Bulgular	137
4.7.2. İkinci Görüşme Sorusuna Ait Bulgular.....	139
4.7.3. Üçüncü Görüşme Sorusuna Ait Bulgular.....	142
4.7.4. Dördüncü Görüşme Sorusuna Ait Bulgular	147
4.7.5. Beşinci Görüşme Sorusuna Ait Bulgular	150
4.7.6. Altıncı Görüşme Sorusuna Ait Bulgular	151
4.7.7. Yedinci Görüşme Sorusuna Ait Bulgular	152
4.7.8. Sekizinci Görüşme Sorusuna Ait Bulgular	154
4.7.9. Dokuzuncu Görüşme Sorusuna Ait Bulgular.....	156

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç	159
5.1.1. Model Tasarlama Süreci	159
5.1.2. Tasarlanan Modelin Etkililiği	161
5.1.3. Metin Türüne Göre Kelime Başarısı.....	162
5.1.4. Cinsiyete Göre Kelime Başarısı.....	164
5.1.5. Türkçe Ders Not Ortalamalarına Göre Kelime Başarısı	165
5.1.6. Okunan Kitap Sayısına Göre Kelime Başarısı.....	166
5.1.7. Tasarlanan Modelle İlgili Öğrenci Görüşleri.....	167
5.2. Öneriler	170
KAYNAKÇA	172
EKLER.....	196

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Kelime Öğretim Yöntem ve Teknikleri.....	84
Tablo 2. Kelime Öğretim Stratejileri, Metotları ve Diğerleri.....	85
Tablo 3. Pilot Uygulamadaki Çalışma Grubunun Cinsiyet Verileri Tablosu.....	97
Tablo 4. Asıl Uygulamadaki Çalışma Grubunun Cinsiyet Verileri Tablosu.....	98
Tablo 5. Etki Uygulamasındaki Çalışma Grubunun Cinsiyet Verileri Tablosu.....	98
Tablo 6. Öğrencilerin Türkçe Ders Notları.....	99
Tablo 7. Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayısı.....	100
Tablo 8. Çalışma Grubunun Demografik Yapısı.....	100
Tablo 9. Metinlerin Ortalama Kelime Sayısı.....	106
Tablo 10. Pilot Uygulamada Seçilen Metin.....	107
Tablo 11. Asıl Uygulamada Seçilen Metinler.....	108
Tablo 12. Etki Uygulamasında Kullanılan Metinler.....	108
Tablo 13. Pilot Uygulama Metni Verileri.....	109
Tablo 14. Asıl Uygulama Metinleri Verileri.....	109
Tablo 15. Etki Uygulaması Metinleri Verileri.....	109
Tablo 16. Asıl Uygulama Bilgilendirici Metin Ön Değerlendirme ve Son Değerlendirme Formu Bulguları.....	117
Tablo 17. Asıl Uygulama Hikâye edici Metin Ön Değerlendirme ve Son Değerlendirme Formu Bulguları.....	117
Tablo 18. Asıl Uygulama Tüm Kelimelerin Ön Değerlendirme ve Son Değerlendirme Formu Bulguları.....	117
Tablo 19. Alpar'ın Pearson r Değeri Nitelendirme Tablosu.....	120
Tablo 20. Modelin Pilot, Asıl ve Etki Uygulamalarında Kullanılan Metinlerin Verileri.....	126
Tablo 21. Öğrencilerin Tüm Kelimeler Kelime Bilgisi Ön ve Son Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	127
Tablo 22. Öğrencilerin Bilgilendirici Metinlerdeki Kelimeler Kelime Bilgisi Ön ve Son Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	128
Tablo 23. Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerdeki Kelimeler Kelime Bilgisi Ön ve Son Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	128

Tablo 24. Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinlerin Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	129
Tablo 25. Öğrencilerin Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinlerdeki Kelimeler Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	129
Tablo 26. Öğrenci Cinsiyetlerinin Bilgilendirici Metinlerin Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	130
Tablo 27. Öğrenci Cinsiyetlerinin Bilgilendirici Metinlerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	130
Tablo 28. Öğrenci Cinsiyetlerinin Hikâye Edici Metinlerin Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	131
Tablo 29. Öğrenci Cinsiyetlerinin Hikâye Edici Metinlerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	131
Tablo 30. Öğrenci Cinsiyetlerinin Tüm Kelimelerin Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	131
Tablo 31. Öğrenci Cinsiyetlerinin Tüm Kelimelerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	132
Tablo 32. Öğrenci Türkçe Dersi Ders Notlarının Bilgilendirici Metinlerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Betimsel Analizi.....	133
Tablo 33. Öğrenci Türkçe Dersi Ders Notlarının Bilgilendirici Metinlerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Korelasyon Analizi Sonuçları.....	133
Tablo 34. Öğrenci Türkçe Dersi Ders Notlarının Hikâye Edici Metinlerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Betimsel Analizi.....	133
Tablo 35. Öğrenci Türkçe Dersi Ders Notlarının Hikâye Edici Metinlerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Korelasyon Analizi Sonuçları.....	134
Tablo 36. Öğrenci Türkçe Dersi Ders Notlarının Tüm Kelimelerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Betimsel Analizi.....	134
Tablo 37. Öğrenci Türkçe Dersi Ders Notlarının Tüm Kelimelerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Korelasyon Analizi Sonuçları.....	134
Tablo 38. Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayısının Bilgilendirici Metinlerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Betimsel Analizi.....	135
Tablo 39. Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayısının Bilgilendirici Metinlerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Korelasyon Analizi Sonuçları.....	135

Tablo 40. Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayısının Hikâye Edici Metinlerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Betimsel Analizi.....	135
Tablo 41. Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayısının Hikâye Edici Metinlerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Korelasyon Analizi Sonuçları.....	136
Tablo 42. Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayısının Tüm Kelimelerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Betimsel Analizi.....	136
Tablo 43. Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayısının Tüm Kelimelerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Korelasyon Analizi Sonuçları.....	136
Tablo 44. Uygulama Öncesi Video ve Resimlerin Öğrencilerin Metne Hazırlanmasına Etkisi ile İlgili Görüşler.....	137
Tablo 45. Çalışmalar Öncesinde Gösterilen Video, Resim ve Fotoğrafların Metne Hazırlığa Etkisinde Video ile İlgili Görüşler.....	140
Tablo 46. Çalışmalar Öncesinde Gösterilen Video, Resim ve Fotoğrafların Metne Hazırlığa Etkisinde Resim ve Fotoğraf ile İlgili Görüşler.....	141
Tablo 47. Kelime Ön Değerlendirme Formları ile İlgili Öğrenci Görüşleri.....	142
Tablo 48. Kelime Çalışma Kâğıtları ile İlgili Öğrenci Görüşleri.....	143
Tablo 49. Kelime Son Değerlendirme Formları ile İlgili Öğrenci Görüşleri.....	145
Tablo 50. Metnin İşleme Süreci ile İlgili Öğrenci Görüşleri.....	146
Tablo 51. Konuyla İlgili Farklı Görüş Bildiren Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	147
Tablo 52. Metinlerle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	148
Tablo 53. Öğretilen Kelimelerin Günlük Hayatta Kullanımı ile İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	150
Tablo 54. Öğrencilerin Kelime Hazinesine İlişkin Görüşleri.....	151
Tablo 55. Yapılan Uygulamanın Kelime Öğrenmeye Etkisi ile İlgili Öğrenci Görüşleri.....	153
Tablo 56. Model ile Geleneksel Kelime Öğretim Yöntemlerinin Farkına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	154
Tablo 57. Modelin Sonraki Derslerde Uygulanmaya Devam Etmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	156

GÖRSELLER LİSTESİ

Görsel 1. Bloom Taksonomisi ile Güncellenmiş Bloom Taksonomisi Karşılaştırması	66
Görsel 2. Üst Düzey Düşünme Becerileri Kelime Öğretimi Modelinin Aşamaları	115
Görsel 3. Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretim Modelindeki Düşünme Becerileri	124
Görsel 4. Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretim Modelinin Aşamaları.....	125

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kelime Hazinesi.....	76
Şekil 2. Yapılan Araştırmanın Deseni	92
Şekil 3. Araştırmada Tasarlanan Modelin Aşamaları	95
Şekil 4. Geliştirilen Modelin Aşamaları	114



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
bk.	: Bakınız
BMÖDF	: Bilgilendirici Metinler Ön Değerlendirme Formu
BMSDF	: Bilgilendirici Metinler Son değerlendirme Formu
HEMÖDF	: Hikâye Edici Metinler Ön değerlendirme Formu
HEMSDF	: Hikâye Edici Metinler Son Değerlendirme Formu
KBÖDF	: Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formu
KBSDF	: Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
s.	: Sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı
vd.	: ve diğerleri
yy	: yüzyıl

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ, AMACI VE ÖNEMİ

Çalışmanın bu başlığında, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ile alt problemleri, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve araştırmanın sınırlılıklarına yer verilerek araştırma kapsamında ele alınan bazı kavramların tanımları yapılmıştır. Ayrıca alan yazınında yer alan kelime öğretimi ve üst düzey düşünme becerileri ile ilgili çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanlık, tarih boyunca eğitim, kültür, sanat gibi alanlarda yaşam becerilerini geliştirmiştir. Sanayi devriminin ardından ise bu durum bireylerin tek bir alanda uzmanlaşmasını gerektirmiştir. Bilgi çağının sunduğu makineleşme ve teknoloji, insanları yenilik ve değişime uyum sağlamaya zorlamış, ayrıca çok yönlü becerilere sahip olmanın önemini ortaya koymuştur. Bilginin katlanarak artmasıyla birlikte güvenilir bilgiyi belirleyebilme, yanlış bilgiyi ayıklayabilme, bilgiye ve karşılaşılan durumlara yönelik sorgulama becerisi gösterebilme yetkinlikleri öne çıkmıştır. Bu yetkinliklerin bireyde geliştirilebilmesi için bireyin doğru ve sağlıklı düşünebilmesi esastır. Doğru düşünebilen bireyler hayatlarında karşılaştıkları bilgileri doğru analiz ederek karşılaştıkları problemlere karşı etkili ve geçerli çözümler üretebilirler. De Bono'ya (2008) göre düşünme, öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Bu nedenle düşünme becerilerinin eğitimi verilerek bireylerin doğru ve etkin problem çözme becerisine sahip olmaları teşvik edilmelidir.

Düşünme kavramı soyut bir kavram olduğundan araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmış; aynı şekilde düşünme becerileri de farklı sınıflandırmalara tabi tutulmuştur. Beyer'e göre (1988) düşünme becerileri eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme, bilgiyi işleme ve kavramsallaştırma becerileri olarak sıralarken Akar' göre (2007) eleştirel düşünme, üretici düşünme, problem çözme, mantıksal düşünme, yaratıcı düşünme, üst düzey düşünme, soyut düşünme,

kavramsal düşünme, sözel düşünme, yansıtıcı düşünme, ıraksak düşünme ve yakınsak düşünme olarak sınıflandırılmıştır.

Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, karar verme ile problem çözme gibi süreçler bağımsız olmayan ve birbiriyle etkileşimli süreçlerdir. Demir'in (2006, s. 45) ifade ettiği gibi birey problem çözme sırasında eleştirel düşünür; yaratıcı düşünme sırasında da problem çözer ya da karar verme aşamasında eleştirel düşünme gerçekleştirir. Düşünme becerileri Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl (1956) tarafından geliştirilen sınıflandırmaya göre alt (bilgi, kavrama ve uygulama) ve üst düzey düşünme becerileri (analiz, sentez ve değerlendirme) olarak iki alt kategoride ele alınmaktadır.

Üst düzey düşünme alan yazınında tahmin yapmak, sorunları ele almak, bir problemi çözmek ya da bir konuyu analiz etmek için zihinde bulunan bilgiyi yeni bilgi ile bağlamak veya yeniden organize etmek olarak tanımlanmaktadır (Underbakke, Borg ve Peterson, 1993). Üst düzey düşünmenin genelde öğretilen bilgidan farklı olarak zihinde meydana gelen durumlarla ilgili olduğu kabul edilse bile aslında bilgiyi işleme teknik ve becerilerini barındıran bir süreçtir. Bu nedenle etkili bir şekilde düşünmeyi öğrenmek, bilgi ile baş edebilecek daha etkili teknikleri öğrenmek demektir.

Bloom Taksonomisi üst düzey düşünme becerilerinin tanımlanmasında önemli bir kaynaktır. Taksonominin 2001 yılında güncellenmesiyle (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths ve Wittrock, 2018) bu becerilerin kapsamı genişletilmiştir. Taksonominin üst düzey düşünme becerilerini sınıflandırması, bu becerilerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi için eğitimciler ve araştırmacılara rehberlik etmektedir. Üst düzey düşünme becerileri eğitim-öğretimin temel hedefi olmalı ve öğrencilere bu becerileri kazandıracak şekilde eğitim verilmelidir.

Alan yazınında üst düzey düşünme becerileri eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme ve problem çözme becerileri olarak tanımlanmaktadır (Beyer, 1988; Underbakke vd. 1993; Akar, 2007; Anderson vd. 2018). Ayrıca alan yazınında düşünme becerilerinin sınıflandırılması için farklı taksonomiler önerilmiştir (Stiggins, Rubel ve Quellmalz, 1988; Marzano, 2001; Haladyna, 2004; Saifer, 2024). Bunlar arasında en yaygın kabul gören taksonomi Güncellenmiş Bloom Taksonomisidir (Büyükalın Filiz ve Yıldırım, 2019; Kanık Uysal, 2022). Güncellenmiş Bloom Taksonomisinin analiz, değerlendirme ve yaratma

basamakları alan yazınında üst düzey düşünme becerisi olarak ifade edilen eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve analitik düşünme gibi becerileri kapsamaktadır.

Eleştirel düşünme becerisi, bir konuyu farklı açılardan derinlikli bir şekilde inceleyerek ve odaklanarak, önyargılardan uzak objektif bir değerlendirme yapmayı gerektiren bir beceridir. Bu becerinin okullarda öğretmenler tarafından bilinçli bir şekilde öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Üst düzey düşünme becerilerinin başka bir boyutu da yaratıcı düşünmedir.

Yaratıcılık; üretken, sorun çözücü ve yenilikçi bir temele sahiptir. Bu düşünce biçimi yeni olanı, değişimi ve gelişimi destekler. Temizkan (2011) yaratıcılığı, “Bir şeyi diğerlerinden farklı yollarla yapma, var olmayan bir şeyi hayal etme ve yeni fikirler üretme yeteneği” olarak tanımlamıştır. Yaratıcı düşünme genellikle bir problem karşısında ihtiyaç duyulan düşüncedir. Günümüzde gerçekleştirilen icatlar, yenilikler, teknolojiler gibi tüm gelişmeler yaratıcı düşünmenin sonuçlarıdır. Yaratıcı düşünmeyi, bir problemi çözme amacıyla mevcut bilgileri, düşünceleri ve aralarındaki ilişkileri kullanarak yeni bir senteze ulaşma ve daha önce var olmayan yeni düşünceler ortaya çıkarma olarak tanımlamak mümkündür. Üst düzey düşünme becerilerinin başka bir boyutu da analitik düşünmedir.

Analitik düşünme becerisi, bir metin, olay, olgu veya problemi bütüncül bir şekilde ele alarak bütünü oluşturan parçalar arasındaki ilişkileri detaylı bir şekilde incelemek, sebep-sonuç ilişkilerini belirlemek, özellikleri ayırt ederek durumu netleştirmek ve eğer problem varsa çözüm önermek amacıyla gerçekleştirilen bir düşünme becerisidir. Güneş (2012) analitik düşünmenin, bütüncül düşünmenin aksine, bütünü parçalarına bölmeyi ve bu parçaları hem ayrı ayrı hem de birbiri arasında etkileşimleri açısından değerlendirmeyi ifade ettiğini vurgulamaktadır. Analitik düşünme becerisine sahip bireyler, belirli bir yol haritası çerçevesinde, mantıklı ve akılcı olarak düşünerek problemlere daha kolay çözüm getirebilirler.

Problem, bir güçlük durumunun ortaya çıkması ve yaşanması durumudur. Bu güçlük durumunu çözmek için kişinin yeni ve farklı düşünceler ve eylemler üretmesi problem çözme becerisiyle ilgilidir. Problem çözme becerisi, Arslan’a göre (2012) bireyin günlük hayatında yaşama uyum sağlamak ve kendi ihtiyacını karşılamak için bilişsel becerilerin yanı sıra duygusal ve sosyal özellikleri kapsayan karmaşık bir süreçtir. Problem çözme becerilerinin öğretiminde öğrencilerin var olan güçlüğü tanımlamaları, mevcut verileri analiz edip sentezlemeleri ve genelleyerek çözüm

bulabilmeleri için uygulamanın işlem basamakları öğrencilere aktarılmalıdır. Öğrencilerin iş birliği yaparak problem çözmelerini sağlayan etkinlikler çeşitli proje görevleri ile tasarlanmalı, bu proje konuları hayatla ilişkili konular arasından belirlenmelidir.

Türkçe öğretiminde ders programları temel bir kılavuz işlevi görür. Ders programlarının tasarlanmasında üst düzey düşünme becerilerinin dikkate alınması, çağdaş eğitim yaklaşımının bir gereğidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yaratıcılık “Anadilde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları sözlü ve yazılı olarak ifade etme ve yorumlama; eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi çeşitli sosyal ve kültürel bağlamlarda uygun ve yaratıcı bir biçimde dilsel etkileşime girmek” şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca Türkçe Öğretim Programı'nın Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları bölümünde programın bilgi üreten ve işlevsel kullanabilen, eleştirel düşünerek problem çözebilen, kararlı, girişimci, iletişim becerileri güçlü, empatik bireyleri yetiştirmeyi amaçladığı tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019). 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024, s. 5) incelendiğinde programın temel yaklaşımı ve özel amaçları bölümünde yeni nesillerin kimlik kazanma süreçlerinde değişen dünya düzenine ayak uydurarak söz sahibi olabilmeleri için üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları gerektiği üzerinde durulmuş, programın tamamı incelendiğinde ise bu görüşe uygun olarak temalar altında bu becerilerin ayrıntılı işlendiği görülmüştür.

Burada görüldüğü üzere programda bireylerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olmasının önemi vurgulanmıştır. Bu hususta öğretmenlerin sorumluluğu, bu becerileri uygun yöntem ve tekniklerle öğrencilere kazandırmaktır. Öğrencilere bu becerilerin öğretiminde Türkçe dersleri ve öğretmenleri önemli bir role sahiptir. Türkçe dersleri bireye ana dilini doğru bir şekilde öğretmenin yanında dili kullanma becerisini de geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Anadili öğretiminde kelime öğretimi temel bir ilkedir. Bireyin dil kullanma becerisi o dilde bildiği ve aktif olarak kullandığı kelimelerle belirlenmektedir. Kelime öğretimindeki asıl amaç öğrencilerin alıcı ve üretici kelime hazinelerini genişlik, derinlik ve ağırlık açısından zenginleştirmektir. Alıcı ve üretici kelime hazinesi bu boyutlarda gelişmiş olan bir öğrenci, temel dil becerilerini kullanırken kelime seçiminde güçlük çekmeyecektir. Kelimenin derinlik boyutu bir kelimenin farklı anlamlarını kavramak olarak tanımlanırken, genişlik boyutu çeşitli konularda kelime bilgisi sahibi olmak olarak tanımlanmaktadır. Ağırlık boyutu Göğüş (1978, s. 360)

tarafından bireyin belli bir konuda çok sayıda sözcük bilmesi olarak tanımlanmaktadır. Onan'a göre (2019, s. 2) kelimenin ağırlık boyutunu doğrudan bir konu ile ilgili terim ve kelime dağarcığı ile ilgilidir. Kelime bilgisinin geliştirilmesinde sadece kelime öğrenmek ya da öğretmek yeterli değildir; bu kelimelerin alıcı ve üretici kelime hazinesi içinde kalıcı olması da önemlidir. Bu bağlamda kelime öğretimi ile ilgili yapılacak çalışmalarda bireyin üst bilişinin etkinleştirilmesi hem kelimenin öğrenilmesini hem de kelime bilgisinin kalıcılığını artırmada etkili olacaktır. Üst bilişin etkinleştirilebilmesi için de kelime öğretiminin üst düzey düşünme becerileri ile gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

İnsan dil yetisi ile doğar doğmaz ana dilindeki ilk kelimeleri yakın çevresinden edinir, okulda ise bilinçaltındaki dil yapısını bilinçli olarak öğrenmeye devam eder. Dil öğrenmek sadece dilin kurallarını kavramak değil, aynı zamanda dildeki göstergeler ile gösterilenler arasındaki ilişkiyi öğrenmek ve gösterilenleri zihinde işlemektir. Birey yaşamının her aşamasında zengin bir kelime hazinesine gereksinim duyar. Zengin kelime hazinesi anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektedir; bu yüzden kelime bilgisi fazla olan insan, sözü daha etkili kullanarak daha başarılı olacaktır. Söz varlığı dil etkinliklerinin ve dil ediniminin temel unsurunu oluşturur. Dil eğitiminde dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra bu becerilerin temelini oluşturan kelime hazinesinin de zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Kalenderoğlu'na göre (2011) kelime öğretimi sadece yabancı dil öğretiminde değil aynı zamanda ana dili eğitiminde de çok önemli bir yer tutmaktadır. Bu sebeple günümüze kadar kelime öğretimi hem ana dili hem de yabancı dil eğitiminin önemli etkinlik alanlarından biridir.

Kelime öğretimi, öğrencilerin kelime hazinesi geliştirmeye yönelik olarak okul ortamında gerçekleştirilen çeşitli etkinlikleri içermektedir. Bu sürecin temel amacı, kelime hazinesi unsurlarının (kelimeler, deyimler ve atasözleri gibi) doğrudan öğretim yöntemleriyle öğrencilere aktarılması ve böylece öğrencilerin söz varlıklarının zenginleştirilmesidir. Bu çerçevede, kelime hazinesine ilişkin unsurların yazım kuralları, yapısal özellikleri, telaffuz biçimleri, anlam boyutları ve kullanım alanları gibi yönleri öğrencilere sistematik bir şekilde kazandırılmaktadır. Ayrıca, kelime öğretiminde dolaylı öğrenme ve öğretim teknikleri kullanılarak kelime hazinesi gelişiminin sürdürülebilirliği hedeflenmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin sözlük kullanma becerisi edinmeleri, bu beceriyi alışkanlık hâline getirmeleri ve kelime

öğrenimine yönelik ilgi ve motivasyonlarının artırılması amacıyla çeşitli etkinliklere derslerde yer verilmektedir.

Öğrenciler kelime dağarcıklarını derslerde uygulanan kelime hazinesi zenginleştirme çalışmaları ile Türkçe derslerinde en uygun şekilde geliştirebilir. Türkçe dersinde gerçekleştirilen kelime hazinesini zenginleştirme çalışmaları, öğrencilerin hem dili etkili kullanmalarını hem de düşünce gelişimlerine katkıda bulunur. Düşünce dilin eseri olduğundan dil öğrenmekle düşünmeyi öğrenmek birbiriyle eşdeğerdir. Karatay'a göre (2007) kelime dağarcığı, fonoloji, morfoloji ve gramer gibi konuların öğretilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenci ana dilini en etkin şekilde kelime hazinesini geliştirerek öğrenebilir. Söz varlığı içinde birçok kelime grubu (atasözleri, deyimler, ikilemeler gibi) bulunur. Bu kelime grupları ana dilin söyleyiş zenginliğinde ve etkileyiciliğinde de bireylere fayda sağlar. Türkçe öğretmenleri, kelime öğretimi sırasında, kelimenin anlam bağlamına önem vererek farklı metinleri yazarken yeni öğrenilen kelimelerin kullanımını teşvik etmelidir. Kelimenin temel anlamı öğrenciye doğru bir biçimde öğretildikten sonra farklı anlamlarının öğretilmesi de mümkündür.

Literatürde yer alan kelime öğretim yöntemleri bireysel farklılıkların olduğu sınıf ortamında tek başına yeterli gelmeyebilir. Bu nedenle öğretmen sınıftaki öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak uygulayacağı yöntemi ya da yöntemleri seçebilir. Her alanda olduğu gibi Türkçe eğitiminde kelime öğretimi alan yazınında da birçok farklı yöntem, teknik ve stratejiye rastlanmakta ve çoğunun farklı derslerde ya da ders içeriklerinde de kullanıldığı görülmektedir. Literatürde farklı alanlarda kullanılmasına rağmen kelime öğretim yöntemi olarak da kullanılan yöntemler de vardır. Tüm bu yöntemler derlenmiş ve aşağıda maddeler halinde verilmiştir. Maddeleme yapılırken aynı maddenin literatürde yer alan farklı isimlendirmeleri parantez içinde gösterilmiştir. Alan yazınındaki kelime öğretim yöntemleri şunlardır (Uğur, 2014, s. 48-82; Çiçek ve Dilekçi, 2022; Mert, 2022, s. 103-125; Karadağ, 2024; s. 67-72):

Anahtar Kelimelerle Çalışma Yöntemi
Anlam Analizi Tekniği
Anlam Özelliklerinden Hareketle Kelime Öğretim Yöntemi
Anlatım Bozukluklarını Tespit Etme ve İnceleme ile Kelime Öğretimi

Araştırma Yöntemi
Bağlam Oluşturma Tekniği (Bağlam İpuçlarından Yararlanma)
Beyin Fırtınası Tekniği
Birleştirilmiş Yöntem/Karma Yöntem
Bulmaca ile Kelime Öğretimi Yöntemi (Bulmaca Oluşturma)

Cümle İçinde Kullanma Yöntemi
Cümle ve Metin Ortamındaki
İpuçlarını Kullanma
Çağırışım ile Kelime Öğretimi
Yöntemi
Çözümleme ve Birleşim Yöntemi
Dil Bilgisi Çalışmalarıyla Kelime
Öğretimi (Yapısal Analiz)
Dinleme Yöntemi
Doğrudan Kelime Öğretimi
Yöntemi
Doldurma Tekniği
Dört Kare Stratejisi
Dramatizasyon ile Kelime
Öğretimi Yöntemi
Eşleştirme Yöntemi
Etkileşimli Kelime Duvarı Tekniği
Görsellerden Yararlanma Yöntemi
Gözlem ve Yaşantılardan
Yararlanma Tekniği
Gruplandırma Yöntemi
İlişkilendirme Yöntemi
Jest, Mimik, Taklit ve Tasvirlerden
Yararlanma Yöntemi
Kavram Alanı Yöntemi
Kavram Geliştirme Yöntemi
Kavram Haritası Tekniği
Kelime Defteri Oluşturma Yöntemi
Kelime Haritası ile Kelime
Öğretimi
Kelime Haritası Yöntemi
Kelime ile İlgili Resim Yapma
Yöntemi
Kelime Listesi Oluşturma Yöntemi
Kelime Oyunları
Kelime Türetme Yöntemi

Kelime Unsurlarından Yararlanma
Stratejisi
Kelime ve Kavram Havuzundan
Seçerek Konuşma ve Yazma
Tekniği
Kelimelerin Türkçe Karşılıklarını
Öğretme Yöntemi
Montessori Yöntemi
Muhtemel (Olası) Cümleler
Tekniği
Müzikle Kelime Öğretimi Yöntemi
Not Alma Tekniği
Okuma Yöntemi
Otuz Kelime Üzerine On Artı
Metodu
Oyun Tekniği
Parmak Yöntemi
Soru Cevap Yöntemi
Sözcük Çalışması Yöntemi
Sözlü Açıklama Yöntemi (Sözlü
Anlatımda Kullanma)
Sözlük Kullanımı Tekniği
(Sözlükten Yararlanma Yöntemi)
Sözlük Oluşturma Yöntemi
Şiir, Şarkı, Türkü Ezberleme
Yöntemi
Tahmin Etme Yöntemi
Tahminleri Sözlükten Kontrol Edip
Anlamını Öğrenme
Tekerleme, Sayışmaca, Bilmece ve
Yanıltmaca Ezberleme Yöntemi
Tekrarlardan Yararlanma Yöntemi
Ven Şeması ile Kelime Öğretimi
Yazılı Anlatımda Kullanma ile
Kelime Öğretimi
Zihinsel İmaj Tekniği

Alan yazınında 60 adet kelime öğretim yöntem ve tekniğine rastlanmıştır. Yöntemlerin isimlendirmelerinde yöntem, teknik, strateji ve metot gibi farklı isimlendirmelere başvurulmuştur. Ayrıca yazılı anlatımda kullanma ile kelime öğretimi gibi herhangi bir grupta yer almayan yöntemlere de yer verilmiştir. Bu yöntemlerin gruplandırmasına çalışmanın Kelime Öğretim Yöntem ve Teknikleri başlığı altında verilmiştir.

Bilgi ve teknolojinin hızla ilerlemesi bireylerin üst düzey düşünme becerilerini etkin kullanmalarını zorunlu kılmıştır. Türkçe öğretiminde kelimeleri öğretirken başvuru geleneksel yöntemlerin bilgi ve teknoloji çağında yeterli olmadığı

görülmektedir. Bu nedenle çağın gerekliliklerine uygun olarak yeni modellerin geliştirilmesi ve kelime öğretiminin bu çerçevede yürütülmesi bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Çalışma kapsamında ana dili olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretimi incelenmiştir.

Öğretim modeli, farklı kaynaklarda farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Cheng'e göre (2023) yeni öğretim materyalleri tasarlamak, müfredatı şekillendirmek ve öğretimi yönlendirmek amacıyla kullanılan bir planken, Khoerunnisa ve Aqwal'a göre (2020) öğretim materyalleri ile müfredatı tasarlamak ve sınıf öğrenimini yönetebilmek amacıyla kullanılan bir modeldir. Öğretme ve öğrenme modeli ise öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek ve eğitim öğretim sürecinin etkinliğini değerlendirmek amacıyla eğitim programları tasarlama, hedefleri tanımlama; yöntemler ve faaliyetler ile değerlendirme sistemlerini uygulama yönergelerini özetleyen yapılandırılmış bir yaklaşımdır (Hinojosa, Viviente, Hernández, ve Merino, 2020). Araştırma kapsamında geliştirilen Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi Modeli kelime öğretiminde kullanılabilecek olan tüm yöntem ve tekniklerin bir arada görüldüğü ve uygulandığı kelime öğretiminin üst düzey düşünme becerileri ile gerçekleştirilmesinin amaçlandığı öğretim uygulamasının genel adı olarak tanımlanabilir. Çalışmanın temel amacı, üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretimini bütünleştirerek yeni bir kelime öğretim modeli tasarlamak ve uygulayarak alana katkıda bulunmaktır.

1.2. Araştırmanın Problemi

Çalışmada “Ana dili olarak Türkçe öğretiminde üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretiminin birleştirilerek yeni bir kelime öğretim modeli tasarlanabilir mi?” ana probleminden hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretiminde yeni bir model tasarlanabilir mi?
2. Üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretimiyle ilgili tasarlanan model ne kadar etkilidir?
3. Tasarlanan modelde öğrencilerin kelime öğrenmeleri metin türüne göre farklılık göstermekte midir?

4. Tasarlanan modelde öğrencilerin kelime öğrenmeleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
5. Tasarlanan modelde öğrencilerin kelime başarıları ile Türkçe dersi not ortalamaları arasında ilişkisel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Tasarlanan modelde öğrencilerin kelime öğrenmeleri öğrencilerin okudukları kitap sayısına göre farklılık göstermekte midir?
7. Geliştirilen “Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi Modeli” hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada amaç ana dili olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretimi ile ilgili alan yazınının taranması ve geleneksel yöntemlerin dışında kelime öğretiminde üst düzey düşünme becerilerinden hareketle yeni bir model tasarlanarak etkililiğinin araştırılmasıdır. Yapılacak çalışma kapsamında öncelikle alan yazını taraması yapılmış, yerli ve yabancı kaynaklardan hareketle kelime öğretiminde üst düzey düşünme becerileri konusunun kapsamı belirlenmiştir. Ardından kelime öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler irdelenerek üst ve alt başlıklarına ayrılmış ve alan uzman görüşleriyle desteklenerek kelime öğretiminde kullanılabilecek olanlar ayrıştırılmıştır. Son olarak Güncellenmiş Bloom Taksonomisinden hareketle geliştirilen model önerisiyle üst düzey düşünme becerilerinin kelime öğretiminde kullanılmasının etkinliği denenirken geleneksel yöntem ve tekniklerin de modelde kullanılması sağlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Günümüzde teknolojik gelişmelere bağlı olarak toplumsal yaşamda hızlı değişimler yaşanmaktadır. Eğitim alanında da bu değişimler çokça hissedilmektedir. Bu çağda eğitimin amacı yalnızca okuma yazmayı bilen ve eldeki bilgiyi öğrenen bireyler yetiştirmenin dışında bilgiyi üreten, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünebilen, problem kurabilen ve yeni bir problemi çözebilen bireyler yetiştirmektir. Bu da bireyin bilişsel donanımına sahip üst düzey düşünme becerilerini bilen ve bildiklerini yaşamın her alanında uygulayabilen bir birey olması anlamına gelmektedir.

Çağın gereklerine uyum sağlamak için gerekli olan üst düzey düşünme becerileri bireye eğitimle kazandırılabilir. Bu nedenle ülkemizde 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş ve birey merkezli öğretim temele alınmıştır. Bu kapsamda hazırlanan Türkçe Dersi Programıyla “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmek” (MEB, 2009, s. 3) amaçlanmıştır. 2015 yılında yeniden düzenlenen Türkçe Dersi Öğretim Programı, aynı vizyonu koruyarak Türk dilini etkin kullanan, kendini anlatabilen, etkili sorun çözebilen, araştırıp inceleyen, bilimsel düşünmeye açık, eleştirip sorgulayan, haklarıyla sorumluluklarının farkında ve özgüvenli bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır (MEB, 2015, s. 3). Program üzerinde yapılan güncellemelerle birlikte 2018 ve 2019 Türkçe dersi öğretim programlarında da aynı vizyonun takip edildiği görülmektedir. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ise durum daha da açıklığa kavuşturulmuş ders kitaplarında işlenen her temada geliştirilmesi gereken kavramsal beceriler ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Bu kavramsal becerilerin içinde çözümleme, sınıflandırma, çıkarım yapma, yansıtma, değerlendirme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine yer verilmiştir.

Çağın gereklerine uygun olarak hazırlanan müfredat kapsamında Türkçenin ana dili olarak öğretiminde temel dil becerileri kapsamında üst düzey düşünme becerilerinin de ele alındığı görülmektedir. Dilin etkin bir şekilde öğretilmesi ve öğrenilmesi yalnızca dilde var olan kelimeleri bilmekle ve kullanmakla mümkündür. Burada karşımıza alıcı ve üretici kelime hazinesi kavramları çıkmaktadır. Kelime hazinesinin geliştirilmesinde ve etkin olarak kullanılmasında düşünme becerilerinin payı yüksektir. Sadece kelimeyi bilmek değil, yeri geldiğinde doğru bir biçimde kullanmak kişinin dil becerilerini ve iletişimini doğrudan etkilemektedir. Burada üst düzey düşünme becerilerinin temel dil becerilerinde ve kelime öğretiminde kullanılmasının zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışma öğrenme teorilerinden bilişsel bilgi işlem teorisi çerçevesinde oluşturulmuştur. Çalışma üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretimi alanlarını birleştirerek kelime öğretiminde üst düzey düşünme becerileri kullanımının irdelenmesi amaçlamaktadır. Alan yazını incelendiğinde Türkçenin öğretiminde kelime öğretimi yapılırken henüz üst düzey düşünme becerilerinden yararlanılmadığı görülmektedir. Nitekim bu çalışma bu yönüyle ilk olma özelliği taşımaktadır. Türkçe eğitimi alanında henüz üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretimi konusunda

yapılmış kapsamlı bir çalışmaya rastlanamadığı için bu çalışma planlanmıştır.

Yapılacak çalışma;

- ✓ Alan yazınında yer alan kelime öğretim yöntem ve tekniklerinin derlenmesi,
- ✓ Üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretimini birleştirmesi,
- ✓ Üst düzey düşünmeye dayalı yeni bir model önerisi sunması,
- ✓ Tasarlanan modelin her aşamasında kullanılabilecek kelime öğretim yöntem ve tekniklerinin gruplandırılması,
- ✓ Sunulan yeni model önerisinin geleneksel yöntemlerle kelime öğretiminden farkını gösterecek olması,
- ✓ Tasarlanan modelin öğrenci görüşleri ve araştırmacı günlüğüyle desteklenmiş olması ve
- ✓ Üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretimi konusunun alan yazınında ilk kez irdeleniyor olması yönüyle önemlidir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın alan uzman görüşleriyle desteklenen varsayımları şunlardır:

- ✓ Uygulama yapılacak okulların ve öğrencilerin evreni yansıtacağı varsayılmaktadır.
- ✓ Öğretilmesi amaçlanan hedef sözcüklerin 7. sınıf öğrencilerinin kelime kazanımları için uygun olduğu varsayılmaktadır.
- ✓ Öğrencilerin hedef kelimeler dışında kalan diğer kelimeleri doğru tanımlayabildiği varsayılmaktadır.
- ✓ Kelime öğretimi uygulamaları için tasarlanan Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi Modeli'nin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Araştırma Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- ✓ Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ve Mersin ili Erdemli ilçesinde yer alan üç devlet ortaokulu ile sınırlandırılmıştır.

✓ Araştırmanın çalışma grubu 7. sınıfta öğrenim gören 107 öğrenci ile sınırlıdır.

✓ Araştırma Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023-2024 eğitim öğretim yılında devlet okullarında kullanılması amacıyla basılan 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici ve bilgilendirici metinler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Alt düzey düşünme becerileri: Bireyin ezbere bilmesine rağmen yeni problemlerde ya da durumlarda kullanamadığı bilgi ve becerilerdir (Guth, 2016, s. 40).

Üst düzey düşünme becerileri: Üst düzey düşünme becerileri ham bilgileri zihinde işledikten sonra onları manipüle edip yeni yapılar ve anlamlar oluşturma sürecidir (Doğanay, 2017, s. 306).

Bloom Taksonomisi: 1956 yılında Bloom ve bir grup araştırmacı tarafından ortaya koyulan bilişsel öğrenme basamaklarının adıdır. Bunlar bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır (Bloom vd., 1956).

Güncellenmiş Bloom Taksonomisi: Anderson ve Krathwohl, Bloom Taksonomisini 21. yy yeterliklerini karşılayamadığı için 2001 yılında güncellemiştir. Güncellenen yeni taksonomide basamaklar hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamakları olarak ele alınmaktadır (Anderson vd., 2018).

Model: Eğitim ve öğrenme hedeflerine ulaşmak amacıyla müfredata uygun olarak geliştirilen öğrenciler ve öğretmenler arasındaki öğretim için öğrencilerin öğrenmesine elverişli belli etkileşim kalıplarından oluşan öğretim planı çerçeveleridir (Mirdad, 2020)

Öğretim Modeli: Hedeflenen öğrenme sonuçlarına ulaşmayı ve öğrencileri öğrenme sürecinde motive etmeyi sağlamak amacıyla planlamayı, uygulama yapmayı ve değerlendirmeyi kapsayan süreçtir (Mawikere, 2022).

Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi Modeli: Araştırma kapsamında geliştirilen, üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretiminin gerçekleştirildiği öğretim uygulamasıdır. Araştırmacı tarafından tasarlandığından alan yazınında bir karşılığı bulunmamaktadır.

1.8. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde ana dili olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan kelime öğretimi ve üst düzey düşünme becerileri ile ilgili tez ve makaleler Yök Tez Tarama Merkezi, Dergipark, Google Akademik, Web Of Science, Scopus, Proquest, Academic Journals ve Education Resources Information Center aracılığıyla taranmıştır. Tarama yapılırken öncelikle “Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi” başlığı Türkçe ve İngilizce olarak taranmış, kaynak bulunamadığından iki alan birbiriyle ayrılarak “Türkçe Eğitiminde Kelime Öğretimi” ve “Türkçe Eğitiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri” şeklinde taramalar gerçekleştirilmiştir. Taramalar sonucunda ana dili olarak Türkçe öğretimine uygun olan tezler ve makaleler araştırmacı tarafından ayrıştırılarak bu bölüm oluşturulmuştur. Bu kapsamda ana dili olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretimi alanında 37; ana dili olarak Türkçe öğretiminde üst düzey düşünme becerileri alanında ise 27 adet tez ve makale incelenmiş ve bu çalışmalar kronolojik olarak sıralanmıştır.

1.8.1. Kelime Öğretimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Kurudayıoğlu (2005) tarafından hazırlanan çalışmada ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin kelime hazinelerinin tespit edilmesi ve Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime hazinelerinin belirlenerek sınıf düzeylerine göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında, Türkiye genelinde 14 ilköğretim okulunda 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki 1726 öğrenci ile yazılı anlatım çalışmaları yürütülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin daha çok kullandıkları kelimelerle ders kitaplarındaki sıklık listeleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda ders kitaplarında ve öğrencilerde ortak olan kelimeler ve yaygın kullanmasına rağmen kitaplarda bulunmayan kelimeler tespit edilmiştir. Çalışmada 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin her sınıf düzeyinde kullandıkları kelimeler tekrar dizilmiş ve kaynak olarak önerilmiştir.

Karadağ (2005) çalışmasında ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin kelime hazinelerinin tespit edilmesini, Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin kelime hazinelerinin belirlenerek öğrencilerin kelime hazinesi ile karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışma Türkiye genelindeki 14 ilköğretim okulunda 1-5. sınıf düzeyindeki 3135 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama yöntemi olarak 1-5. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiş, öğrencilerin daha fazla kullandıkları kelimelerle

ders kitaplarındaki sıklık listeleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda ders kitaplarında ve öğrencilerde ortak olan kelimeler ve yaygın kullanmasına rağmen ders kitaplarında bulunmayan kelimeler tespit edilmiş; öğrencilerin her sınıf düzeyinde kullandıkları yaygın kelimeler bir araya getirilerek sıklıklarına göre yeniden dizilmiş ve kaynak olarak önerilmiştir.

Özaslan (2006) çalışmasında öğrencilerin kelime dağarcıklarının kelime oyunları ile geliştirilmesinin okuduğunu anlamaya etkisini incelenmeyi amaçlamıştır. Kontrol gruplu ön test-son test deseninin kullanıldığı araştırma Konya ilindeki bir devlet ortaokulundaki yedinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubunda 12'ser olmak üzere 24 öğrenci ile çalışılmıştır. Sekiz haftalık deneysel çalışmanın ardından deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi becerilerinde anlamlı fark görülmezken kelime oyunları oynayan deney grubu öğrencilerinin genel okuduğunu anlama düzeylerinde, paragraflarında ve cümle kurma becerilerinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Gül (2009) yaptığı çalışmada 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki kelime öğretimi etkinliklerinin kelime hazinesine katkısını ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışma Kocaeli ilinde bulunan bir devlet ortaokulunun iki ayrı şubesindeki 6. sınıf öğrencileri ile 3 ayda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda kelime öğretimi etkinliklerinin öğrencinin ilgisini çekecek biçimde hazırlandığında sözcük öğrenimini kolaylaştırdığı görülmüştür.

Solmaz (2009) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 4 ve 5. sınıf Türkçe metnlerinin kelime uzunluğu ile cümle uzunluğu ortalamaları ve kelime hazinesi kullanım sıklığı değişkenlerinin, metnlerin okunabilirliği üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Metinler 4 ve 5. sınıf düzeyindeki 10 öğrenciye okutularak ardından verilen açık uçlu soruları cevaplamaları istenmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda elde edilen puanların aritmetik ortalaması ile metnlerin okunabilirlik puanları belirlenmiştir. Çalışma sonucunda çalışmada kullanılan bağımsız değişkenlerin bir metnin okunabilirliğini %22 oranında artırdığı tespit edilmiştir.

Danacı (2011) çalışmasında Türkçe ders kitaplarındaki temaların içinde yer alan metinlerdeki anahtar kelimelerin temalarla ilgisini saptamayı amaçlayarak Millî Eğitim Bakanlığınca yayımlanan 2009 basımlı 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarını incelemiştir. Çalışmanın modeli, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve tarama yöntemidir. Araştırma sonucunda incelenen kitaplardaki temalarla incelenen metinlerdeki anahtar kelimelerin birbiriyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Kodan (2011) tarafından yapılan çalışmada kelime haritası yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesini geliştirmeye etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada bilgilendirici ve öyküleyici metinler kullanılmış olup çalışma ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Bayburt ilindeki iki ilköğretim okulundan seçilen 66 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda bilgilendirici metinlerdeki kelime haritası yöntemiyle geleneksel öğretim yöntemi arasında kelimelerin öğrenilmesinde anlamlı farklılık görülürken, öyküleyici metinlerde anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Murat (2014) çalışmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 6 ve 7. sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yer alan kelime ve deyimleri bilme oranlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma Ankara'da yer alan üç ilköğretim okulundaki 300 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde ilgili doküman incelenerek 465 kelime ile 107 deyim tespit edilmiştir. Bu kelimelerden öğrencilerin anlamını bilebilecekleri kelimeler çıkarılmış bu nedenle de çalışmada 128 kelime ile 52 deyim kullanılmıştır. Çalışmanın veri toplama aracı araştırmacı tarafından oluşturulan çalışma yapraklarıdır. Çalışma sonucunda öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimelere erişi düzeylerinin anlamını bilmedikleri deyimlere erişi düzeylerinden geride olduğu tespit edilmiştir.

Uğur (2014) hazırladığı çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin literatürdeki kelime öğretim yöntem ve tekniklerini ne kadar kullandığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma Afyonkarahisar ilinde gerçekleştirilen bir genişletilmiş zümre toplantısında 109 Türkçe öğretmeni ile anket yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunlukla, Türkçe ders programında ve kitaplarında yer alan yöntem ve teknikleri kullandığı, zaman ve emek tasarrufu sağlamak amacıyla da bazı yöntem ve teknikleri bildikleri halde kullanmadıkları tespit edilmiştir.

Uluçay'ın (2016) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkinlik temelli kelime öğretiminin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, Erzincan ilinde alt ve üst düzey okullarda okuyan iki deney, iki kontrol grubunda (dört grup) 64 altıncı sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda her iki okuldaki deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisinde artış olduğu tespit edilmiştir.

Duran ve Bitir (2017) tarafından hazırlanan çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime kazanımlarına bağlam temelli kelime öğretimi yönteminin katkısını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ile nitel yöntemlerden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada iki farklı çalışma grubundan toplam 75 öğrenci ile çalışılmıştır. Birinci çalışma grubu uygun örneklem yöntemi ile seçilmiş 25 deney ve 25 kontrol gruplu 50 öğrenciden oluşturmaktadır. İkinci çalışma grubunda deney grubundan bağlam temelli kelime öğretimi yöntemi ile ilgili görüşme yapılan 25 öğrenci bulunmaktadır. Uygulama, 10 ders saatinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda bağlam temelli kelime öğretim yönteminin kelimenin anlamını sözlükten bulup yazma yönteminden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Tağa (2018) yaptığı çalışmada yazma etkinlikleriyle birleştirilmiş kelime öğretiminin kelime hatırlama, öğrenme ve farkındalığına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sıralı açıklayıcı karma yöntem desenine göre tasarlanmıştır. Nicel boyutun çalışma grubu iki deney grubu ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam 76 yedinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Deneysel müdahale 12 haftada sekiz oturumda tamamlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda hedef kelimelerin ne kadar öğrenildiğini tespit amacıyla katılımcılarla görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kelime öğrenmede, tüm grupların son test ortalamalarında ön teste göre anlamlı bir artış görülmüştür. Ek olarak çalışmada kullanılan yöntemin öğrencilerin öğrenmelerine, öğrendiklerinin kalıcılığına ve kelime farkındalığına katkısı olduğu tespit edilmiştir.

Bilge (2019) çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin yazma, konuşma ve okumalarında akıcılık ve okuduğunu anlama ile kelime hazinesi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kars'taki 9 okulda öğrenim gören 94 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda okuma, konuşma ve yazma becerileri arasında bazı becerilerin kendi arasında ilişkiye sahip olduğu bazılarınnsa birbiriyle ilişkisiz olduğu görülmüştür. Benzer biçimde becerilerin kendi aralarındaki ilişkilerde de farklılıklar tespit edilmiştir.

Sevim (2019) çalışmasında Eğitsel oyunlar yoluyla öğrencilere kelime öğretmeyi amaçlamıştır. Çalışma, karma yöntem desenlerinden müdahale deseninde düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum'da bulunan iki ortaokulun beşinci sınıfta öğrenim gören 86 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda eğitsel

oyunlar aracılığıyla kelime öğretimi etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin anlama becerilerini geliştirdiği ve kelime öğrenimini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Cingöz'ün (2019) yaptığı çalışmada öğrencilerin söz varlığını artırmada planlı okuma etkinliklerinin etkisinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma Kahramanmaraş'ta öğrenim gören altıncı sınıf öğrencisi 30 kişiyle yapılmıştır. Ön test ve son test kontrol gruplu araştırma deseninin uygulandığı çalışmada, Gülten Dayıoğlu'nun beş farklı eserinden kelimeler belirlenmiş, bu kelimelere yönelik kelime testleri geliştirilerek deney gruplarına uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kelime öğretimine planlı okuma etkinliklerinin katkı sağladığı ve öğrencilerin öğrendikleri kelimelerin daha kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Ulu'nun (2019) çalışmasında Tabu oyununun kelime öğretimine katkısı incelenmiştir. Kontrol gruplu ön test-son test deseninin kullanıldığı araştırma Trabzon'daki bir ortaokulun yedinci sınıfında okuyan 72 öğrenci ile on iki haftada gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda grupların ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark görülmezken son test sonuçları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Maden (2020a) hazırladığı çalışmada Türkçe ders kitaplarını ilkökul söz varlığını zenginleştirme bakımından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüş, verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma materyallerini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında MEB'de kullanılan 1, 2, 3, 4. sınıf Türkçe dersi ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda ders kitaplarında 1.sınıfta 3 kazanım için 35, 2.sınıfta 10 kazanım için 67, 3.sınıfta 11 kazanım için 76 ve 4. sınıfta 16 kazanım için 74 etkinlik bulunduğu tespit edilmiştir. Yine ilkökul Türkçe ders kitaplarında 23 farklı sözcük öğretimi yöntemi (cümlede kullanma, görsellerden yararlanma, kelime defteri, sözlük kullanma, tahmin etme, anlam özelliklerinden yararlanma gibi) kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Maden (2020b) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarını ve sınıf, sözlük sahibi olma, cinsiyet, sözlük kullanmaya başlama çağı ve ailede sözlük kullanımı gibi değişkenlerin motivasyona etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Giresun'daki bir ortaokulda öğrenim gören 204 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Sözcük Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile Türkçe öğretmenleri aracılığıyla

toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin sözcük öğrenmeye yönelik iyi düzeyde (2.70 ortalama) motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca sözlük sahibi olma ve cinsiyetin kelime öğrenme motivasyonunda anlamlı bir etkisinin olduğu, ailede sözlük kullanımı, sözlük kullanmaya başlama çağı ve sınıf düzeyininse motivasyonu etkilemesine rağmen anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek ve Demirel (2020) tarafından yapılan çalışmada Türkçe ders kitaplarında yer alan kelime öğretimi etkinliklerinde kullanılan yöntem ve teknikleri belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel yöntemlerden doküman incelemesi tekniği kullanılmış, elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda sözlük oluşturma, anlamını bilmediği kelimeleri tespit edip tahminde bulunma, cümle içinde kullanma, tahminlerini sözlükten kontrol edip anlamını öğrenme gibi yöntemlerin kelime öğretimi etkinliklerinde daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir. Çağrışım yoluyla kelime öğretimi, Venn şeması ile kelime öğretimi ve kelime haritası ile kelime öğretimi gibi yöntemlerin de neredeyse hiç kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal'ın (2020) ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin kelime öğretimine Etkileşimli Kelime Duvarı (EKD) tekniğinin katkısını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında karma desen araştırması yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak kelime bilgisi testi, gözlem formları ve yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya'daki bir devlet ortaokulunun 5. sınıfında öğrenim gören 74 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada 8 ders saati boyunca Türkçe ders kitabındaki 5. ve 6. temalardaki kelimeler, deney grubuna EKD tekniği etkinlikleri ile uygulanmış, kontrol grubunaysa öğretim programındaki etkinliklerle öğretim yapılmıştır. Araştırma sonucunda grupların kelime bilgisi testi ön test puanları arasında anlamlı bir fark görülmezken deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Yegen (2020) hazırladığı çalışmada kelime öğretiminde beyin temelli bellek destekleyicilerini kullanmanın, kelime öğretim sürecine etkisini belirlemeyi ve öğrencilerin kelime dağarcıklarını zenginleştirmeye katkısını izlemeyi amaçlamıştır. Araştırma karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı ardışık desen ile oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarından rastgele seçilen ikişer sınıf oluştururken sınıflardan biri deney biri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma öncesinde, metin sıklık çözümleyicisi ile 2017 yılının

çok satan çocuk edebiyatı kitaplarının kelime sıklıkları çıkarılmış, her sınıf için kelime sıklığı sözlüğü oluşturulmuştur. Öğrencilere sıklığı en yüksek olan ve anlamlarını bilmedikleri kelimeler öğretilmiştir. Çalışma sonucunda beyin temelli bellek destekleyiciler kullanmanın kelime başarısını artırdığı ve kelime öğretiminin söz varlığı gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2020) çalışmasında 5. sınıf öğrencilerine kelime öğretiminde çoklu uyarıcıların etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma için MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 200 kelime belirlenmiştir. Araştırmada kolay örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çoklu uyarıcılarla kelime öğretiminin kelime öğrenmeyi kolaylaştırdığı, okuma ve yazmaya olan tutumu olumlu etkilediği ile okuma ve yazma öz yeterliğiyle kelime kalıcılığını artırdığı tespit edilmiştir.

Doğan (2021) hedef kelimelerin farklı kelime kümelerinde sunulmasının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin kelime gelişimine etkilerini belirlemeyi amaçlayan çalışmasını nicel araştırma deseninde 3 hafta boyunca 50 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmada gecikmeli hatırlama testi ile biten üç gözden geçirme dersi düzenlenmiştir. Veriler anında hatırlama testleri ve gecikmeli hatırlama testleri yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin anlamsal ve bağlantısız kelime gruplarında daha kolay öğrendiği ve tematik kelime kümesiyle daha zor öğrendiği tespit edilmiştir.

Göçer ve Kılıç (2021) tarafından yapılan çalışmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan kelime öğretimi yöntemlerine dair öğretmen görüşlerinin alınmasıdır. Araştırma MEB ortaokullarında görev yapan 15 öğretmen ile yürütülmüş, nitel veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin, kelime öğretiminde farklı yöntemler ve süreler kullandıklarının yanı sıra kılavuz kitapların kaldırılmasını kelime öğretimi açısından uygun görmedikleri tespit edilmiştir.

Maden (2021) yaptığı çalışmada uygulamadaki Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı söz varlığını zenginleştirmesi açısından değerlendirmiştir. Bu nedenle Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki özel amaçları, yaklaşımları, öğrenme öğretme sürecine dair açıklamalar ile kazanımları incelemiştir. Nitel araştırma olarak yürütülen bu çalışmanın materyalini 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Veriler doküman incelemesi ile toplanmış, betimsel ve içerik analizi teknikleriyle

analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, programın söz varlığını zenginleştirmeye yönelik özel bir amacının olduğu ve temel yaklaşımının kelime öğretiminde öğrenci merkezli ve öğrencinin aktif katıldığı bir süreç gerektirdiği tespit edilmiştir.

Bilge ve Kalenderoğlu (2022) çalışmalarında, akıcı okuma, yazma, konuşma, okuduğunu anlama ile kelime hazinesi arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu Kars'ta yer alan sekizi devlet, biri özel 9 farklı okuldaki sosyoekonomik seviyeleri homojen ve 5. sınıfta öğrenim gören 94 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, tüm değişkenler ile en fazla korelasyona kelime hazinesi sahiptir. Okuduğunu anlama diğer değişkenlerle çoğunlukla üç boyutta (çıkarım sorularından alınan puan, bilgilendirici metinden alınan puan ve toplam puan) ilişki göstermiştir.

Kultas ve Ulusoy (2022) yaptıkları çalışmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerine kelime oyunlarının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende modellenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Van'da iki ilkökuldaki 30 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, "Kelime Bilgisi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada kelime oyunları ile kelime öğretimi yapılan deney grubu ile programa uygun öğrenim gören kontrol grubunun verileri karşılaştırılmış ve kelime bilgisi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ömeroğlu ve Hakkoymaz'ın (2022) çalışmalarının amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki kelime öğretimi yöntem ve tekniklerini incelemektir. Araştırmanın verilerini 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları (2021-2022) oluşturmaktadır. Veriler doküman incelemesi tekniğiyle toplanmış, verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Ders kitapları, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir değerlendirme formu ile incelenmiştir. Çalışma sonucunda 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında kelime öğretimi yöntem ve tekniklerinin toplam 473 kere kullanıldığı görülmüştür. Birbirinden farklı 16 yöntem ve tekniğe ulaşılrken tüm sınıf düzeylerinde bu yöntem ve tekniklerin birbirine benzer kullanıldığı saptanmıştır.

Tağa (2022) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Isparta'daki 609 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin %97,5'inin bir sözlüğü vardır ve kelimelerin anlamlarını öğrenmek için kullanılmaktadır. Öğrenciler sözlüğü genellikle okulda kullanmakta ve okul dışında

Türkçe dersleri için ihtiyaç duymaktadır. Öğrencilerin %60,9'u Türkçe dersine sözlük getirmemektedir. %57,6'sı her gün veya haftada birkaç defa sözlük kullanmakta, %7,4'ü hiç sözlük kullanmamaktadır. Ayrıca öğrencilerden %18,1'i düzenli olarak kelime defteri tutmaktadır. Araştırma sonucunda sözlüğün, daha çok ders aracı olarak görüldüğü ve sözlük kullanımının ortaokulda alışkanlığa dönüşmediği tespit edilmiştir.

Ertik ve Alver'in (2023) yaptığı çalışmada 2005-2022 arasında yapılan kelime öğretimi çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar dergilere, yıllara, parçalara, uygulamalara ve çalışma materyaline göre değerlendirilmiştir. Araştırma materyalini, 2005-2022 yıllarında TR Dizin'e kayıtlı açık erişimli kelime öğretimi ile ilgili yazılmış 77 araştırma makalesi oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma veri toplama tekniklerinden ek inceleme tekniği kullanılmıştır. Veriler betimsel analizle çözümlenmiş, genel alt ölçümler toplanmış, tablolaştırılıp dijital biçimde ifade edilmiştir. Çalışma sonucunda kelime öğretimi çalışmalarının çoğunluğunun 2014, 2016 ve 2019 yıllarında yapıldığı belirlenmiştir. Kelime öğretimi istatistiklerine en çok, "Türk Çalışmaları, Ana Dili Eğitimi Dergisi, Dil Dergisi ve RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nde rastlanmaktadır. Çalışma materyallerinin çoğunlukla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında olduğu tespit edilmiş, araştırmada Türkçenin ana dili öğretiminde de kelime öğretimi çalışmalarının artırılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Kansızoğlu ve Bekiroğlu (2023) yaptıkları çalışmada 2002-2021 yılları arasında 1-8. sınıf düzeyinde kelime öğretimi ile ilgili hazırlanan tezleri meta-sentez yöntemi ile incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada alanla ilgili hazırlanan 107 lisansüstü tezin nitel bulgularını analiz etmişlerdir. Verilerden hareketle 13 betimsel bulgunun dağılımını inceleyerek bulguları sentezlemişlerdir. Önerilerden hiyerarşik ağ oluşturmak için bir nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 2002'den beri her yıl Türkçe eğitiminde kelime öğretimi konulu en az 1 tez hazırlandığı görülmüştür. İncelen 107 tezen sadece 10'u doktora tezidir. Tezlerin en çok 5. sınıf düzeyinde, Gazi Üniversitesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi bünyesinde hazırlandığı görülmektedir. Uygulamalı çalışmaların en fazla 100 kişilik küçük örneklem gruplarında İstanbul'da gerçekleştirildiği ve yapılan çalışmaların genellikle geleneksel yöntemlerle kelime öğretimi üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Kultas'ın (2023) yaptığı araştırmada ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki kelime hazinesi geliştirme çalışmalarına ve kelime öğretimi çalışmalarına dair sınıf

öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel yöntemlerden değerlendirici durum çalışması deseninde hazırlanmıştır. Çalışma grubu Van'da görev yapan 17 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmış ve veriler yüz yüze görüşülerek elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda kelime öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı ile ifade ve okuma becerilerini olumlu olarak etkilediği; Türkçe ders kitabında bulunan kelime öğretimi etkinliklerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Maden (2023) çalışmasında ilköğretim Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin söz varlığını geliştirdiğini göstermeyi amaçlayarak kitaplardaki söz varlığı geliştirme etkinliklerinin kazanımlarını ve kullanılan kelime öğretim tekniklerini incelemiştir. Araştırmanın materyallerini 2019-2020 yılında uygulanan 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği ile yürütülmüş; elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim 1. sınıf ders kitabında 3 kazanım için 35, 2. sınıf ders kitabında 10 kazanım için 67, 3. sınıf ders kitabında 11 kazanım için 76 ve 4. sınıf ders kitabında 16 kazanım için 74 etkinlik olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak incelenen kitaplarda görsellerden yararlanma, kelime defteri, cümlede kullanma, sözlük kullanma, tahmin etme, anlam özelliklerinden yararlanma gibi 23 adet kelime öğretimi tekniğinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Sayın ve Doğan (2023) çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin Türkçe derslerinde dinleme/izleme metinlerinde ne kadar sözcükle karşılaştığını sınıf düzeylerine göre karşılaştırmalı bir durum analiziyle tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş çoklu durum deseninde yürütülen bu çalışmada ilköğretim birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar işlenen tüm dinleme/izleme metinleri doküman incelemesiyle toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle irdelenmiştir. Araştırma sonucunda bu yılda öğrencilerin, derste işlenen dinleme/izleme metinlerinden 5.623'ü birbirinden farklı toplam 30.778 kelime ile karşılaştığı görülmüştür. Bunlardan 745'i deyim, 4'ü atasözü, 229'u ikileme, 1333'ü birleşik kelime, 1404'ü özel isim, 182'si kalıp söz ve 479'u sayısal ifadelerdir. İncelenen 76 dinleme/izleme metninin 73'ünde atasözlerinin hiç yer almadığı tespit edilmiştir.

Kultas ve Ulusoy (2024), metinlerdeki anahtar kelimelerle araştırmacının oluşturduğu Anahtar Kelime Oyunlarının (KWG) öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada

nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmışlardır. Çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Van'da bulunan iki farklı ilköğretim okulunun 4. sınıf 50 öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri 'Çalışan Kayıtlar', 'Okuduğunu Anlama Anketi' ve 'Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği' ile toplanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde ve doğru okuma ile prozodik okuma düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülürken okuma hızları açısından anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Ek olarak tasarlanan oyun ile kelime öğretimi yapıldığında deney grubundaki öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve düzeylerinin mevcut müfredata göre kelime öğretimi yapılan kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Memiş (2024) yaptığı çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin ana dili derslerinde kelime hazinesi geliştirme etkinliklerinde başvurdukları kelime öğretimi stratejilerini incelemiştir. Bu kapsamda nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmış veriler çevrimiçi olarak 2022-2023 eğitim öğretim yıllarında elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu MEB'e bağlı ortaokullarda çalışan 401 Türkçe öğretmenidir. Verilerin analiziyle öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerine orta düzeyde başvurdukları ve bunu mesleki deneyim sürelerinin etkilediği görülürken; cinsiyetin herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin en az yönlendirme; en fazla da kontrol stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Tutku ve Özçakmak'ın (2024) yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki kalıp sözleri ve öğrencilerin konu hakkındaki görüşlerini tespit etmeyi amaçladıkları çalışma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş, kitaplar doküman incelemesiyle çözümlenirken görüşme formları da içerik analiziyle incelenmiştir. Çalışma materyali olarak Yedi İklim Türkçe, Gazi Üniversitesi TÖMER, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ve İstanbul Yabancılar için Türkçe ders kitaplarının A1-A2 seviyesindeki okuma metinleri incelenirken, görüşmeler de 13-15 yaş aralığında A1-A2 seviyesinde Türkçe öğrenen 20 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada incelenen metinlerde 953 defa tekrar eden 302 kalıp sözün en az Yeni Hitit setinde (f=66) en çok da Yedi İklim setinde (f=464) bulunduğu belirlenmiştir. Görüşme formu verilerine göre öğrencilerin hepsinin kalıp sözleri bildiği, en çok akıcı konuşmada (f=8) sorun yaşadıkları ve kalıp sözleri kullanma yeterlikleri bakımından kendilerini çok iyi (f=7), iyi (f=6) ve orta (f=7) şeklinde ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

1.8.2. Üst Düzey Düşünme Becerileri ile İlgili Çalışmalar

Şen'in (2009) çalışması farklı değişkenlere göre Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarını irdelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma Gazi Üniversitesi'nde Türkçe öğretmenliği okuyan 144 öğrenci ile yapılmış, veri toplama aracı olarak Likert tipli eleştirel tutum ölçeği kullanılmış; veri analizleri SPSS ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisini orta düzeyde kullandıkları ve bu becerinin kullanılmasının yaş, cinsiyet, anne baba mesleği, eğitim durumu, anne baba öğrenim durumu, gelir durumu, lise öğrenim bilgileri kitap okuma sıklığı gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Şahin (2011) tarafından hazırlanan çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini sınıf ve cinsiyet farklılıklarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma betimsel araştırma modellerinden tekil taramam modelinde yapılmıştır. Bu kapsamda Atatürk Üniversitesi Türkçe öğretmenliğinde okuyan 1-4. sınıf 102 öğretmen adayı ile çalışmış, "Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi" ölçeği ile veri toplamıştır. Verilerin analizinde SPSS'ten yararlanılmış ve çalışma sonucunda dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıflara oranla yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tüzel, Yılmaz ve Bal (2013) yaptıkları çalışmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği 4. sınıfındaki 52 öğretmen adayının, metin işleme sürecine yönelik hazırladıkları soruları Güncellenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemeyi amaçlamışlardır. İç içe geçmiş tek durum deseni ile tasarlanan bu çalışmada öğretmen adaylarına bir bilgilendirici, bir öyküleyici ve bir de şiir metni verilmiş, bu metinlerden metin işleme sürecinde kullanılabilecek sorular hazırlamaları istenmiştir. Verilen analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metinlerden hazırladıkları soruların çoğunluğunun "hatırlama" ve "anlama" gibi alt düzey düşünme becerisini işe koştugu tespit edilmiştir. Yine sonuçlara göre şiirden hazırlanan soruların basamaklarında "çözümleme" ve "değerlendirme" gibi üst düzey düşünme becerileri daha çok kullanılmıştır.

Yavaş (2013) çalışmasında öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını ve okudukları metinlere göre üst düzey düşünme becerilerini ölçmeyi hedeflemiştir. Çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ilinden rastgele

seçilen 3 ilköğretim okulundaki 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler, araştırma kapsamında geliştirilen kitap okuma tutumu ve kitap okuma durumu ölçekleri ve yine araştırmacı tarafından hazırlanan anketler ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik olumlu inanç ve tutuma sahip oldukları, düzenli olarak kitap okuma ve kitaba ulaşma oranlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kenanlar (2014) tarafından yapılan çalışmada üst bilişsel stratejilerle düzenlenmiş direkt okuma ve düşünme etkinliği stratejisinin (DR-TA), ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma sırasında üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisini incelenmiştir. Çalışma ön test son test gruplu deneysel desende yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 4. sınıf 86 ilkokul öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Okumada Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda üst düzey düşünmede alt boyutlardan olan analiz ve sentez boyutunda uygulama sonunda gruplar arasında anlamlı bir fark görülmezken, değerlendirme ve yorumlama boyutlarında deney grupları lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca üst düzey düşünme becerileri toplam puanlarına göre gruplar karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alsowat (2016) bir çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde geleneksel yöntemlere oranla üst düzey düşünme becerileriyle uygulanan ters çevrilmiş sınıf modelinin dil öğrenimindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma Taif Üniversitesi'nde İngilizce eğitimi alan 67 lisansüstü öğrenim gören kadın öğrenci üzerinde deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Veriler likert ölçekli anket ile toplanmış, araştırma sonucunda ters çevrilmiş sınıf öğretim modeliyle eğitim alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında dil öğrenme düzeylerinde anlamlı farklılıkların olduğu ve öğrenci memnuniyetinin arttığı tespit edilmiştir.

Bal (2018) tarafından hazırlanan çalışmada, 21. yüzyıl becerilerine göre 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı, kazanımlarını ve kazanımların uygulanabilirliğini analiz etmek amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmış, araştırma dokümanları, Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar) ve ortaokul Türkçe 5. sınıf ders kitapları olarak belirlenmiştir. Toplanan verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden kullanılmıştır. Çalışmada sonucunda 21. yüzyıl becerisi olarak en çok öğrenme ve yenilenme becerilerine yer verildiği, diğer iki beceri alanının ise ihmal edildiği verisine ulaşılmıştır. Bu bakımdan yenilenen Türkçe Dersi

Öğretim Programı (1-8. Sınıflar) tasarlanırken her ne kadar 21. yüzyıl becerileri ele alınmış olsa da bu becerilerin Türkçe öğretim süreciyle ilişkilendirilmesinde programın yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bozer Özşaraç (2019) çalışmasında Sokratik sorgulama yönteminin ortaokul 6. sınıf Türkçe dersinde kullanılmasının üst düzey düşünme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desene başvurulmuş, ek olarak öğrencilerin yöntemle ilgili görüşlerini almak için görüşme yapılmıştır. Çalışma grubunu Konya’da bulunan özel bir ortaokulun 2016–2017 eğitim öğretim yılında 6. sınıfta okuyan 23 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma 13 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda Sokratik sorgulama yönteminin öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler genel olarak uygulanan yönteme yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir.

Erol, Erol, Çalışır ve Bozan (2019) çalışmalarında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar 2016-2017 yılında İstanbul’da görev yapan okul öncesi, sınıf, Türkçe, sosyal bilgiler gibi branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma verileri yaratıcılık ölçeği ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ölçeği ile elde edilmiş, veriler istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sorgulayıcı ve etkili öğretim ile esleğe bakış açıları bakımından cinsiyete göre farklılık olduğu, diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerden 0-5 yıl çalışanlarla 6-10 ile 10-15 yıl çalışanlara göre açık fikirli olduklarının yanı sıra branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine oranla daha araştırmacı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı düşünme ile yansıtıcı düşünme arasında pozitif anlamlı ilişki belirlenerek yansıtıcı düşünme puanlarının toplam varyansı %19 olarak bulunmuştur.

Yurdakal’ın (2019) yaptığı çalışmada yaratıcı okumanın yaratıcı düşünmeye etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Denizli’de öğrenim gören iki dördüncü sınıfta (19 deney 19 kontrol grubu) gerçekleştirilmiştir. Veriler toplanırken “Ne Kadar Yaratıcısınız” ölçeği kullanılmış; 14 haftalık uygulama deney grubunda yaratıcı okuma sürecinde yaratıcı okuma teknikleri uygulanmış; kontrol grubunda 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmıştır. Araştırma verilerine göre programla yapılan okuma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini anlamlı

olarak azaltırken yaratıcı okumayla yapılan okumaların yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı şekilde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zeybek (2019) çalışmasında lise öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerilerini kullanma düzeyleri ile çeşitli değişkenlere göre kullanım düzeylerinin nasıl farklılaştığını belirlemeyi amaçlamıştır. Karaman'daki çeşitli liselerde okuyan 412 öğrenci ile çalışmıştır. Veriler beşli likert ölçekle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler 21. yüzyıl öğrenen becerilerini ve alt boyutlarına ilişkin becerileri, orta düzeyin üstünde kullanmaktadırlar. Çalışma sonucunda öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kullanım oranlarının sınıf düzeyine ve eğitim hedeflerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Bayra (2020) çalışmasında BİLSEM'lerde öğrenim gören öğrencilerin teknoloji ve tasarıma yönelik eğitim teknolojileri öz yeterlikleri ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada ayrıca bu öğrencilerin üst düzey düşünme becerileriyle teknoloji ve tasarıma yönelik eğitim teknolojileri öz yeterliklerinin; farklı değişkenler açısından karşılaştırılması da yapılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışma, Türkiye'nin farklı 12 ilindeki BİLSEM'lerde öğrenim gören 1.376 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan analizlerle okul türü, cinsiyet, özel yetenek alanları, ailelerinin eğitim durumları, sınıf seviyesi ve ailelerinin gelir düzeyleri değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar bulunurken; bilişim teknolojilerini kullanım tercihlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Teknoloji ve tasarıma yönelik eğitim teknolojileri öz yeterlikleriyle ilgili yapılan analizlere öğrencilerin İyi düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Değişkenlerle ilgili yapılan analiz sonuçlarına göre ise okul türü, özel yetenek alanı, sınıf seviyesi, ailelerin gelir düzeyleri ve eğitim durumları ile bilişim teknolojileri kullanımları arasında istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunurken cinsiyet değişkeni ile bir farklılık bulunmamıştır. Nitel verilerin analiz sonuçlarına göre teknoloji ve tasarıma yönelik eğitim teknolojileri öz yeterlikleri ile üst düzey düşünme becerileri arasında yüksek düzeyde bir korelasyon vardır.

Bayrak Özmutlu ve Kanık Uysal (2021) yaptıkları bir çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin hangi düşünme becerisini geliştirmek istediğini ve bu kapsamda nasıl bir dağılım gösterdiğini ve bu becerilerin etkinliklerde ele alınış yönlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi ile hazırlanmış, araştırma verilerini 2018'de güncellenen

öğretim programına uygun 8 Türkçe ders kitabındaki toplam 3.452 etkinlik oluşturmaktadır. Verilerin analizi tekrarlı okuma sürekli karşılaştırma ve kodlama yöntemleri ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin 21 farklı düşünme becerisini geliştirmeyi amaçladığı; bunlardan en çok kullanılanın hatırlama becerisi olduğu; sorgulama, karşılaştırma, problem çözme, değerlendirme, çözümleme, tartışma ve yaratıcı yazma becerilerinin daha düşük oranlarda olduğu tespit edilmiştir.

Dilekçi (2021) çalışmasında, 21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinlikleriyle öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılının 2. döneminde Bolu ilinde yer alan bir ortaokulun 6. sınıfında öğrenim gören 60 öğrenciyle yürütülmüştür. Bu öğrencilerden 30'u deney grubunu, 30'u da kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma süreci karma yöntemin açımlayıcı sıralı desenine göre tasarlanmıştır. Deney grubuna 21. yy. beceri programı etkinlikleri 10 hafta süreyle uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri geleneksel program etkinlikleriyle derslerini işlemiştir. Veriler Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Eleştirel Düşünme Testi ile öğretmen ve öğrenci görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, 21. yy. becerilerine göre tasarlanan etkinliklerin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini bütün alt boyutlarda anlamlı olarak geliştirdiği belirlenmiştir. Teknoloji araçlarının ve dijital uygulamaların eğitim sürecinin içerisinde etkili ve dengeli kullanımı, öğrencilerin bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerini geliştirmiştir.

Durukan ve Satılmış'ın (2021) çalışmalarında 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin birbiriyle ilişkisini irdelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma karma desen araştırması olarak yürütülmüş, örneklem olarak 2019-2020 eğitim öğretim yılında Trabzon'da öğrenim gören 80 öğrenci seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak yaratıcı ve eleştirel düşünme ölçekleri kullanılırken ver değerlendirme aracı olarak da yaratıcı yazmadan elde edilen yazılı ürünleri değerlendirme ölçeği kullanılarak veriler SPSS'le analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Kanık Uysal (2022) çalışmasında Türkçe dersi yazılı sınavlarındaki soruların üst düzey düşünme becerilerine göre betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırma doküman incelemesi olarak tasarlanmış, verilerin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Araştırma verileri LGS'de belirlenen

birinci düzey okullardan elde edilen 8. sınıf sınav kâğıtlarıdır. Veri analizinde betimsel analiz yapılırken elde edilen bulgular, sınavlarda Güncellenmiş Bloom Taksonomisinin basamaklarına göre üst düzey düşünme becerilerine yönelik yalnızca yaratma basamağında soru hazırlandığı, çözümleme ve değerlendirme ile ilgili soru hazırlanmadığı tespit edilmiştir. Yine incelenen sınav kâğıtlarında en fazla parçada anlam ve dil bilgisi soruları varken en az sözel mantık, görsel yorumlama ve tablo/grafik inceleme soruların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Olukçu ve Yıldız'ın (2022) çalışmalarında 2020-2021 eğitim öğretim yılında ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki üst düzey düşünme becerilerini (analiz, değerlendir, yarat, sorgula, eleştir, karşılaştır, kıyasla, çıkarım) ile ilgili kavramların ne kadar kullanıldığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak planlanmış, veriler doküman incelemesiyle toplanmış ve analizlerinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada incelenen 8 ders kitabındaki veriler sonucunda “karşılaştır” ve “değerlendir” dışındaki, “sorgula”, “eleştir”, “yarat”, “kıyasla”, “çıkarım” ve “analiz” kavramlarının kullanımının az olduğu tespit edilmiştir.

Usta (2022) çalışmasında farklı branş öğretmenlerinin üst düzey soru yazmaya ilişkin algılarını belirleyerek onlara eğitim vermeyi ve bu eğitimle soru yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırması eğitim başı, eğitim sırası ve eğitim sonu olmak üzere üç basamakta ele alınmıştır. Çalışmaya Türkçeyi de içine alan farklı branşlardan 19 gönüllü öğretmen katılmış, 3 hafta süren 27 saatlik eğitim sonunda veriler yarı yapılandırılmış günlük/gözlemler, görüşme formu ve odak grup görüşme formları ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eğitim öncesi konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı, eğitim sırasında üst düzey düşünme becerilerine uygun soru yazma konusunda zorlandıkları ancak eğitim sonunda anlamlı bir değişim göstermelerinin yanı sıra konuyla ilgili daha fazla eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Yıldız, Divrik, Özçelik, ve Aktaş (2022) yaptıkları çalışmada öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerini farklı değişkenlere göre incelemeyi ve verdikleri yanlış cevapların sebeplerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada karma desen araştırmalarından açımlayıcı desen kullanılmıştır. Veriler başarı testi aracılığıyla toplanmış; nicel veriler betimsel ve ilişkisel istatistikler ile nitel veriler doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme

yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenen 312 ortaöğretim ikinci sınıf öğrencisidir. Çalışma sonucunda öğrencilerin başarı testlerinden aldığı puanların düşük olduğu; cinsiyete göre okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yine bulgularda üst düzey okuduğunu anlama başarı puanları ile ders notları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkiler bulunduğu ve bilişsel oyunları daha fazla oynayanların üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin diğerlerine oranla yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya ve Şahin (2023) tarafından yapılan çalışmada üst düzey düşünme becerilerini gerektiren yeni nesil Türkçe sorularına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle gerçekleştirilmiş, çalışma grubu olarak Çanakkale’de görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiş 20 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmadaki veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda yeni nesil olarak adlandırılan Türkçe sorularının ders programı ile uyumsuz olduğu, ders kitaplarının bu soruların çözümünde rehberlik edemediği, ancak öğretme ve öğrenme sürecini olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Soruların çözülmesinde öğrencilerin ve sınıf öğretmenlerinin en çok okuduğunu anlama sorularında zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Taşkın (2023) çalışmasında, 8. sınıf öğrencilerinin kendilerine verilen metinlerden hazırladıkları soruları Güncellenmiş Bloom Taksonomisine göre bilişsel süreç basamaklarına göre incelemiştir. Bu kapsamda araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmış, araştırmanın çalışma grubu olarak da çeşitli illerde 8. sınıf öğrencisi olarak öğrenim gören 400 öğrenciyle çalışmıştır. Verilerin toplama ve incelenmesinde doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Öğrenciler bir ders saati içerisinde verilen metinlerden 6 adet soru hazırlamış; hazırlanan sorular değerlendirilmesi ve Güncellenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel basamaklarına uyum sağlayıp sağlamadığının belirlenmesi amacıyla 3 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde betimleyici analiz ve frekans analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin hazırladıkları soruların genel anlamda alt düzey düşünme becerilerine uygun soru hazırladıkları, üst düzey düşünme becerilerine uygun sorular sorarken zorlandıkları tespit edilmiştir.

Yıldırım ve Benzer’in (2023) çalışmalarında 2000-2022 yılları arasında üst düzey düşünme becerilerinin Türkçe eğitiminde kullanılması ile ilgili yayımlanan

Çalışmaların bibliyometrik analizini yapılmıştır. Araştırma verileri 2000-2022 yıllarında erişime açık olan YÖK Tez Merkezi veri tabanında yer alan 7 tez ile Dergipark veri tabanındaki 11 makaleden oluşmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniklerinde bibliyometrik analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda alan yazınındaki çalışmaların daha çok 2013, 2020 ve 2022 yıllarında yapıldığı çalışmaların çoğunun yüksek lisans düzeyinde araştırma makalesi şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Alan yazınında en çok tezin Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde üretildiği, konuyla ilgili en çok yayının Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde yapıldığı belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda nitel araştırma yönteminin daha fazla tercih edildiği görölmüş ve örneklem grubunun daha çok ortaokul öğrencilerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Ayrıca en çok çalışılan üst düzey düşünme becerisinin yaratıcı düşünme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Acar Erdol, Bayrak Özmutlu, Kanık Uysal ve Akın Arıkan (2024) yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmenlerinin üst düzey soru hazırlama yeterliliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma betimsel bir araştırma olarak tasarlanmış, veriler doküman analizi ile özömlenmiştir. Katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Veriler 96 ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin üst düzey düşünme becerilerine uygun olarak hazırladığı sorulardan oluşmaktadır. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilen üst düzey soru hazırlama yönergesi olup araştırmanın analizi iki basamakta gerçekleştirilmiştir. İlk basamakta Güncellenmiş Bloom Taksonomisi bağlamın hazırlanan sorular incelenmiş, ikinci basamakta üst düzey düşünme becerisini ölçen soruların hangi düşünme becerisini ölçtüğü belirlenmiştir. Bu kapsamda kategorik içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda 517 soru analiz edilerek öğretmenlerin hazırladığı sorulardan yalnızca %12,8'inin üst düzey soru olduğu görölmüştür. Bu alışma öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerine uygun sorular yazmakta zorlandıklarını bu nedenle de ilgili konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Coşkun ve Gelbal'ın (2024) alışmalarında üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması ve belirlenmesi için yapılan sınıf içi uygulamalara dair görüşlerin incelenmesini amaçlanmıştır. Bu alışma kesitsel tarama araştırmasıdır. Araştırmada amaçsal tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 275 branş öğretmeni (ortaokul) ile ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 8.sınıftaki 243 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlere "Öğretmenlerin Düşünme Becerilerini Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği ve Anket Formu" uygulanırken öğrencilere

“Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği” uygulanmıştır. Bulgulara göre öğretmenler, öğrencilerin katılımını destekleyen uygulamalar yaptıklarını ancak iş birliği gerektiren grup çalışmalarına daha az yer verdiklerini söylemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrenciler de öğretmenler gibi grup çalışmalarına daha az katıldıklarını beyan etmişlerdir. Öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerini belirlemek amacıyla MEB’in yayınladığı örnek sorulara benzer test sorularını daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Çaylıoğlu İşnel ve Benzer (2024) tarafından hazırlanan çalışmada ortaokul öğrencilerinde üst düzey düşünme becerileri ve okuduğunu anlamada okuma stratejilerinin etkisini ölçmek ve öğrencilerin bu stratejilerle ilgili görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma 7. sınıf öğrencileriyle 10 haftada ve 5 farklı okuma stratejisinin kullanılması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma bütüncül çoklu durum deseninde tasarlanmış, veriler öğrencilerin not alma kâğıtlarından elde edilmiştir. Bulgular hazırlanırken öğrencilerin aldıkları notlar stratejilerin ölçütlerine göre değerlendirilerek araştırma sonuçları öğrenci görüşleriyle birlikte değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine yönelik en çok SQ3R stratejisinin en az hikâyenin yüzü stratejisinin başarılarına etki ettiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin tüm stratejilerde kısa cümleler oluşturma ve anahtar kelime belirleme aşamalarını uygulayabildikleri, verilen strateji eğitimleri ile öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini işe koşturan soruları çözmede başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Samykanu, Ramasamy ve Balakrishnan (2024) çalışmalarında ortaokul dil öğretmenlerinin üst düzey düşünme becerileri ile bilgileri, anlayışları ve uygulama yetenekleri açısından öğretmenlerin ve öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini kullanımlarını incelemişlerdir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden vaka çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Veriler odak grup tartışmaları, görüşmeler ve belge analizi yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 10 ortaokulda 4. ve 5. sınıflara eğitim veren 10 Tamil dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Toplanan veriler kodlama analizi ile çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin genel anlamda üst düzey düşünme becerileri ile ilgili bilgi sahibi oldukları, önemini kabul ettikleri, ancak bazı öğretmenlerin eğitimlerine bu becerileri dâhil ederken çoğunluğunun bunu zor bulduğu için eğitimde kullanmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca üst düzey düşünme becerilerinin öğretimde etkili bir biçimde uygulanmasının öğrencilerin düşünme becerilerini önemli ölçüde artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım Döner ve Demir'in (2024) yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninde yapılmıştır. Araştırma 16 gönüllü katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler betimsel ve içerik analizleri ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında olumlu ilişki olduğu, okuma sırasında aktif olarak eleştirel düşündükleri ve bu sayede okudukları metinleri daha iyi anladıkları tespit edilmiştir.

Yukarıda görüldüğü üzere kelime öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalarda 2005-2024 yılları arasında yazılanlar incelenirken üst düzey düşünme becerileri ile ilgili kaynakların 2009-2024 yılları arasında yazılanları incelenmiştir. Kelime öğretimi alanında yapılmış çalışmaların 23'ünün nicel, 14'ünün ise nitel yöntemle yapıldığı görülmüştür. Üst düzey düşünme becerileri ile ilgili incelenen 27 çalışmanın 7'si nitel, 20'si ise karma yöntem araştırması olarak hazırlanmıştır. Ancak hem kelime öğretimi hem de üst düzey düşünme becerileri ile ilgili kaynaklar incelendiğinde yapılan çalışmaların ortak bir kümede kesişmediği görülmektedir. Ayrıca çalışmalarda gerek kelime öğretimi gerekse üst düzey düşünme becerileri ile ilgili bir model uygulamasına da rastlanmamıştır. Buradan hareketle üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretimini birleştirerek model üreten bir çalışmanın henüz yapılmadığı sonucuna ulaşılabilir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İnsanoğlu tarih içinde varlığını sürdürebilmek için yaşam becerilerini artırarak sürekli eğitim, ekonomi, kültür ve sanat alanlarında kendini gerçekleştirmeye çalışmıştır. Sanayileşmenin ardından toplum, bilgi toplumuna evrildikçe bireyin bir alanda uzmanlaşması gerekmiştir. Bilgi çağında teknolojinin gelişmesiyle araçlar ve imkânlar artış göstermiş, bu da teknolojik gelişmeleri beraberinde getirmiştir. Bu gelişmeler, bu çağın insanını etkilemiş, her an yenileşmeye ve değişmeye zorlamış, bir alanda uzmanlaşmanın yanında çok yönlü becerilere sahip olunmasını gerekli kılmıştır. Bilginin artmasıyla bilginin güvenilirliğini ayırt etme, yanlış bilgiyi tespit etme ve elde edilen bilgileri sorgulama becerileri önem kazanmıştır. Bu becerilerin gelişimi için sağlıklı ve doğru düşünen bireylere ihtiyaç vardır. Doğru düşünme becerisi bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları bilgileri doğru değerlendirerek sorunları etkili, faydalı ve pratik bir biçimde çözmelerine yardımcı olmaktadır.

Gelişen ve değişen dünyada hayatın birçok alanında olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da yenilik ve dönüşümlere ihtiyaç vardır. Bu değişimler öğrencilerin hayatı algılayış ve yaşayış tarzından, okulların teknolojik altyapısına, öğretmen becerilerinden okul beklentilerine kadar birçok unsuru kapsamaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin bileşenleri olan öğrenci ve öğretmenler de bu değişimin, dönüşümün içinde hem etken hem de edilgen bir rol oynamaktadır.

Düşünme becerilerini geliştirmek; zihinsel bağımsızlığı geliştirmek, geleceğe yön vermek ve sorunları çözmek için bir zorunluluktur. Bireylerin yaşamları boyunca farklı bakış açılarına sahip olmaları, bağımsız kararlar verebilmeleri, objektif bir düşünme gerçekleştirebilmeleri için düşünme becerilerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulayan Güneş (2012) bireylerin sosyal hayatlarına uyum sağlayabilme becerilerini de buna bağlamaktadır. Alan yazınında düşünme becerileriyle üst düzey düşünme becerilerinin karıştırılarak birbiri yerine kullanıldıkları görülmektedir. Üst düzey düşünme becerisi, düşünme becerilerinden ayrı olarak ham bilgileri zihinde işledikten sonra onları manipüle edip yeni yapılar ve anlamlar oluşturma sürecidir (Doğanay, 2017, s. 306). Bir başka deyişle üst düzey düşünme anlamlandırma süreci ile yakından ilişkilidir. Üst düzey düşünme becerileri, alan yazınında eleştirel düşünme, analitik

düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri olarak ele alınmaktadır. Ancak bu becerilerin tamamının kelime öğretimi ile doğrudan ilişkilendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışmanın kavramsal çerçevesi çizilirken ilk kısımda düşünme ve düşünme becerileri ile üst düzey düşünme becerileri ve Bloom Taksonomisi irdelenecek ardından kelime öğretimi ve kelime öğretim yöntemleri ile ilişkilendirilecektir.

2.1. Düşünme ve Düşünme Becerileri

Düşünme kavramını her araştırmacı başka bir boyutunu dikkate alarak tanımlamıştır. Dolayısıyla düşünme kavramı üzerine farklı tanımlar yapılmıştır. Cüceloğlu'na göre (1994) düşünme, olayı ya da durumu anlamak için amaca yönelik yapılan etkin bir bilişsel bir süreçtir. De Bono'ya göre (2008) üzerinde alıştırma yapılabilen, geliştirilebilen ve öğrenilebilen bir beceridir. Güneş'e göre (2012) düşünme, farklı zihinsel işlevlerin toplamıdır. Düşünmeyi Kurnaz (2007) "içinde bulunan koşulları anlamlandırabilmek için gerçekleştirilen aktif, amaca yönelik, organize bir bilişsel süreç" olarak tanımlamıştır. TDK'ye (2020) göre düşünme "duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi" olarak tanımlanmıştır. Alkın-Şahin ve Tunca (2020) düşünmeyi "ulaşılacak istenen bir hedefi gerçekleştirmek, karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek, olaylar ya da durumlar arasındaki bağlantıları kurmak ya da gerçek dünyayı anlamak için kasıtlı, planlı ve örgütlü zihinsel etkinliklerde bulunma süreci" olarak tanımlamaktadır. Baron (2023, s. 6) düşünmeyi normatif standartlarla değerlendirilen mantık ve olasılık gibi karar verme ve yargılama süreçlerini içeren bir yapı olarak değerlendirmiştir. Maksymenko, Khovrat ve Shtanko'ya göre (2023) düşünme; düşüncelerin üretilmesini, anlamlandırılmasını, sonuç çıkarmayı ve karar vermeyi içeren karmaşık bir süreçtir. Kısacası düşünme, zihinsel becerileri aktifleştirerek amacımız doğrultusunda yapacaklarımıza sıralama, sınıflama, organize etme, karşılaştırma, çeşitli bağlar kurma, değerlendirme, sentezleme ve yaratma gibi yetilerden yararlanarak yön çizme etkinliğidir.

Düşünme farklı bilişsel süreçleri içeren ve bireylerin çevrelerinde gerçekleşen şeylere cevap vermelerini sağlayan zihinsel aktivitelerin tamamıdır. İçerisinde hem

bilinçli hem de bilinçsiz unsurları bulundurur. Düşüncenin doğası yüzyıllardır bilimsel ve felsefî bakış açılarından etkilenecek günümüze ulaşmıştır. Gemburuk'a göre (2023) düşünme becerileri "bireylerin bilgiyi işlemlerini, durumları analiz etmesini, sorunları çözmesini ve karar vermesini sağlayan bilişsel yetenekleri" ifade etmektedir.

Alan yazınında, düşünmenin; planlı, amaçlı, problem çözmeye odaklı, karar vermeyi içeren bir yapısı olduğu vurgulanmakta ve yapılan her tanımda düşünme becerilerinin farklı bir yönüne dikkat çekilmektedir. Düşünme temelde, zihinsel etkinliklerde bulunma sürecidir. Block'a göre (2016) düşünme kardeş becerileri olan konsantrasyon, hafıza, sezgi, hayal gücü, ilham ve merakla birleşerek zihnimize erişim sağlamaktadır. Düşünme kavramı soyut olduğu için araştırmacılar tarafından farklı tanımları yapılmıştır.

Düşünmeye benzer şekilde alan yazınında düşünme becerileri ile ilgili de farklı tanımlara ve sınıflamalara rastlanmaktadır. Beyer (1988) düşünme becerilerini; eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, bilgiyi işleme ve kavramsallaştırma becerileri olarak ifade eder. Düşünme becerileri Montoya (2004) tarafından "temel süreçler (gözlem, karşılaştırma, sınıflandırma), ve bütünleştirici süreçler (analiz, sentez, değerlendirme)" olarak gruplandırılmaktadır (Akt. Burgos, Cleves ve Márquez, 2013). Demirel (2005, s. 39), düşünme becerisini "kararlara ulaşmada düşünceleri yapılandırma ve rasyonel düşünce ve sonuçları ilişkilendirmede akıllı ve zekâyı kullanma yeteneği" olarak tanımlamaktadır. Bir başka araştırmacı düşünme becerilerini eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, üretici düşünme, problem çözme, mantıksal düşünme, soyut düşünme, kavramsal düşünme, yansıtıcı düşünme, sözel düşünme, yakınsak düşünme, ıraksak düşünme ve üst düzey düşünme (Akar, 2007) olarak sınıflandırmaktadır. Read ve Thornbury'e göre (2020, s. 61-65) düşünme becerileri hafızayı bilinçli kullanmayı, ilgili bilgileri belirleyerek anlamayı, düzenlemeyi, sıralamayı, sınıflandırmayı, zıtlıştırmayı, karşılaştırmayı ve neden sonuç ilişkisi kurmayı içeren bilişsel becerilerin tamamıdır.

Düşünme becerileri sınıflandırılırken birçok farklı taksonomi ortaya atılmıştır. Düşünme becerileriyle ilgili taksonomiler incelendiğinde alan yazınında en fazla yer alanların Stiggins, Rubel ve Quellmalz tarafından 1988 yılında hazırlanan Quellmalz Taksonomisi, Marzano Taksonomisi (2001), Haladyna Taksonomisi (2004) ve Saifer Taksonomisi (2024) olduğu tespit edilmiştir.

Quellmalz Taksonomisi eğitim uygulamalarını geliştirmek için öğrenim çıktılarını değerlendirme ve bunları öğretim stratejileriyle eşitlemede

kullanılmaktadır. Bu taksonomide basamaklar (Stiggins vd., 1988, s. 7) hatırlama, karşılaştırma, analiz, sonuç çıkarma ve değerlendirme biçiminde sınıflandırılmıştır. Quellmalz, Bloom'dan farklı olarak uygulama basamağını kullanmamış ve bazı basamakların adını değiştirmiştir.

Taksonomisini düşünme ve öğrenme için önemli olduğunu düşündüğü üç sistem üzerine sınıflandıran Marzano (2001, s. 16), sistemleri bireyin kendine ait olan sistem, biliş ötesi sistem ve bilişsel sistem olarak gruplandırmaktadır. Bilişsel sistemi Bloom Taksonomisine benzer şekilde bilişsel alan içine almaktadır. Bilişsel sistem kendi içinde bilgiyi alma, analiz etme, kavrama ve bilgiyi kullanma olarak sıralanmaktadır. Tüm bu aşamalar birleşerek bilgiyi oluşturmaktadır. Haladyna Taksonomisi (2004, s. 28), bilgi, beceri ve yetenek olarak üç aşamadan oluşmaktadır. Bu sınıflandırmaya göre yetenek bilgi ve beceri ile iç içedir ve birlikte geliştirildiğinde bireyin başarılı olması mümkün olur.

Saifer (2024, s. 23) oluşturduğu düşünme becerileri taksonomisinde becerileri alt düzey, orta düzey ve üst düzey düşünme becerileri olarak sınıflandırmıştır. Bu taksonomiye göre alt düzey düşünme becerileri hatırlama ve tanımlama yapmayı; orta düzey düşünme mantıksal ve/ya analitik düşünmeyi; üst düzey düşünme eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi içermektedir. Saifer'e göre alt düzey düşünme becerileri taklit/tekrar etme, kurallara ve yönergeler uyma, ezberleme/hatırlama, ezbere bilme veya yapma ve tanıma/miktar belirleme gibi becerileri içermektedir. Fayda ve gerekliliğe odaklanarak rutine dayalı ve görev odaklı etkinlikler için kullanışlıdır. Orta düzey düşünme becerileri karakterize etme, ilişkilendirme/farklılaştırma, kategorilere ayırma, sıralama/desen oluşturma, hesaplama, neden-sonuç ilişkilerini kurma ve temsil etme gibi becerileri içermektedir. Mantık ve akıl yürütmeyi içerdiğinden pratik düşünme ile kavramsal düşünme arasında bir köprü görevi görür. Üst düzey düşünme becerileri ise eleştirel düşünme (sorgulama, sonuç çıkarma, tümdengelim/tümevarım, perspektif değiştirme) ve yaratıcı düşünme becerilerini (hayal etme, üretme, yeniden çerçeveleme, doğaçlama yapma) içermektedir ve anlama, içgörü, yenilik ve icat yapma ile ilgilidir.

Bloom vd. tarafından yapılan sınıflamaya göre (1956) iki tür düşünme becerisi vardır. Bunlar, alt düzey ve üst düzey düşünme becerileridir. Alt düzey düşünme becerileri bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarında oluşurken; üst düzey düşünme becerileri analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Bloom ve arkadaşlarının 1956'da yaptıkları sınıflama alan yazınında en çok kabul gören ve

üzerine çalışmalar yapılan sınıflamadır. Bloom'un bilişsel alan sınıflandırması incelendiğinde alttan üste doğru sürekli artan bir düşünsel etkinlik olduğu görülür. Buna göre;

✓ Bilgi: Bireyin bir nesne ya da olguyla alakalı bazı özellikleri gördüğü ilk anda tanınması, sorulduğunda cevap vermesi veya ezberinden tekrar etmesini içermektedir.

✓ Kavrama: Bireyin bilgi basamağında kazandığı davranışları özümseyerek anlamını yakalamasını içermektedir

✓ Uygulama: Bireyin bilgi ve kavrama aşamalarında kazandığı davranışlardan hareketle yeni bir sorunu çözmesini içermektedir. Amaç bireyin sorunla ilgili genellemeleri, ilkeleri ve yöntem-teknikleri kullanmasını sağlamaktır.

✓ Analiz: Bilginin tamamını oluşturan ögeleri, sistemde yer aldığı şekliyle ögelerine ayırmayı içermektedir. İleri sürülen düşüncelerde geçerlilik ve tutarlılık aranmaktadır.

✓ Sentez: Ögelerin belli kurallara göre birleştirilerek yeni bir bütün oluşturulmasını içermektedir. Oluşturulan bütünün içinde özgünlük, yenilik, yaratıcılık ve buluş gibi özellikler de bulunmalıdır.

✓ Değerlendirme: Tüm aşamaların göz önünde bulundurulmasını ve buradan bir yargıya varma sürecini içermektedir.

Güncellenmiş Bloom Taksonomisinde bu basamaklar alt düzeyde hatırlama, anlama, uygulama; üst düzeyde analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarına dönüştürülmüştür. Çalışmanın ilerleyen aşamalarında Güncellenmiş Bloom Taksonomisine ayrıntılı değinileceği için bu kısımda daha fazla bilgi verilmeyecektir.

Düşünme becerileri, bilgiyi işleme, karar alma, ilişkiler kurma ve yeni fikirler oluşturma amacıyla kullanılan zihinsel faaliyetlerdir. Alan yazınında düşünme becerilerinin kendi arasında çekirdek, alt düzey düşünme ve üst düzey düşünme becerileri olarak üç gruba ayrıldığı görülmüştür.

Çekirdek düşünme becerileri Marzano (2001) tarafından “üst bilişin yansımasındaki ve düşünme süreçlerindeki daha basit bilişsel işlemler” olarak tanımlanmaktadır. Kısaca bu beceriler düşünmenin yapı taşları sayılabilecek bilişsel süreçler veya işlemler olarak tanımlanabilir. Bu becerilerin içinde odaklanma, analiz etme, organize etme, üretme ve değerlendirme gibi temel düşünme becerileri bulunmaktadır.

Alt düzey düşünme becerileri Guth (2016, s. 40) tarafından “bireyin sürekli kullandığı yolları, yüzeysel anlayışla öğrendiği prensip ve kalıpları birebir durumla karşılaşınca kullandığı beceriler” olarak tanımlanmaktadır. Temelde alt düzey düşünme becerileri bireyin ezbere bilmesine rağmen yeni durumlara aktaramadığı bilgileri içermektedir. Yalnızca bilgiyi ezberleyen bireylerin kullandığı düşünme becerileri olarak da düşünülebilir.

Üst düzey düşünme baş etmekte zorlandığımız bir problem durumu ortaya çıktığında zihnin daha etkin düşünmeye başlaması ve problem durumuna yönelik tüm kapasitesini işe koşarak çözüm yolları üretmeye çabalaması durumudur. Tanujaya, Mumu ve Margono (2017) üst düzey düşünme becerilerini “öğrencilerin ikilemler, sorular, belirsizlikler ve alışılmamış problemlerle karşılaştıkları zaman aktif olan yetenekleri” şeklinde tanımlamışlardır.

Düşünme, her insanda gerçekleşen zihinsel etkinliklerin tamamıdır. Athreya ve Mouza'ya göre (2017, s. 25) düşünme, bireyin uyanırken yaptığı farklı zihinsel aktivitelerini kapsayan biyolojik bir süreçtir. Ancak zihinsel olayların hepsi düşünme olarak değerlendirilemez. De Bono'ya göre (2008) düşünme öğrenilebilen ve öğretilen bir süreçtir, bu bağlamda bireyin eğitimleri ve istekleri doğrultusunda çekirdek ve alt düzey düşünmeden üst düzey düşünmeye geçiş yapması mümkündür.

Düşünme becerisi geliştikçe, bireylerin karşılaştığı problemler daha fazla karmaşıklaşacaktır. Bu da insanların eleştirel, yapılandırılmış, yaratıcı ve rasyonel düşünme becerilerine sahip olmasını tetikleyecektir (Dewi ve Nasution, 2023). Ancak bunun için öncelikle üst düzey düşünme becerilerinin neler olduğu ayrıntılı olarak bilinmelidir. Araştırmanın temel amacı Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi Modeli tasarlayarak bunu uygulamaktır. Bu nedenle araştırmada hem çekirdek hem de alt düzey düşünme becerileri ile ilgili ayrıntılı bilgiye yer verilmemiş, daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla üst düzey düşünme ve becerileri ile ilgili ayrı bir başlık ve bölüm oluşturulmuştur.

2.1.1. Üst Düzey Düşünme

İnsanlar hayatları boyunca karşılaştıkları olaylarda, problemlerde ve bu problemlerin çözümlenmesinde zihinsel olarak düşünme faaliyetlerini gerçekleştirirler. Karşılaşılan problemler aynı türde olmadığından düşünme

faaliyetlerinin de aynı olması beklenemez. Üst düzey düşünme becerileri bireylerin problemleri analiz edip değerlendirmelerini ve o problemi çözmelerini sağlayan birtakım bilişsel yetenekleri kapsamaktadır. Cuban (1984) düşünme becerilerini, eleştirel düşünmeyi ve problem çözmeyi tanımlamanın sosyal bilimciler ve uygulayıcılar için zor bir iş olduğunu düşünmektedir. Resnick (1987) esas zorluğun üst düzey düşünmeyi tanımlarken yaşandığını ifade ederek üst düzey düşünme becerisinin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- ✓ Üst düzey düşünmenin kuralları yoktur.
- ✓ Karmaşıktır.
- ✓ Bir sorunun genellikle tek bir çözümü yoktur.
- ✓ Ayrıntılı yorumlama ve yargılama içermektedir.
- ✓ Üst düzey düşünmede bazen birden çok birbirine zıt ölçüt uygulanabilir.
- ✓ Üst düzey düşünmenin sınırları genellikle belirsizdir.
- ✓ Üst düzey düşünme sürecin öz düzenlemesini içermektedir.
- ✓ Üst düzey düşünme farklı yapılardan yeni anlamlar oluşturmaktadır
- ✓ Üst düzey düşünme çaba gerektirmektedir.

Üst düzey düşünme, hiçbir zaman geçmişle bağdaştırılamayacak, tecrübelerin dışında kalan bir problem durumunda yeni bir çözüm üretebilme durumudur. Krathwohl'a göre (2002) üst düzey düşünme becerilerinden olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamakları diğer düzeylere oranla daha karmaşık becerilerin gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Üst düzey düşünme bireyin farklı olaylar karşısında farklı tutumlar göstererek olayların çözümünde farklı yollara başvurusıdır. Ancak ilgili alan yazını incelendiğinde üst düzey düşünme ve üst düzey düşünme becerileri üzerinde fikir birliğine varılamadığı görülmektedir. Özden'e göre (2008) bu beceriler analiz, sentez, değerlendirme, ilişkilendirme ve soyutlamadır. Haladyna'ya göre (2004) üst düzey düşünme becerileri yordama, problem çözme, tüme varım ve tümden gelim, değerlendirme, eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme gibi becerileri içermektedir. Bu konuyla ilgili alan yazınında yapılmış birçok farklı sınıflama bulunmaktadır.

Üst düzey düşünme becerilerini Brookhart (2021) eleştirel düşünme, transfer etme ve problem çözme olarak ele almaktadır. Çakır (2013), “üst düzey düşünme becerilerinin muhakeme etme, yargıya varma, belirsizlikle başa çıkma, esnek düşünme, açık fikirli olma, eleştirel düşünme, planlama, karar verme, problem çözme, bilgi üretme, yaratıcı düşünme gibi pek çok bilişsel etkinliği kapsadığını”

düşünmektedir. Söylemez'e göre (2018) üst düzey düşünme becerileri yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme olarak değerlendirilebilir. Başka bir görüşe göre üst düzey düşünme basamakları "her biri yeni bir problemin çözümünde etkili olan, içerisinde bulunan problemlere göre şekillenen düşünme biçimlerinden bazıları; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı (yansıtmacı) düşünme, analitik düşünme, metabilışsel (üstbilişsel) düşünme, lateral (yanal-etraflica) düşünme" olarak sıralanabilir. (Kabadayı ve Kılıç, 2022). Samykanu vd. (2024) üst düzey düşünme becerilerini karar almak, sorun çözmek, bir şeyler yaratmak ve yenilik yapmak amacıyla yansıtma ve akıl yürütmede değer ve becerileri uygulama yeteneği olarak değerlendirmektedir. Yaygın kabule göre üst düzey düşünme becerileri eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme ile analitik düşünme becerilerinden oluşmaktadır (Budsankom, Sawangboon, Damrongpanit ve Chuensirimongkol, 2015; Pratini ve Widyaningsih, 2018; Syamsul, 2018; Misliya, Indartono ve Mallisa, 2019; Murwantini, 2022; Zulfah, Astuti, Ezaldi, Firmansyah, Risali, Suryani, Putri, Aristi, ve Rahmadani, 2022; Andriyatno, Zulfiani ve Mardiati, 2023; Ikun, Amsikan, Mone, ve Faot 2023). Yapılan tanımlar ele alındığında üst düzey düşünme becerisi bireyin bir problem durumunda problemi çözümleyebilmesine yarayan eleştirel düşünme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme gibi becerileri de içinde barındıran, sayesinde problemin geçmişle bağdaştırılmadan çözülmesini sağlayan beceriler bütünü olarak tanımlanabilir. Alan yazını incelendiğinde üst düzey düşünme becerilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme ve problem çözme becerilerini içerdiği görülmektedir. Samykanu ve arkadaşlarına göre (2024) bu beceriler öğrencilerin gerçek hayattaki zorluklarla başa çıkmalarında ve topluma aktif katılmalarında elzemdir. Bu bağlamda alt başlıklarda bu beceriler ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

2.1.1.1. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme bireyin önceden edindiği bilgiler ile yeni bilgilerini birleştirip akla dayalı olarak sorgulama, sınıflama ve sıralama yoluyla karşılaştırma yapmasını sağlayan düşünme metodudur. Glaser'e göre (1942) eleştirel düşünme açık fikirli olmak ve sorgulamaya istekli olmak gibi belli tutumları içermektedir. Duldt (1994) eleştirel düşünmeyi "bilgi ve inançları oluşturma ve işleme becerilerini içeren

entelektüel bir bağıllıkla bu davranışa rehberlik etmek için kullanma alışkanlığı” olarak tanımlamaktadır. Ona göre bu süreç deneyim, gözlem, akıl yürütme, yansıtma ve iletişim yoluyla edinilen bilgilerin aktif olarak sentezlenmesini, analiz edilmesini ve değerlendirilmesini içermektedir. Bailin, Case, Coombs ve Daniels (1999) eleştirel düşünmeyi “kendimize veya başkalarının söylediklerine yaptıklarına veya yazdıklarına uygun ölçüt ve standartları uygulayan arka plan bilgisi, temel kavramlar ve etkili sezgisel yöntemler gibi entelektüel kaynakları edinen normatif bir girişim” olarak tanımlamaktadır. Geng’e göre (2014) bireyin iyi kararlar alarak sorunları çözmesine yarayan bir süreçtir. Bilgiyi analiz etmeyi, fikirleri sorgularken farklı bakış açılarını da göz önünde bulundurmayı içermektedir. Paul ve Elder (2016) çalışmalarının giriş bölümünde eleştirel düşünmeyi “düşünmeyi daha iyi hale getirirken düşünme hakkında düşünme sanatı” olarak tanımlar. Bakır ve Eğmir’e göre (2022) eleştirel düşünme çeşitli uyarıcı ve mesajlar arasında öncelikle bir durumun farkında olmayı gerektirmektedir. Eleştirel düşünme sorunu net olarak ifade ederek ve sistemli bir şekilde çeşitli alternatifler bağlamında düşünerek, akılcı, mantıklı, cesur ve sağduyulu kararlar vermeyi hedefleyen bir süreci içermektedir. Kurnaz (2007), eleştirel düşünme becerisini bir sorun veya bir durum üzerine akıl yürüterek var olan duruma ilişkin bilgi toplamak, varsayımları ve kanıtları belirlemek, kişisel çıkarım ve sentezlerde bulunarak bir yargıya ulaşmak olarak tanımlamaktadır.

Eleştirel düşünmede sunulan tüm bilgiler ve varsayımlar analiz edilerek konu tüm açılardan farklı boyutları ile tartışılır; yapılan akıl yürütme ve karşılaştırmalar sonucunda yargıya ulaşılır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008). Bu beceri günümüzde bireyin yaşamını sürdürürken, doğru tercihlerde bulunabilmesi ve manipülasyonlara karşı koyabilmesi için gerekli bir beceridir. Eleştirel düşünme bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bireyin durum ya da olayı analiz edip değerlendirdiği zihinsel süreçtir. Paul ve Elder’e göre (2016, Giriş) eleştirel düşünme düşünceyi analiz etme, değerlendirme ve geliştirme aşamalarından oluşmaktadır. Duyuşsal olarak kuşku duyma eğiliminde olmayı ve bağımsız düşünmeyi gerektirir. Bilişsel açıdan verileri dikkate alarak durumun farkına varmayı sorgulamayı, yorumlamayı ve karar vermeyi içerir.

Eleştirel düşünme geçmişten bu yana araştırmacılar tarafından önem verilen bir konu olmasına rağmen tam olarak ne olduğu konusunda fikir birliği sağlanamamıştır (Kurnaz ve Çelikkanat Nas, 2022). Norris ve Ennis’e göre (1989) eleştirel düşünme, ne yapacağımız ya da neye inanacağımız hakkında karar verirken

odaklandığımız mantıklı, yansıtıcı düşünmedir. Eleştirel düşünme evrensel değerlere dayalı eyleme ve inanca rehberlik edecek biçimde bilgiyi kavramsallaştırma, analiz etme, uygulama, sentezleme ve değerlendirmeye dair entelektüel disiplinli bir süreçtir (Duldt, 1994). Facione’a göre (1998) analiz etme, yorum yapma, çıkarımda bulunma, kendini düzenleme, açıklama ve değerlendirme eleştirel düşünmenin temelini oluşturan bileşenlerdir. Demir’e göre (2006b) eleştirel düşünme; çıkarım, analiz, değerlendirme ile dayandığı kanıtların, yöntemin, kavramların yorumlanarak açıklanması ve bunun sonucunda öz düzenleme içeren bilişsel bir süreç şeklinde tanımlanabilir. Eleştirel düşünme, akılcı bir yaklaşımla yargılama yeteneğini, iddiaları tartmayı, mantıklı kanıtlar sunmayı içeren bilişsel etkinliktir. Schreglmann’a göre (2011) eleştirel düşünme; doğru ve güvenilir bilgiyi elde etmek için bir bilgi, beceri, tutumla ilgili bütün verilerin, toplanması, verilerin düzenlenmesi, analiz edilmesi ve belirlenen bir ölçüte göre değerlendirilmesidir. Eleştirel düşünme; zihnin neden, niçin ve nasıl sorularına cevap arayan sorgulayıcı ve etkin düşünsel bir süreçtir (Coşkun Şentürk, 2014). Bu nedenle eleştirel düşünme bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bireyin bir durum ya da olayı analiz edip değerlendirdiği bir zihinsel süreçtir.

Eleştirel düşünme duyuşsal olarak kuşku duyma eğiliminde olmayı, bağımsız düşünmeyi gerektirir. Bilişsel açıdan verileri dikkate alarak durumun farkına varmayı, sorgulamayı, yorumlamayı, karar vermeyi içerir. Bozer Özaraç (2019) yaptığı çalışmasında tüm tanımlardan ortak bir eleştirel düşünme tanımı çıkarmıştır. Ona göre eleştirel düşünme, “Mevcut bilgiyi doğruluk, tutarlılık, nesnellik gibi özellikler açısından kanıtlara dayanarak değerlendirmeyi, bireyin kendi değerlendirme sürecinin farkında olması, başka fikirlere açık olmasının yanında kendi düşünmesini bu açılardan değerlendirmesi ve karşılaştığı her türlü bilgiyi derinlemesine sorgulamayı içeren zihinsel süreçtir.” Eleştirel düşünme, bilgiyi uygun bir biçimde toplama, toplanılan verileri değerlendirme ve bu verileri kullanma yeteneği anlamına gelmektedir (Din, 2020). Eleştirel düşünme tanımları incelendiğinde; eleştirel düşünmenin, öz-değerlendirmeye dayalı, disiplinli, amaca yönelik yansıtmayı içeren, yüksek standartların kullanıldığı ve benmerkezciliğin dışında kalan kararlı bir düşünme yöntemi olduğu görülmektedir (Önal, 2020, s. 41). Eleştirel düşünme sorgulayıcı bir rehberdir (Bakır ve Eğmir, 2022). “Yargılama, tartışma, sorgulama, bilgi işleme, problem çözme, üst biliş, beceri ve eğilimlerinin” tamamını içermektedir (Geng, 2014). Eleştirel düşünme becerisi kazandırılabilir ve geliştirilebilir bir beceridir (Kurnaz ve Çelikkanat Nas, 2022). Bu nedenle ana dili eğitimi başta olmak üzere tüm

eğitim alanlarında eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere öğretilmesi ve uygulamasının kazandırılması hedeflenmelidir.

Eğitimin seyrini öğretim programları belirler. 21. yüzyılda ortaya konan 2006, 2015, 2018 ve 2019 Türkçe dersi öğretim programları taranıp analiz edildiğinde hepsinde eleştirel düşünme becerisi öğretiminin az ya da çok hedeflendiği görülür. Ayrıca eleştirel düşünmenin alt becerilerinin bütününe içermemektedir. Çağımızda çoklu seçenekler arasında doğru tercihler yapmak ve değerlendirmelerde bulunarak karar vermek eleştirel düşünme becerisiyle sağlanması dolayısıyla programlarda yer alması doğru ve gerçekçi olmalıdır. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde eleştirel düşünmenin kazandırılması gereken beceri olarak temalarda açıkça vurgulandığı görülmektedir. Buna göre üst düzey düşünme becerileri geçmiş programların aksine bu programda açıkça geliştirilmek istenmektedir.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temel beceriler "Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme" şeklinde belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle eleştirel düşünme hedeflenen temel becerilerden birisidir. Benzer şekilde 2015 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da "...kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır" ifadeleriyle programda eleştirel düşünmeye yer verildiği görülmektedir. Yine 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarında "okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması" ifadesine rastlanmaktadır (MEB, 2018, 8). Öte yandan 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde 'Strateji Yöntem ve Uygulamaları' başlığında üst düzey düşünme becerilerinin tamamının geliştirilmesi yönünde talimatlar içerdiği görülmektedir (MEB, 2024, s. 9-15). Buradan hareketle Türkçe dersi öğretim programlarının tamamının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerin geliştirilmesini amaçladığı söylenebilir.

Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmenin Türkçe dersinin temel işlevlerinden olduğu dikkate alındığında düşünme becerilerinin gelişiminde Türkçe dersinin önemi anlaşılabacaktır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006). Araştırmalar uygun öğretim programları, yöntem ve teknikleriyle karşılaşan her bireyin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini göstermiştir. Geleneksel okul eğitimi, öğrencilerin eleştirel fikir üretimini ortaya koyacak bir ortam sunmaz ve üst düzey düşünme

becerilerini geliştirmede yetersizdir. Yalnız içerik bilgisinin öğretimine odaklanmaktadır. Bu durum öğrencilerin içeriği ezberlemelerine neden olur. Öğrenciler, konu üzerine düşünmeden sunulanı alır, konu üzerine çıkarım ve değerlendirmede bulunmazlar. Öğrencilerin ğrenmesinin bilişsel öğrenme düzeyi bilgi ve kavrama düzeyinde kalır. Dolayısıyla st düzey bilişsel faaliyet olan yorumlama, açıklama, değerlendirme becerileri gelişmez. Öğrencilerin st düzey düşünmenin becerilerinin gelişmesi için uygun öğrenme ortamları oluşturulmalı, çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Açıkalin (2017, s. 121) eleştirel düşünmenin geliştirilebileceği bir sınıf için temel ltleri şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Birçok konunun yüzeysel incelenmesi yerine birak konunun derinlemesine incelenmesi daha iyidir.
- ✓ öğretilmesi planlanan içerik tutarlı sunulmalıdır.
- ✓ ğretim süreci bilgi değil, beceri odaklı yapılandırılmalıdır.
- ✓ Demokratik ve zgr öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.
- ✓ öğretmenler öğrencilerin st düzey gelişimleri için düşündürücü sorular sormalı ve zorlayıcı görevler vermelidir.
- ✓ Alt düzey bilişsel düzey yerine, st düzey bilişsel düzeye uygun ğretim programı oluşturulmalıdır.
- ✓ ğretmen, öğrencilerin sorular üzerine yoğunlaşarak düşünmek, ulaştıkları sonuçları açıklamak, gerekçelerini cevaplamak için öğrencilere yeterli zaman vermelidir.
- ✓ Eleştirel düşünme sürecinde ğretmen, yaşama karşı sorgulayıcı bir davranış takınarak, öğrencilere rol model olmalıdır.
- ✓ Gerçek yaşam örneklerinden hareketle öğrenme etkinlikleri hazırlanmalıdır.
- ✓ öğrenme ortamı etkileşimli bir şekilde tasarlanmalı ve öğrencilerin etkinliklere etkin katılımı sağlanmalıdır.

Eleştirel düşünme öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir düşünme türüdür. Ayrıca 21. yy. insanının hayatında önem arz eden bir beceridir. Dolayısıyla uygun öğrenme yaklaşımlarıyla bu becerinin öğretinin hedeflenmesi önemlidir. Halpern (1996) eleştirel düşünmeye sahip kişilerde esneklik, kararlık, değişime açıklık, farkındalık, planlı düşünme ve çalışma eğilimi tutumlarının bulunması gerektiğini belirtmiştir. Kökdemir (2000) ve Ennis (2011) eleştirel düşünme becerilerine sahip bireylerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Farklı fikirlere açıktırlar.

- ✓ Alternatiflere yol ve yöntemleri kullanırlar.
- ✓ İlgi duydukları konuda derinlemesine bilgi sahibi olmayı isterler.
- ✓ Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
- ✓ Bir konuyu tüm yönleriyle değerlendirip varsayımları, nedenleri ve sonuçlarını ortaya koyarlar.
- ✓ Konu ile ilgili derinlemesine sorular sorarlar.
- ✓ Sunulan bilgiyi analiz eder; ortaya konan yargının niteliğini ve kanıtları muhakeme ederler.
- ✓ Bir konu, olay ya da inanç hakkında akılcı bir pozisyon alır ve süreç içinde ulaştığı bilgilere göre bu pozisyonu değiştirebilirler.
- ✓ Düşünce becerisinin gelişmişliğine paralel olarak iletişim becerisini etkili kullanır.
- ✓ Bilişsel farkındalığa sahiptir.
- ✓ Kendini değerlendirerek; ön yargılarının, tutarsızlıklarının ve hatalarının farkına varır.

Eleştirel düşünme becerisi, doğru, kesin, şüphesiz bilgilere erişme amacı doğrultusunda bir konunun değişik yönleri ile derinlemesine ele alınarak ön yargısız objektif bir bakışla değerlendirilmesini gerektirmektedir. Tüm bu becerilerin okullarda öğretmen güdümünde bilinçli bir şekilde kazandırılması gerekmektedir. Eleştirel düşünmeyi öğretebilmek için öncelikle düşünmenin hangi ortamlarda geliştiğini bilmek ve düşüncenin üretilmesini sağlayacak ortamın sağlanması gerekir. Sınıflarda eğitimi organize eden öğretmen, eleştirel düşünme becerisinin gelişimi için kritik bir görev üstlenmektedir. Öğretmenin açık fikirli olması, eleştirebilme becerisine sahip olması, bağımsız ve tarafsız olması, düşünce özgürlüğüne saygı duyması öğrencilerin sınıfta düşünce üretmesine imkân verir. İtaat kültürüyle yetişmiş ve kendi fikri dışındaki öğrenci görüşlerini saygısızlık olarak değerlendiren bir öğretmenin düşünmeyi öğretecek bir ortam sunması zordur. Öğretmenin düşünce özgürlüğünü kavramış ve günlük hayatına aktarmış olması eleştirel düşünme becerisini geliştirir. Eleştirel düşünme eğitiminin yapılabilmesi için öğretmenlerin, kendi yaşamlarında da eleştirel düşünmeyi benimseyen, iletişim ve yönetimde demokrat, cesaretli, risk alabilen, öğrencinin görüşlerine saygı gösteren, tartışmaya ve soru sormaya açık olmalıdır. Bu niteliklere göre yetiştirilen öğretmenler sınıf ortamını eleştirel düşünme öğretimine uygun hâle getirebilir (Özden, 2008). Santrock (2018, s. 304) da

öğretmenlerin bilinçli olarak ders planlarında eleştirel düşünceyi geliştirebilecekleri yöntemleri şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Sadece ne olduğunu değil, “nasıl” ve “neden” olduklarını da sorun.
- ✓ Sözde “gerçekleri” inceleyin ve kanıtlarının olup olmadığına bakın.
- ✓ Duygular üzerinden değil mantık üzerinden tartışın.
- ✓ Birden daha fazla doğru cevap veya açıklama olabileceğinin farkında olun.
- ✓ Bir sorunun çeşitli cevaplarını karşılaştırın ve hangisinin gerçekten en iyi cevap olduğuna karar verin.
- ✓ Başkalarının söylediklerini değerlendirin ve sorgulayın.
- ✓ Sorular sorun ve üzerinde tartışarak yeni fikirler ve yeni bilgiler oluşturun.

Eleştirel düşünme becerisi, Türkçe eğitiminde öğrencilerin okuduklarını anlayarak değerlendirmelerini ve sorgulamalarını sağlayan bir beceridir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019), bu becerinin geliştirilmesi için özel bir amaç belirlemiştir. Programda öğrencilerin “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” amacıyla, öğrencilerin metinleri eleştirel bir gözle incelemeleri, metnin anlamını, yapısını, dilini ve etkisini değerlendirmeleri, metnin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeleri, metnin doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulamaları, metnin sunduğu fikirlerle kendi fikirlerini karşılaştırmaları ve metne alternatif bakış açıları getirmeleri beklenmektedir (MEB, 2019, s. 45). Yine 2024 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da aynı görüş benimsenerek geliştirilmiş ve yalnızca eleştirel düşünme değil tüm üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yönergeler verilmiştir.

Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlerin de önemli bir rolü vardır. Öğretmenler, Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri kapsamında (MEB, 2017), öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik eşli ve grup etkinlikleri düzenlemelidir. Bu etkinliklerde, öğrencilerin okuduklarını yorumlama, anlama, eleştirel düşünme ve değerlendirme becerilerini kullanmalarına fırsat verilmelidir. Öğrenciler, metinleri tartışma, analiz etme, yorumlama ve değerlendirme gibi yöntemlerle ele almalıdır (MEB, 2017, s. 23). Eleştirel düşünme becerisi, Türkçe öğretiminde öğrencilerin metinleri derinlemesine anlamalarına ve eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

2.1.1.2. Yaratıcı Düşünme

Üretici, sorun çözücü ve yenilikçi bir temele dayanan hayal gücü ile yeni bir sorunun ya da durumun çözümünü bulmak olarak tanımlanabilecek yaratıcı düşünme bireylerin kazanması gereken bir düşünme becerisidir. Yaratıcı düşünme becerisi, Türkçe Dersi Öğretim Programına göre (MEB, 2005) öğrencilerin temel bir fikri ve ürünü değiştirerek, birleştirme, yeniden kullanma veya tamamen yeni, farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakarak küçük buluşlar yapabilmeyi kapsamaktadır.

Alan yazını incelendiğinde yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisinin birbiri yerine kullanıldığı görülmektedir. Yaratıcılık uyumsuzluğa karşı duyarlı olma ve bunlara çözüm bulma süreci (Özden, 2008) ve özgün ürünler ortaya koyma (Emanuel ve Challons-Lipton, 2012) şeklinde tanımlanmaktadır. Yine yaratıcılık araştırmacılar tarafından özgün, esnek ve akıcı düşünmeyi gerektiren bir beceri (Senemoğlu, 2009, s. 543), sorunlara çözüm üretme (Temizkan, 2011), yeni bir fikir geliştirme (Yazıcı ve Topalak, 2013) şeklinde tanımlanmıştır. Yaratıcılık bazen bir süreç olarak vurgulanırken bazen de ortaya konan ürün olarak vurgulanmaktadır. Ayrıca yaratıcılık her alanda başka bir şekilde kendini göstermektedir. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme alan yazınında farklı kavramlar olarak görülse de aynı kavram alanını tanımlamaktadırlar. Yaratıcı düşünme soyut olan teorik kısmı; yaratıcılık ise somut olan kısmı oluşturmaktadır.

Yaratıcı düşünme genellikle bir problem doğrultusunda gereksinim duyulan düşüncedir. Alan yazınında bilinmeyeni keşfetmeye yönelik bir düşünce süreci olarak ele alınmaktadır (Jiang-shui, 2007; Hu, 2008). Yaratıcı düşünme zihinsel etkinlikleri ifade ederken, yaratıcılık, zihinsel ve performansa dayalı etkinliklerin ikisini birlikte içeren beceridir. (Palandökenliler, 2008, s. 10). Yine yaratıcı düşünme, “bilinmeyeni keşfetmenin karmaşık bir düşüncesidir. Sadece şeylerin temel kurallarını bulmaya yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda insanların bilgi edinmesine de yardımcı olur, böylece insanların daha önce bilmedikleri şeylerin yeni açıklamalarını bulur.” (Hu, 2008). Bir başka deyişle yaratıcı düşünme yeni, uygulanabilir ve değerli fikirler üretebilen bir düşünme türüdür.

Bugün dünyada kullandığımız icatlar, yenilikler, teknoloji vb. tüm gelişmeler yaratıcı düşünce ürünleridir. Lumsden ve Findlay’a göre (1988) yaratıcı düşünme bireyin genetik ve kültürel özelliklerine göre çeşitlilik kazanmaktadır. Yaratıcı düşünmeyi, bir problemi ortadan kaldırma amacı doğrultusunda var olan bilgileri,

düşünceleri ve bunlar arasındaki çeşitli bağlantıları kullanarak yeni bir birleşime ulaşarak önceden var olmayan yeni düşünceler ortaya koymak olarak tanımlamak mümkündür. Yaratıcı düşünme çok yönlü bir biliş süreci ve her bireyde farklı bir düzeyde bulunmaktadır. Hai-Ta ve ve Shuangguan (2001) yaratıcı düşünmenin gelişimini bireyin kültürel ve eğitimsel arka planına bağlamaktadır. Ona göre iyi bir eğitim sistemi ve demokratik bir yaşam ortamı yaratıcı düşünmeyi teşvik etmektedir. Yaratıcı düşünme süreci farklı bilişsel ve kişisel birleşmelerden oluşan bir yapıdır. Yaratıcı düşünme yetisi zekâ gibi her bireyde belli oranda vardır. Erlendsson (1999; Akt. Yenilmez ve Yolcu, 2007), yaratıcı düşünmenin dört boyutunu şu şekilde ifade etmiştir:

- ✓ Akıcılık: Üretilen problemi çözmek adına farklı alternatif düşünceler geliştirme becerisi,
- ✓ Esneklik: Farklı kategorilerdeki düşünce üretme yeteneği ve problem çözümü yaklaşımlarını değiştirme,
- ✓ Özgünlük: Eşsiz ve akıllı düşünceler yaratma yeteneği veya farklı özel çözümler üretme becerisi,
- ✓ Zenginleştirme: Düşünceyi tamamlayıp geliştirme, ayrıntılara girme ve cevaplar ekleme yeteneğidir.

Yaratıcı düşünme, hem toplumsal hem de bireysel açıdan önemli bir beceridir. Bireyin, eğitim ve meslek hayatında başarılı olması için yaratıcı düşünme becerisine sahip olması ve göstermesi gerekmektedir. Yaratıcı düşünme, yaşamın her alanında ve farklı durumlarda kullanılabilen bir beceridir. Yaratıcı düşünme ve yenilenme becerileri Trilling ve Fadel'e göre (2009) şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ İş yaşamında yaratıcılık ve özgünlük ortaya koymak,
- ✓ İnsanlığa, faydalı yeni düşünceler geliştirmek, uygulamak,
- ✓ Yeni ve farklı fikirlere açık ve uyumlu olmak,
- ✓ Yenilikçi düşüncelerle yararlı ve somut katkıda bulunmak.

Yaratıcı düşünen bireylerin davranış ve düşüncelerinin oluşma aşamaları, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Aytaş (2005) yaratıcı bireyin davranış ve düşüncelerinin oluşmasını beş aşamada incelemiştir. Bu aşamalar şu şekildedir:

- ✓ Hazırlık aşaması: Bu aşamada, eksikliğin farkına varılır, problem belirlenir, sorun tanımlanır ve gerçekleştirilmek istenen ihtiyaç olan şey belirlenir. Hazırlık süreci, soruna, duruma, kişiye göre kısa veya uzun sürebilir.

✓ Veri toplama aşaması: Bu aşamada, soruna odaklanılır, sorunla ilgili veriler toplanır, problemin çözümü ya da hayal edilen şeyin ortaya konması için gerekli bilgi ve materyallere ulaşılır. Verilerin geçerli ve doğru olup olmadığı kritik bir şekilde değerlendirilir.

✓ Kuluçka aşaması: Bu aşamada, sorun tespiti ve ilgili verilerin toplanmasının ardından bir süre için beklemeye geçilir. Kuluçka aşaması, bir an, bir dakika gibi kısa ya da aylar, yıllar gibi uzun sürebilir. Bu aşamada, konu üzerinde etkin bir şekilde çalışılmaz ancak bilinçaltında konu işlenmeye devam eder.

✓ Aydınlanma aşaması: Fikirlerin yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere zihinden doğduğu aşamadır. Ansızın sorunun çözümü ile ilgili bir fikir akılda belirir. Çözüme yönelik denemenin ortaya konması aşamasıdır. Bu aşama genellikle anlık gelişir, bir içgörü zenginliği içinde ortaya çıkar.

✓ Doğrulama aşaması: Aydınlanma aşamasındaki sonucun ve/ya ürünün ihtiyaçlara uygun olup olmadığının değerlendirilmesini içerir. Denemenin test edilerek doğrulandığı, çözüm fikrinin kanıtlanarak geçerli ve güvenilir açıklamalarla ortaya konduğu yaratıcı düşünmenin son aşamasıdır.

Yaratıcı düşünme, çok yönlü bir biliş sürecidir ve her bireyde farklı bir düzeyde bulunmaktadır. Bu nedenle, bireylerde yaratıcılığın varlık ya da yokluk üzerinden tanımlanması doğru değildir. Yaratıcı düşünme süreci, farklı bilişsel ve kişisel bileşenlerden oluşan bir yapıdır. Yaratıcı düşünme yetisi, zekâ gibi her bireyde belli bir oranda mevcuttur ve birey tarafından hem öğrenilebilir hem de geliştirilebilir bir beceridir (Yıldırım, 1998). Ancak, zekânın gelişiminde olduğu gibi, yaratıcı düşünme becerisi de uygun koşullar sağlandığında geliştirilebilir. Çevresel faktörler uygun hâle getirildiğinde ve içsel dinamikler harekete geçirildiğinde bireyin yaratıcı düşünme becerisi gelişecektir.

Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarında, bireylerin hür ve bilimsel düşünme yeteneği, geniş bir dünya görüşü ile donanmış olmasının yanı sıra yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirilmelerinin hedeflendiği görülmektedir (MEB, 2009, s. 7). 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda iletişim, problem çözme, araştırma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme gibi temel becerilerin belirlendiği görülmektedir. Yaratıcı düşünmenin, 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temel beceriler arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. 2015 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "...kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirilmesi

amaçlanmıştır” şeklinde bir ifade bulunmaktadır (MEB, 2015). Bu ifadeler yaratıcı düşünmenin Türkçe eğitiminin temel hedefleri arasında olduğunu göstermektedir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin hedefleri doğrultusunda sekiz anahtar yetkinlik tanımlanmıştır. Bu yetkinlikler arasında “inisiyatif alma ve girişimcilik” yetkinliği, yaratıcılığa dolaylı olarak atıfta bulunmaktadır. Bu yetkinlik, bireylerin yeni fikirler üretmelerini, fırsatları değerlendirmelerini, risk alarak harekete geçmelerini ve sonuçlarını değerlendirmelerini gerektirir. Bu süreçte yaratıcılık becerisi önemli bir rol oynamaktadır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yaratıcılık becerisi ile ilgili kazanımlar incelendiğinde, yaratıcılık becerisini desteklemeye yönelik 6 kazanımın var olduğu görülmektedir. Bu kazanımlar şöyledir: “Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. Şiir yazar. Bilgilendirici metin yazar. Hikâye edici metin yazar. Kısa metinler yazar.” Bu kazanımlardan 4’ü yazma becerisi ile ilgili olup yazma faaliyeti aracılığıyla kazandırılması amaçlanmıştır. Farklı başlıklar belirleme çabası, metin yazımında yeni ve orijinal olmaya teşvik eder. “Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir” kazanımı hem yaratıcı düşünmeyi hem de problem çözmeyi hedefler. Ancak 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yaratıcılık becerisi ile ilgili kazanımların sayısı ve kapsamı yeterli değildir. Bu kazanımların çoğu yazma becerisi ile ilgilidir ve diğer dil becerileri için yaratıcılık becerisini destekleyecek kazanımlar bulunmamaktadır. Ayrıca yaratıcılık becerisini geliştirmeye yönelik kazanımların ölçme ve değerlendirme sürecinde nasıl takip edileceği ve değerlendirileceği de belirsizdir. Bu durum, Türkçe eğitiminde yaratıcılık becerisinin öneminin yeterince farkında olunmadığını veya bu becerinin geliştirilmesi için uygun yöntem ve tekniklerin eksikliğini göstermektedir. 2006, 2015 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarında yaratıcı düşünmeye yönelik kazanımlar yer almasına rağmen kazanımların sayısı, kapsamı ve açıklığı yeterli düzeyde değildir. Yaratıcı düşünmenin alt boyutlarını tam olarak kapsamadığı gibi, ölçme ve değerlendirme sürecinde de netlik sağlamamaktadır.

Değişen dünyanın şartlarına ayak uydurmak için 2019 yılında yazılan Türkçe Dersi Öğretim Programı’na bakıldığında yaratıcı düşünme ve yaratıcılık ibarelerinin programa girdiği görülmektedir. Ana dilde iletişim kavramı adı altında bireylerin yaratıcı bir biçimde dilsel etkileşimde bulunmasının amaçlandığı vurgulanmaktadır. İnisiyatif alma ve Girişimcilik konusunda ise yaratıcılık kavramı tanımlanarak

öğrencilerin yaratıcı bireyler olarak yetiştirilmesinin desteklenmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde ise seviyenin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre daha ileri taşındığı ve programın tamamına yayıldığı görülmektedir. Program esaslarında özellikle öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek etkinliklere yönlendirilmesi gerektiği söylenerek Türkçe dersi kapsamında düzenlenecek olan yaratıcı yazma atölyelerine teşvik edilmesi vurgulanmaktadır. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özellikle üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi konusunda ciddi adımlar attığı söylenebilir.

Yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür. Yaratıcı düşünme becerisi, öğrencilerin yeni ve orijinal fikirler üretmelerini sağlayan bir beceridir. Yaratıcı düşünme becerisinin öğretimi için, öğretmenlerin demokratik ve destekleyici bir sınıf ortamı oluşturmaları gerekir. Öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılıklarını keşfetmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olabilecek uygun öğrenme ortamları oluşturmalıdır. Öğrencilerin merak duygusunu uyandıracak, farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlayacak ve yeni düşünceler ortaya koymalarını teşvik edecek sorular hazırlamalı ve yönlendirmelidir (Yılmaz Özalp, 2015, s. 67). Öğrenme ortamını yapılandırırken öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalı, her bir öğrenciyi birey olarak kabul ederek onların özgürleşmesini desteklemelidir.

2.1.1.3. Analitik Düşünme

Analitik düşünme becerisi, bütüncül olarak bir metne, olaya, olguya, probleme yaklaşarak bütünü oluşturan parçalar arasındaki ilişkilerin detaylarını sorgulamak, bunlar arasındaki sebep sonuç ilişkilerini saptamak, ayrı ayrı özelliklerini belirlemek ve durumu açıklığa kavuşturmak, sorun varsa çözüm getirmek amacı doğrultusunda gerçekleştirilen bir düşünme becerisidir. Analitik düşünme becerisine sahip bireyler, belirli bir yol haritası dâhilinde, mantıklı, akılcı olarak düşünürler ve problemlere daha kolay çözüm bulabilirler.

Bloom vd. (1956) analitik düşünmeyi bir bütünü açık olarak görüp parçalara ayırarak parçalar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri bulma olarak tanımlarken, Anderson ve Kratwohl (2001) bütün halindeki parçaların içinde materyalleri ayırarak yapının tamamıyla ve parçalarıyla olan ilişkilerini belirleme olarak tanımlamıştır. Marzano (2001) ayrıntıların benzerlik ve farklılıklarını tanımlayarak bu ayrıntılardaki

genel kategoriye sunulan yeni bilginin uyumluluğunu belirleyebilme ve bilinenlere dayalı bir genellemeyle ilkeler oluşturmaya ve bunu savunabilmeyi içeren bir beceri olarak tanımlamaktadır. Güneş (2012) analitik düşünmeyi “bütünün parçalarına ayrılması, onların yeniden tanımlanması ve sınıflandırılmasına yönelik işlemleri kapsamaktadır. Çözümlemeye dayalı bir düşünme biçimidir.” şeklinde tanımlamaktadır. Azizah ve arkadaşlarına göre (2021) nesnelerin gözlemlenerek gerçeklerin kapsamlı bir biçimde çözülmesi yeteneğidir. Dolayısıyla analitik düşünme sırasında birey sorunu daha küçük parçalara bölerek bu parçalara çözümler üretir ve asıl problemi çözmeye çalışır (Özdemir, 2020). Judge ve arkadaşlarına göre (2009, s. 2) düşünmenin üstünde olan analitik düşünme bireyin kendi düşüncesinin zayıf ve güçlü yanlarını tanıyarak zayıf yanlarını iyileştirmesine ve düşüncesini yeniden düzenlemesine olanak sağlamaktadır (Akt. Sur. 2021). Temelde analitik düşünme bireyin bir problemi dikkatlice incelemesi, parçalarını ayırt etmesi, parçaların birbirleriyle ilişkisini çözümleyerek anlaması ve mantıklı bir çözüme ulaşması durumudur. Tanımlardan hareketle analitik düşünme problemleri dikkatli bir biçimde inceleme, ana parçalarına ayırma ve bu parçalara mantıklı çözümle üretebilme becerisidir.

Analitik düşünme becerisinin felsefi temelleri, Platon’un tümdengelim yöntemiyle mantıksal çıkarımlar yaptığı döneme dayanmaktadır (Akkuş Çakır ve Senemoğlu, 2016). Alan yazınında analitik düşünme becerisi, üst düzey düşünme becerilerinden biridir ve bütünü oluşturan parçaların tanımlanması, analizi ve sentezi olarak tanımlanmaktadır (Bloom vd., 1956; Anderson ve Krahtwohl. 2001; Brookhart, 2021, s. 5). Bu beceri, bütüncül düşünmenin aksine, bir sistemi veya sorunu parçalarına ayırarak her bir parçayı ayrıntılı olarak incelemeyi ve daha sonra parçaların birbiriyle ve bütünle nasıl etkileştiğini anlamayı gerektirir (Güneş, 2012). Bu sayede, analitik düşünen kişi, karmaşık bir sorunu basitleştirebilir ve parçalara uyguladığı çözüm stratejileriyle sorunu çözebilir (Özdemir, 2020). Bu düşünme becerisi yaşamda sosyal beceriler, şüphecilik ve ahlaki değerler üzerinde önemli etkilere sahiptir. Analitik düşünme becerisi farklı düşünme biçimleri ve zekâ ile de ilişkili olarak kullanılmaktadır.

Analitik düşünme becerisi, günlük hayatta olduğu kadar eğitim hayatında da önemli bir yere sahiptir. Eğitimde özellikle karşılaşılan problem durumlarında kullanılmaktadır. Toleva-Stoimenova ve Rasheva-Yordanova, (2023) çalışmalarında analitik düşünmenin oyun tabanlı eğitim, araştırmaya dayalı eğitim ve probleme dayalı

eğitim gibi araçlarla geliştirilebileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda Türkçe derslerinde bu becerinin kullanılması öğrencilerin daha aktif bir şekilde derse katılımlarını sağlayacaktır.

Analitik düşünme kavramı 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na kadar geliştirilen programlarda yer almamaktadır. İlk olarak 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda karşımıza çıkan kavram programda 8. sınıfların akademik düşünce dünyasının geliştirilmesinde kullanılacak bir üst düzey düşünme becerisi olarak ele alınmaktadır. Yine ders kitaplarında yer verilen temaların eğilimleri altında analitik düşünmenin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin yapılması gerektiğine vurgu yapıldığı görölmektedir.

Analitik düşünme becerisi diğer alanlarda olduğu gibi temel dil becerilerin kazandırılması ve kelime öğretimi sırasında Türkçe derslerinde de önemli bir yere sahiptir. Türkçe eğitiminde analitik düşünme becerisinin geliştirilmesi, öğrencilerin metinleri anlama, yorumlama, değerlendirme, eleştirme ve üretme gibi dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Analitik düşünme becerisine sahip öğrenciler, metinleri bütüncöl olarak ele alarak metin içi ve metin dışı unsurları ayırt edebilir, metnin ana fikrini, yardımcı fikirlerini, temel kavramlarını, argümanlarını ve kanıtlarını belirleyebilir; metnin yapısını, biçimini, dilini ve üslubunu analiz edebilir; metnin amacına, hedef kitlesine ve bağlamına uygunluğunu değerlendirebilir; metnin güçlü ve zayıf yönlerini eleştirebilir, metinler arası ilişkiler kurabilir ve kendi görüşlerini destekleyebilir. Ayrıca analitik düşünme becerisine sahip öğrenciler, kendi metinlerini üretirken bu unsurları dikkate alarak daha etkili ve özgün metinler yazabilirler.

Analitik düşünme becerisi, öğrencilerin bütünü oluşturan parçalar arasındaki ilişkileri, sınıflamaları ve ayrımları anlamalarını sağlayan bir beceridir. Analitik düşünme becerisinin öğretimi için, öğretmenlerin bütünden parçaya doğru ilerleyen bir yöntem kullanmaları gerekir. Öğretmenler, öğrencileri sıralama, sınıflama, ayırt etme gibi süreçlere katılmaya davet edecek ve doğru ve kesin sonuçlara ulaşmalarına yardımcı olacak sorular sormalı ve yönlendirmelidir (Yılmaz Özalp, 2015, s. 68). Yaratıcı ve analitik düşünme becerilerinin öğretimi, öğrencilerin bilgiyi aktif olarak işlemelerini, anlamlandırmalarını ve uygulamalarını sağlar.

2.1.1.4. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme bireylerin bilgilerini sorgulamalarını, değerlendirmelerini ve süreç sonunda gerekçeli ve mantıklı bir sonuca ulaşmalarını sağlayan bilişsel bir süreçtir. Brown ve Gillis (1999) yansıtıcı düşünmeyi bireylerin bilgilerini ve deneyimlerini değerlendirerek bireysel ve mesleki felsefelerini geliştirmelerine yardımcı olan bilişsel beceri olarak tanımlamışlardır. Yansıtıcı düşünme bireylerin eylemlerini ve bilgilerini dikkatlice değerlendirerek anlamlı ve gerçekçi sonuçlara ulaşmalarını içeren karmaşık bir süreçtir (Fischer ve Pruyne, 2002). Alp ve Şahin Taşkın (2012) yansıtıcı düşünmenin temelini, yararcılık felsefesinin ve ona dayalı ilerlemecilik akımının öncülerinden olan John Dewey'nin attığını söylemektedir. John Dewey'e göre (1957) yansıtıcı düşünme "Herhangi bir inanç veya bilgi biçiminin, onu destekleyen temeller ışığında ve bu temellerin yol açtığı sonuçlar doğrultusunda aktif, sürekli ve dikkatli bir biçimde değerlendirilmesini" içermektedir. Yansıtma, öğrenme hedefleri ve yöntemleri ile kişinin kendi ve başkalarının eylem ve fikirlerini ele almasını gerektiren bir süreçtir. Yansıtma, farklı bakış açılarını anlama ve olayları kendi perspektifinden değil, başka perspektiflerden değerlendirme becerisi ister. Bireylerin kendilerini tanımalarını, güçlü ve zayıf yönlerini kabul ederek başarıya ulaşmak veya eksikliklerini gidermek için çaba göstermelerini sağlar (Zuckerman, 2004). Yansıtma, yaşantıların/tecrübelerin yeniden yapılandırılarak yorumlanması sürecidir (Stevens ve Cooper, 2009; Akt. Söylemez 2018). Başka bir deyişle deneyimlerin kendisinden ziyade, deneyimlerdeki anlamı ve önemini anlamaya çalışmayı vurgulayan bir husustur. Yansıtıcı düşünme, eğitim sürecinde doğru kararlar alabilme becerisi ile ilişkili, problemlere çözümler bulma ve kendi düşünce ve davranışlarını yeniden şekillendirme amacına yönelik, aktif ve hedefli, içsel ve dışsal sorgulama gerektiren bir süreçtir (Tican, 2013, s.16). Baron'a göre (1981) yansıtıcı düşünmenin aşamaları şu şekildedir:

- ✓ Sorun Tanıma: Problemin ya da durumun farkına varma,
- ✓ Olasılıkların Belirlenmesi: Farklı seçenekleri değerlendirme,
- ✓ Akıl Yürütme: Farklı seçenekler arasında kalındığında mantıklı bir biçimde düşünme ve seçilecek seçeneğe karar verme,
- ✓ Revizyon: Bilgileri tekrar gözden geçirme,
- ✓ Değerlendirme: Süreci ve sonuçları değerlendirme.

Daudelin (1996), yansıtma sürecini;

- ✓ Problemin tanımı,
- ✓ Problemin analizi,
- ✓ Problemin açıklanması için geçici bir teorinin oluşturularak test edilmesi,
- ✓ Eyleme geçilmesi şeklinde dört basamakta incelemiştir.

Bu basamaklara bakıldığında yansıtıcı düşünmenin yüksek seviyede kişisel ve bilişsel bir süreç olduğu söylenebilmektedir. Alan yazını incelendiğinde Fischer ve Pruyne (2002) tarafından yapılan çalışmada yansıtıcı düşünmenin bileşenlerinin kanıt ve akıl yürütme kullanımı, bilgi ve inançların sorgulanması ile gerekçeli sonuçlara ulaşılması şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir. Yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmek için, bireyin konuya ilişkin olumlu tutumlara sahip olması gerekir. Dewey (1933), bu tutumları şöyle tanımlamıştır (Akt. Kızılkaya ve Aşkar, 2009):

- ✓ Açık görüşlülük: Zihnin yeni problemlere açık olması, yeni fikirlere odaklanmayı engelleyen ön yargı gibi alışkanlıklardan arınmasıdır.
- ✓ Bütün kalbi ile desteklemek: Bireyin, bir nesne veya bir sebeple ilgilendiği zaman, kendisini onunla bütünleştirmesi, kendisini ona adanmasıdır.
- ✓ Sorumluluk: Yansıtıcı düşünme için gerekli motivasyonu ve konuya kendisini verme yeteneğini ve isteğini sağlayan bir ahlaki nitelikler.

Yansıtıcı düşünme diğer düşünme becerileri gibi öğrenilebilen ve bireyin isteği, hazır bulunuşluğu, ön yargısız oluşu gibi durumlarda öğretilebilen bir kavramdır. Rodgers (2002) ve Kayapınar ve Alkhalidi, (2023) hazırladıkları farklı çalışmalarda yansıtıcı düşünmenin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenme süreçlerinde önemli rol oynadığını savunmuşlardır. Öğretmenler, yansıtıcı düşünme yoluyla öğretim yöntemlerini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirmektedirler. Kurniati ve Nuraeningsih (2019) yansıtıcı düşünmenin; günlük tutma, tartışmalar ve atölye çalışmaları gibi yapılandırılmış etkinliklerle öğretilebileceğini vurgulamışlardır.

Bu zamana kadar yapılmış Türkçe dersi öğretim programları incelendiğinde (2006, 2015, 2019, 2024) hiçbirinde yansıtıcı düşünmenin başlık olarak ele alınmadığı görülmektedir. Özellikle üst düzey düşünme becerilerinin öğretiminin temelini oluşturan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile üst düzey düşünme becerilerinin öğretimini açıkça işleyen 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yansıtıcı düşünmeye vurgu yapılmamış olması şaşırtıcıdır. Yansıtıcı düşünme tüm derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de kullanılması gereken bir düşünme becerisidir. Özellikle metin çözümlemelerinde ve yazma çalışmalarında aktif olarak

kullanılabilecek bir beceridir. Yansıtıcı düşünme temel alınarak problemlerin çözülmesi sağlanabilir. Eğitimde ve mesleki gelişimde önemli bir rol oynayan bu beceri öğretildiğinde bireylerin daha derin bir anlayışa sahip olmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle öncelikle programlara ardından da ders içeriklerine yansıtıcı düşünme becerisinin öğretimi ile ilgili bilgiler eklenmelidir.

2.1.1.5. Problem Çözme

Problem çözme becerisi bireylerin bir sorunla karşılaştıklarında o sorunu tanımlayarak analiz etme ve etkili çözümler üretme yeteneğidir. Bu beceri farklı alanlar ve durumlarda kullanılabilen ve genellikle, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme ve eleştirel düşünme gibi becerilerle desteklenen bir beceridir. Sarıkaya (2021, s. 8) problemi, bireyin yaşam kalitesini etkileyen ve üzerinde düşünerek çözüm aramasını gerektiren ve en basit psiko-motor becerilerden üst düzey düşünme becerilerine kadar tüm yetkinliklerin devreye girdiği bir durum olarak tanımlamaktadır. Yine problem kısaca bir güçlük durumunun ortaya çıkması ve yaşanması olarak da tanımlanabilir.

Hayatta karşılaşılan güçlük durumuna çözüm getirmek amacıyla kişinin yeni ve farklı düşünceler ve edimler üretmesi problem çözme becerisiyle ilgilidir. Arslan'a göre (2012) problem çözme becerisi, bireyin günlük hayatında kendi ihtiyaçlarını karşılamak, hayat şartlarına uyum sağlamak amacıyla bilişsel becerilerin yanında sosyal-duygusal becerileri de içine alan karmaşık bir süreçtir. Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2009) problem çözümünü duyuşsal, bilişsel ve davranışsal birçok etkinliğin iç içe olduğu karmaşık bir gelişim süreci olarak ifade etmişlerdir. Problem çözme becerisi, bir sorunun sebebini belirleme ve soruna bir çözüm bulma sürecidir. Bu süreç, eleştirel düşünme ve sistematik gözlemi içermektedir (Choudhar, Bi, Singh ve Talwar, 2022). Bu bağlamda Mayer (1998) problem çözme sürecinin bileşenlerini aşağıdaki gibi sınıflamıştır:

- ✓ Gözlem yapma,
- ✓ Veri toplama,
- ✓ Bilgiyi anlama ve yorumlama,
- ✓ Strateji uygulama,
- ✓ Analitik düşünme,

- ✓ Karar verme ve
- ✓ Sentezleme.

Problem çözme süreci istenen hedefe ulaşmanın uygun bir yolunu bulmak için sistematik gözlem ve eleştirel düşünmeyi içine almaktadır. Rahman (2019) çalışmasında problem çözme çerçevesini iki ana beceri olan gözlem ve eleştirel düşünme becerisinden oluşturmaktadır. Ona göre “gözlem becerisi, tüm duyuları kullanarak veri toplama, bilginin anlamını anlama ve yorumlama” anlamına gelirken eleştirel düşünme “bireyin kavramsallaştırma, mantıksal akıl yürütme, strateji uygulama, analitik düşünme, karar verme ve herhangi bir problemi çözmek için sentezleme yapma” yeteneğini içermektedir. Yine benzer görüşte olan araştırmacılara göre bu becerilerin geliştirilmesi, bireylerin karşılaştıkları sorunları daha etkili bir şekilde çözmelerine yardımcı olmaktadır (Budsankom vd. 2015; Zulfah vd, 2022; Mao, 2023). Başka bir araştırmacı olan Sternberg (1985, Akt. Butterworth ve Thwaites, 2013) problem çözme sürecini şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Eldeki bilgileri önem sırasına koyabilme ve çözüm sürecinde dikkat edilmesi gereken yerleri ayırt edebilme,
- ✓ Bilgileri uygun bir yöntemle birleştirerek problemi çözebilmek için strateji geliştirme,
- ✓ Yeni bilginin geçmiş bilgilerle bağlantısını fark ederek daha kolay kavrama.

Problem çözme sürecinde ilk adım, ulaşmak istenen bir durumun belirlenmesidir. Bu duruma ulaşmak için karşılaşılan engelleri fark etmek, tanımlamak ve sınıflandırmak problemi tanımak için gereklidir. Adeoye ve Jimoh’a göre (2023) problem çözme süreci genellikle şu adımları içermektedir:

- ✓ Sorunun anlaşılması,
- ✓ Fikir üretme,
- ✓ Çözüm geliştirme,
- ✓ Eylem planlama,
- ✓ Eyleme geçme ve
- ✓ Sonuçların değerlendirilmesi.

Problemleri aşmak için bilişsel ve psikolojik süreci yönetmek önemlidir. Sarıkaya (2021, s. 11) bu amaçla sistematik bir yol izlemeyi ve tecrübeleri duruma uyarlayarak üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı tavsiye etmektedir. Problem çözme ile ilgili araştırmacılar farklı modeller geliştirmişlerdir. En yaygın kullanılan

model, Dewey tarafından oluşturulan yansıtıcı düşünme modelidir ve bu model problem çözme sürecini şu şekilde sıralamaktadır (Akt. Söylemez 2018):

- ✓ Problemi fark ederek betimlemek;
- ✓ Problem durumuyla ilgili bilgi toplayarak gruplandırmak;
- ✓ Problemin muhtemel çözüm yollarını belirlemek;
- ✓ Muhtemel çözümleri deneyerek çıkan sonuçları değerlendirip doğrulamak.

Problem çözme becerileri iş dünyasında ve eğitim hayatında büyük öneme sahiptir. Araştırmacılar problem çözme becerilerinin bireylerin karşılaştıkları sorunları etkili bir biçimde çözmelerine ve hayatta başarılı olmalarına yardımcı olduğu görüşünde birleşmektedir (Choudhar vd, 2022; Karla, Pandey, Rastogi ve Kumar, 2022; Fernandes, Pereira, Dias ve Gupta, 2023). Problem çözme becerileri, bireylerin karmaşık sorunları analiz ederek yaratıcı çözümler üretmelerine ve bu çözümleri etkili bir biçimde uygulamalarına olanak tanır. Bu, özellikle 21. yüzyılda hayatta başarılı olmak için kritik bir beceridir (Adeoye ve Jimoh, 2023). Öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilebilmesi için gözlem ve eleştirel düşünme üzerinde durulmalıdır. Bu öğrencilerin karşılaştıkları sorunları daha iyi anlayarak etkili çözümler üretmelerini sağlar (Bradshaw ve Hazell, 2017). Tüm derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de problem çözme becerisi aktif olarak kullanılmalıdır. Bu da dersin öğretim programında becerinin aktif olarak ele alınmasıyla mümkün olabilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında problem çözme becerileri tanımlanmıştır (MEB, 2006, s. 367). Türkçe Öğretim Programı'na göre, problem çözme süreci şu basamaklardan oluşmaktadır:

- ✓ Problemin kime ait olduğuna karar ver,
- ✓ Problemi tanıla,
- ✓ Çözüm için alternatif yollar geliştir,
- ✓ Alternatiflerin olası sonuçlarını değerlendir,
- ✓ Uygun olan alternatifi uygula ve
- ✓ Sonuçları değerlendir.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda olduğu gibi sonrasında yayınlanan tüm programlarda da problem çözme becerisi bireylerden beklenen ilk becerilerden biridir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında programın amacı öğrencileri problem çözebilen bireyler olarak yetiştirmek şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2019, s. 3). 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da benzer biçimde yer alan bu beceri yalnızca amaç olarak kalmamış temalarda yer alan kavramsal

becerilerin içinde yer almıştır. Yine aynı programda öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilmeleri için örnek olaylar üzerine konuşma çalışmaları yapmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Problem çözme becerisi, öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri tanımlayıp, verileri analiz edip, çözümler üretmelerini sağlayan bir beceri olduğundan bu becerinin öğretimi için, öğrencilere problemi tanımlama, verileri değerlendirme, genelleme yapma ve çözüme ulaşma gibi işlem basamakları öğretilmelidir. Ayrıca, Demir'in (2006a, s. 54) dediği gibi öğrencilere hayatla ilgili proje görevleri verilerek, iş birliği içinde problem çözmeye yönlendirilmelidir. Problem çözme becerisinin öğretimi için sınıf ortamının da uygun olması gerekir. Sınıf ortamında demokratik ve destekleyici bir atmosfer oluşturulmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin düşüncelerine değer vermeli, onları düşünce üretmeye ve açıklamaya teşvik etmeli, soru ve etkinlikleri bu doğrultuda hazırlamalıdır. Problem çözme becerisi ve sınıf ortamı, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynar.

2.1.2. Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi

Teknoloji ve bilginin hızla ilerlediği günümüzde, eğitimcilerin görevi öğrencileri ezberci değil, mevcut bilgilerden yola çıkarak yeni düşünceler üretebilen bireyler hâline getirmektir. Bu amaçla, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini etkili bir şekilde kazanmaları sağlanmalıdır. Üst düzey düşünme becerileri, mevcut bilgiyi sorgulama, kanıta dayalı değerlendirme, doğru karar alma, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi yetkinlikleri içerir. Mao'ya göre (2023) üst düzey düşünme, analiz, sentez, ilişki kurma, yaratıcılık ve meta biliş gibi bilişsel yetenekleri içine alan ve belli bağlamlarda ortaya çıkan bilişsel bir sistemdir. Öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerde var olan bilgi ve becerilerin ileri bilişsel etkinliklerle işlenmesi gerekmektedir.

Üst düzey düşünme becerileri konusunda yapılan yeni araştırmalar, eğitimde bilinçli kişiler yetiştirme girişimlerine katkı sağlamaktadır. Üst düzey düşünme becerileri; öğrenme sürecinin farkında olma, planlama yapma, strateji geliştirip seçme, hata tespit ve düzeltme, yöntem ve tekniklerin sonuçlarını kontrol etme ve yeni yöntem ve teknikler geliştirme gibi yetenekleri de kapsar. Son dönemlerde değişen öğrenci profillerinin etkisiyle sınıfta etkileşimli öğrenmenin yanında bireysel öğrenme de ön

plana çıkmıştır (Özçakmak, 2023, s. 75). Bu durum öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini günlük hayatta kullanma gereksinimlerini artırmaktadır. Corich, Norris ve Mcpeck'e göre (2007) üst düzey düşünme becerilerinin tarihsel kökeni Sokrates ve Sokratik yöntemle dayanmaktadır. Bu yöntem ile insanlar, tutarsızlık içeren düşünce süreçlerini sorgulayarak iyileştirmeye yönlendirilir. Bu yöntem ayrıca, anlamın netleştirilmesi, yetersiz kanıt, çelişkili görüş ve boş söylem tanıma gibi unsurları da içerir. Üst düzey düşünme becerileri felsefi mantık çalışmasından kaynaklanan 21. yüzyıl öğretim programlarının bir bileşenidir ve geliştirilmektedir.

Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin ve eğitim ortamının rolü büyüktür. Bu becerilerin öğretiminde öğretmenlerin becerilerle ilgili bilgi sahibi olarak bu becerileri öğretmek için çeşitli gelişmiş öğretim modellerini kullanmaları gerekmektedir (Retnawati, 2018). Bu modeller problem temelli öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi çeşitli yöntemleri içerebilir. Üst düzey düşünme becerileri ile ilgili yabancı kaynaklarda öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek stratejiler şu şekilde sıralanmıştır (Retnawati, 2018; Dewi ve Nasution, 2023; Herlinawati, Anastassia, Kharisi, Idayani, Siregar, Umamah ve Muna, 2023; Mao, 2023):

- ✓ Problem tabanlı öğrenme,
- ✓ Zorlayıcı açık uçlu sorular,
- ✓ İşbirlikli öğrenme,
- ✓ Metabilişsel rehberlik,
- ✓ Etkileşimli düşünme ile
- ✓ Belli öğretim araçlarının ve yöntemlerinin kullanımı.

Sıralanan bu stratejiler öğrencilerin edindikleri bilgileri daha üst düzey aktivitelerde kullanmalarına, yeni durumlarda bunları uygulamalarına, öğrenmelerini anlamlı kılmalarına ve düşünme becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Üst düzey düşünme, öğrencilerin var olan beceri ve bilgilerini muhakeme etme, değerlendirme, yargılama, problem çözme ve yaratıcılık gibi ileri bilişsel etkinliklerde uygulamalarını gerektirmektedir. Bu beceriler öğrenmede öğrencinin etkin olmasını sağlayarak öğrenmenin daha esnek ve birbiriyle bağlantılı bir yaklaşımda olmasını sağlamaktadır (Köksal, Yürük ve Ulum 2023). Bunlar öğrenilebilir, beslenebilir ve geliştirilebilir becerilerdir.

Sınıf ortamı bireylerin psikolojik ve entelektüel özellikleri üst düzey düşünme becerileri üzerinden doğrudan etkiye sahiptir (Budsankom, 2015). Sınıf ortamından

yapılan etkinlikler ve sorulan sorular doğrudan öğrencinin düşünme becerilerini etkilemektedir. Nitko ve Brookhart (2016), üst düzey düşünme becerileri değerlendirilirken öğrencilere karşılaştıkları yeni durumlarda bilgi ve becerilerini kullanacakları görevler verilerek bağlama dayalı sorular hazırlanması gerektiğini belirtmektedir. Deneyisel araştırmalar, ilkökul ve ortaokul öğretmenleri tarafından sağlanan üst düzey düşünmeyi destekleyen açık uçlu sorular ve projelerin, öğrencileri sorgulamaya ve keşfetmeye yönlendirdiğini; grup tartışmaları ve iş birlikli öğrenme ile öğrencilerin bu becerilerini geliştirebileceğini göstermektedir (Mao, 2023). Üst düzey düşünme becerileri bu stratejiler yoluyla geliştirilebilmekte ve başarıyı teşvik etmektedir.

Üst düzey düşünme becerileri, çağdaş eğitim anlayışının bir gereği olarak ders programlarında önemli bir yer tutmaktadır. Türkçe öğretiminde de üst düzey düşünme becerileri arasında bulunan yaratıcılık ile ilgili beceriler, farklı başlıklar altında ele alınmaktadır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019, s. 12) yaratıcılık, ana dilde iletişim yetkinliği ve bireyden beklenen roller ile ilişkilendirilmektedir. Programda, öğrencilerin hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama becerilerini yaratıcı bir şekilde kullanmaları ve bilgiyi üretebilme, problem çözebilme, eleştirel düşünebilme gibi niteliklere sahip olmaları hedeflenmektedir. Bu hedeflere ulaşmak için öğretmenler, üst düzey düşünme becerilerini uygun yöntem ve teknikler kullanarak öğrencilere kazandırmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin fikirlerine değer veren, onları düşünce üretmeye ve açıklamaya teşvik eden, soru ve etkinlikleri bu doğrultuda hazırlayan bir tutum sergilemelidir (MEB, 2019, s. 13). Üst düzey düşünme becerileri, Türkçe öğretiminde öğrencilerin bilgiyi anlamlandırma ve uygulama seviyelerine ulaşmalarına katkı sağlar.

Değişen dünyaya yapılan teknolojik gelişmelere ve insan ilişkilerine ayak uydurmak amacıyla 2024 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim programına bakıldığında üst düzey düşünme becerilerine yalnızca vurgu yapılmadığı, becerilerin uygulama esaslarında açıkça yer aldığı görülmektedir. Uygulama esaslarında düşünme becerileri bilişsel stratejiler ve üst bilişsel stratejiler şeklinde ayrılmıştır. Programda yer alan bilişsel stratejiler okuma ile dinlemede kullanılacak olanlar ve yazmada kullanılacak olanlar olarak ikiye ayrılmıştır. Dinleme ve okumada kullanılacak bilişsel stratejiler; ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma, görselleştirme, tahmin etme, metin yapılarını analiz etme, soru sorma, bilgileri organize etme, çıkarım yapma ve özetlemedir. Yazmada kullanılacak bilişsel stratejiler ise planlama, taslak oluşturma,

değerlendirerek düzenleme ve paylaşmadır (MEB 2024, s. 10-14). 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan üst bilişsel stratejiler izleme ve kontrol başlıkları altında verilmiştir (MEB 2024, s. 14-15). Kontrol aşaması da kendi içinde amaç belirleme, bilişsel strateji seçme ve öz değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

Programda ele alınan tüm temalarda ve geliştirilmesi hedeflenen alanlarda üst düzey düşünme becerilerine yer verilmiştir. Özellikle temalarda yer alan kavramsal beceriler ve eğilimler başlıkları altında ayrıntılı olarak bu beceriler yazılmıştır. Ardından öğrenme öğretme uygulamalarında tema ile ilgili konular ile ilgili etkinlikler yaptırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin zekâ türleri, ilgileri, motivasyonları gibi özellikleri, onlara uygun okuma metinleri, kitaplar ve araştırma projeleri seçmekte ve bu metinlere yönelik ilginç sorular hazırlamakta etkili olabilir. Böylece, öğrenciler derse ilgi duyar ve üst düzey düşünme becerilerini kullanır (MEB, 2024, s. 56). Sınıf içinde de üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenebilir. Örneğin, tartışma grupları, münazaralar gibi grup etkinlikleri, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini, farklı bakış açıları getirmelerini ve Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde konuşmalarını sağlar. Ayrıca, metin işleme öncesi, sırası ve sonrasında öğrencilere yöneltilecek üst düzey sorular, öğrencilerin yaratıcı, analitik ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Özdemir, 2020). Üst düzey düşünme becerileri, Türkçe öğretiminde öğrencilerin dil bilincini ve iletişim yetkinliğini artırır.

Türkçe öğretiminde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde şu süreçler göz önünde bulundurulmalıdır:

✓ Öğrencilerin özgürce düşünebilmeleri için öğretmenler onları desteklemelidir.

✓ Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kazanabilmeleri için öğretmenler bilinçli bir şekilde sorular sormalı, öğrencileri de bu türden sorular sormaya yöneltmelidir.

✓ Eleştirel dinleme, konuşma, okuma, yazma çalışmaları demokratik bir sınıf ortamında yapılmalıdır.

✓ Analitik ve yaratıcı dinleme, okuma, konuşma ve yazma çalışmalar uygulanmalıdır.

✓ Metin işleme sürecinde problem çözme becerilerini geliştirecek sorular sorulmalı, öğrenciler fikirlerini özgürce dile getirebilmelidir.

✓ Sınıf ortamı, tüm öğrencilerin fikirlerine değer verildiği temel ilkesinden yola çıkarak, öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri bir ortam olmalıdır.

Öğrencilerin üst biliş becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamak 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2019) özel amaçları arasında yer almaktadır. Düşünme becerilerini destekleyecek eğitimin temel unsurlarından biri, ana dilde beceri geliştirmeye yönelik derslerdir. Bunun altında yatan neden dilin, düşünme eylemine temel araç ve iletim yöntemi olarak hizmet etmesidir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için Türkçe dersinin temel bileşenleri (metinler, etkinlikler, ölçme değerlendirme faaliyetleri... vb.) öncelikli olarak dikkate alınmalıdır (Özdemir, 2020). Türkçe dersinde; ana dili öğretiminde, temel dil becerilerinin öğretiminde, kelime öğretiminde ve dil bilgisi öğretiminde üst düzey düşünme becerileri ile ilgili destekleyiciler ile öğretim yapılması bilginin kalıcılığını artıracaktır.

Hem programda hem de alan yazınında yer alan üst düzey düşünme becerileri yaratıcı düşünme, analitik düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme şeklinde gruplandırılmaktadır. Bu sınıflamalara bakıldığında üst düzey düşünme becerilerinin Güncellenmiş Bloom Taksonomisinin son üç basamağı içinde yer aldığı söylenebilir. Bu araştırma kapsamında hazırlanan Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi Modeli, Güncellenmiş Bloom Taksonomisinin basamaklarına göre tasarlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın bir sonraki başlığında Güncellenmiş Bloom Taksonomisi ile ilgili ayrıntılı bilgi verilecektir.

2.1.3. Güncellenmiş Bloom Taksonomisi

Düşünme becerileri farklı düzeylerdeki bilişsel yetenekleri içermektedir. Brookhart, (2021, s. 40) bilişsel taksonomileri “eğitimsel hedeflerin çeşitli karmaşıklık düzeylerinde aşamalı olarak sınıflandırılması için düzenlenmiş şemalar” olarak tanımlamaktadır. Alan yazını incelendiğinde eğitimle ilgili kullanılan sınıflamaların tamamının bilişsel taksonomilerden alındığı görülmektedir. Alan yazınında düşünme becerileri üzerine yapılan bilişsel taksonomilerde birbirinden farklı sınıflamaların yapıldığı görülmektedir. Bu taksonomilerin en çok tercih edileni Bloom Taksonomisi (Nitko ve Brookhart, 2016; Çerçi, 2018; Büyükalın Filiz ve Yıldırım,

2019). Bloom Taksonomisi bilgi kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Yıllar içinde bu kavramların karşılık bulmakta yetersiz kalması sonucunda Anderson ve Krathwohl (2001), üst düzey bilişsel becerilerin daha iyi tanımlanabilmesi için bu taksonomiye yenilemiş ve Güncellenmiş Bloom Taksonomisini ortaya koymuşlardır. Bu taksonomide, isim formu yerine fiil formu kullanılmış ve basamaklar; hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma olarak adlandırılmıştır. Moore ve Stanley (2010), Bloom Taksonomisinin analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamaklarının üst düzey düşünme becerilerine karşılık geldiğini ifade etmektedir.

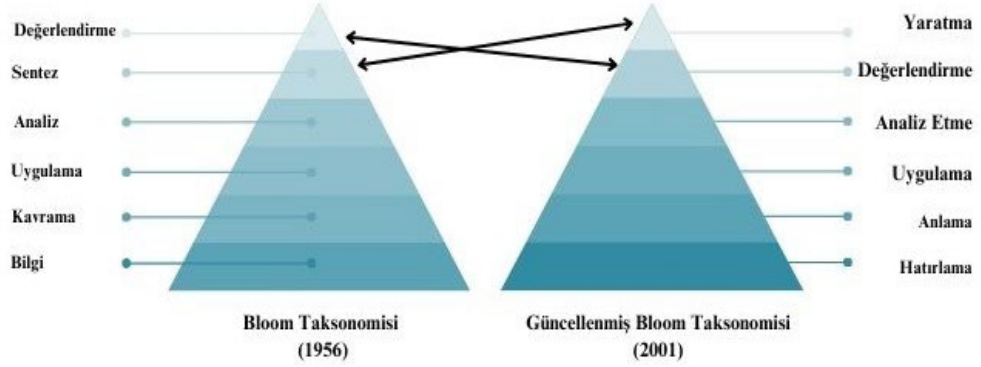
Alan yazını incelendiğinde düşünme becerilerinin alt düzey ve üst düzey becerileri olarak sınıflandırıldığı (Beyer, 1988; Anderson ve Krathwohl, 2001) görülmektedir. Bloom Taksonomisinin üst düzey düşünmenin temelini oluşturduğunu savunan araştırmacıların çoğunluğu, taksonominin analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını üst düzey düşünme becerileri olarak kabul etmektedirler. Temelde Güncellenmiş Bloom Taksonomisi, bilişsel süreçleri hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma olarak altı seviyeye ayırmaktadır.

Taksonomiler üzerine yapılan çalışmaların farklı görüşler içerdiği görülmektedir. Özden (2008), Bloom Taksonomisinin yönelik düşünme, uygulamaya yönelik düşünme, sentezci düşünme, analitik düşünme ve yargısal düşünme olarak adlandırmıştır. Krathwohl (2002) ise diğer becerilerden farklı olarak “yaratıcı düşünme” becerisi vurgulanmıştır. Lalwani ve Agrawal’a göre (2018) yenilenen Bloom Taksonomisi eğitim hedeflerini basitten karmaşığa sınıflandırarak eski taksonominin aksine kategoriler arasındaki geçişlere izin vermektedir. Heller’e göre (2022) Güncellenmiş Bloom Taksonomisi eğitimde iş birliğinin önemini vurgulamak ve öğrencilerin öğrenme sonuçlarını geliştirmek amacıyla uygulama ve analiz basamakları arasına iş birliği eklemekte ve değerlendirme basamağında başkalarıyla paylaşma gibi belli hedefleri içermektedir. Ulum’a göre (2022) güncellenmiş taksonomi isimler yerine fiiller ve gerundlar kullanarak aktif bilişsel süreçleri vurgulamaktadır. Zulkifli ve Abidin’e göre (2022) güncel taksonomi bilgiyi, hatırlama ile değiştirerek bilişsel süreçleri bilgi türlerini içeren iki boyutlu bir yapıya dönüştürmüştür. Bu durum eğitimdeki öğrenme sonuçlarını değerlendirmek için daha nitelikli bir yaklaşım sunmaktadır. Yine farklı bir görüşe göre taksonomi bilginin hatırlanmasından çok daha karmaşık görevleri vurguladığından çeşitli eğitim alanlarında eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmeye

odaklanmaktadır (Köksal vd. 2023; Ravichandran ve Virgin, 2024). Bu kapsamda aşağıdaki tabloda taksonominin 1956’de yayınlanan hali ile 2001’de güncellenen hali gösterilmiş, yapılan değişiklikler de görselin altında maddeler halinde açıklanmıştır.

Görsel 1.

Bloom Taksonomisi ile Güncellenmiş Bloom Taksonomisi Karşılaştırması



Yukarıdaki görselden hareketle 1956 yılında yayınlanmış olan Bloom Taksonomisi ile 2001’de yayınlanan Güncellenmiş Bloom Taksonomisi arasında bazı farklılıklar vardır. Bu farklılıklar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- ✓ Bloom Taksonomisi isim formda düzenlenmiştir. Güncellendiğinde ise fiil forma dönüştürülmüştür.
- ✓ Bloom Taksonomisinde ilk basamak bilgi basamağı iken güncellendiğinde hatırlama olarak adlandırılmıştır.
- ✓ İkinci basamak Kavrama basamağı iken anlama basamağına dönüştürülmüştür.
- ✓ Uygulama basamağının aynı kaldığı görülmektedir.
- ✓ Analiz basamağı analiz etmeye dönüştürülmüştür.
- ✓ Sentez basamağı kaldırılmış, yerine ilk halinde son basamak olan ve sentezi de içinde barındıran değerlendirme basamağı getirilmiştir.
- ✓ Bloom Taksonomisinin eski halinde son basamak değerlendirme olarak kabul edilirken güncellendiğinde çağın gereklerine uygun olarak yaratma basamağının taksonomiye eklendiği görülmektedir.

Güncellenmiş Bloom Taksonomisi altı kategoriden oluşurken her seviye bir öncekinin üzerine inşa edilmekte, yüksek dereceli düşünme becerilerini teşvik etmektedir (Ravichandran ve Virgin, 2024). Bu model öğrencilerde üst düzey düşünmeyi geliştirmeleri için bir rehber görevi görmekte ve öğrenme ile değerlendirmeye yapılandırılmış bir yaklaşımı kolaylaştırmaktadır (Köksal vd., 2023). Bu kapsamda üst düzey düşünme becerilerinin öğretiminde ve eğitimde kullanımında en anlaşılabilir ve uygulanabilir taksonomi Güncellenmiş Bloom Taksonomisi olarak

ön plana çıkmaktadır. Yeni taksonomide yer alan basamaklar Brookhart'a göre (2021, s. 41) şu şekilde değerlendirilmektedir:

- ✓ Hatırlama: Kavramları ve olguları hatırlamayı ve tanımlamayı içermektedir.
- ✓ Anlama: Öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmalarını içermektedir. Örneklem, sınıflama gibi işlemler bu basamak altında yapılmaktadır.
- ✓ Uygulama: Bir problemi çözebilmek amacıyla uygulama adımlarını yerine getirmeyi içermektedir.
- ✓ Analiz: Bir bütünü parçalarına ayırmayı ve bu parçaların bütünüle ilişkisini belirlemeyi içermektedir. Ayırt etme, düzenleme gibi işlemlerin yapıldığı aşamadır. Bu aşamada doğru yanıt birden fazladır.
- ✓ Değerlendirme: bir kurala dayalı olarak verilen amaç kapsamında bir bilinin ya da malzemenin değeri hakkında yargıda bulunmayı içermektedir.
- ✓ Yaratma: Farklı parçaları yeni bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirmeyi ve mevcut öğeleri yeniden düzenlemeyi içermektedir.

Görüldüğü üzere Güncellenmiş Bloom Taksonomisi diğer taksonomilerden daha açık biçimde bilişsel alanları sınıflamakta ve sınırlandırmaktadır. Bu durum taksonominin eğitimle ilgili çalışmalarda daha çok tercih edilmesinin temel nedenlerindendir. Hemen her derste olduğu gibi Türkçe derslerinde de kolaylıkla uygulanabilecek adımlara sahip olan taksonominin kelime öğretiminde kullanılması amacıyla aşağıdaki başlık oluşturulmuş ve öğrencilere yöneltilebilecek örnek sorular araştırmacı tarafından düzenlenmiştir.

2.1.4. Güncellenmiş Bloom Taksonomisinin Kelime Öğretiminde Kullanımı

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ortaokuldaki öğrencilerin temel dil becerilini öğrenmede ve kelime öğretiminde kullanılması öğrencilerin bilişsel becerilerinin ve öğrenme başarılarının artmasını sağlamaktadır. Ancak üst düzey düşünme becerileri ile ilgili uygulamaların yapılabilmesi için öncelikle basamaklara uygun sorular üretilebilmelidir. Aşağıda Taksonomi basamaklarının kelime öğretiminde nasıl kullanılabileceği ve ne tür soruların o basamağı karşıladığı ile ilgili maddeleme yapılmıştır.

- ✓ Hatırlama basamağı: Bu basamak alt düzey düşünme basamağıdır. Öğrencinin daha önceden bildiği bilgileri hatırlamasını amaçlar. Hatırlama çalışmalarında sorular doğrudan sorulur. Örneğin öğretmek istediğimiz kelimemiz çikolata olsun. Hatırlama basamağında bu kelime için şu sorular sorulabilir:
 - “Çikolata” kelimesinin anlamı nedir?
 - “Çikolata” kelimesini tanımlayabilir misiniz?
- ✓ Anlama basamağı: Bu basamak alt düzey düşünme becerilerindendir. Amaç öğrencinin kelimenin anlamını kavramasıdır. Bu basamakta öğrencinin zihninde kodlamalar yapması gerekmektedir. Yine çikolata kelimesi üzerinden gidecek olursak:
 - Metinde çikolata kelimesine benzeyen başka hangi kelimeler vardır?
 - Çikolata ve çikolatacı kelimeleri arasındaki benzerlikler nelerdir?
 - Metindeki çikolata, cips ve şeker kelimelerinin anlamlarını bağlamdan hareketle yorumlayınız.
- ✓ Uygulama basamağı: Uygulama basamağı alan yazınında alt düzey düşünme becerileri içinde yer almaktadır. Aslında bu aşamada uygulama becerisine sahip bir öğrenci kelimenin birden fazla anlamını bilerek, o kelimenin eş yakın ve zıt anlamlarını çözümleyebilir. Öğrencinin uygulama becerisini harekete geçirmek için öğrenciye şu sorular yöneltilebilir:
 - Metinde geçen kelimelere eş anlamlı kelimeler türetiniz.
 - Metinde geçen kelimelere yakın anlamlı kelimeler türetiniz.
- ✓ Analiz basamağı: Bu basamak üst düzey düşünme becerilerinin ilkidir. Öğrencinin bu basamakta öğrendiği kelimeleri analiz ederek diğer kelimelerle arasında ilişki kurması beklenmektedir. Öğrenciye analiz becerisi kazandırabilmek için şu sorular sorulabilir:
 - Metinde geçen çikolata, cips, kola, şekerleme kelimeleri arasındaki ilişki nedir?
 - Bu kelimeler yerine başka hangi kelimeler tercih edilebilir? Neden? (Burada önemli olan öğrencinin asıl kelime yerine kullandığı kelimeyi neden kullandığını açıklayabilmesidir.)
- ✓ Değerlendirme basamağı: Üst düzey düşünme becerilerin en üstü olan yaratmaya hazırlık basamağıdır. Öğrenci artık zihinsel olarak kelimeleri anlamış, metni çözümlemiş ve metinle ya da kelimelerle ilgili yorum

yapabilmekte; metni, kelimeleri, metnin dilini vb. eleştirebilmektedir. Bu aşamada öğrenciye şu sorular yöneltilebilir:

- Metnin diliyle ilgili neler söylemek istersiniz?
 - Metin yeterince açık ve anlaşılır mıydı?
 - Metindeki kelime seçimleriyle ilgili görüşünüz nedir?
 - Sizce yazar bu kelimeyi neden tercih etti?
- ✓ Yaratma basamağı: Bu basamak bilişsel becerilerin en üst basamağıdır. Yaratma basamağında öğrenci öğrendiklerinden hareketle yeni ürünler ortaya koyabilir. Bu aşamada öğrenciye şu sorular sorulabilir:
- Metinde bilmediğiniz ve anlamlarını öğrendiğiniz kelimelerin yerine yenilerini koyarak metni tekrar okuyunuz, anlamda değişiklik oldu mu?
 - Yeni öğrendiğiniz kelimeleri kullanarak okuduğunuz metinden bağımsız yeni bir metin oluşturunuz.

Öğretmenlerin ya da araştırmacıların yukarıdaki sorulardan hareketle yeni sorular türetmesi ile birçok kelime kolaylıkla öğretilbilir ve kelime başarısı artırılırken kelime kalıcılığı da sağlanabilir. Araştırmanın sonraki bölümünde kelime öğretimi ile ilgi başlıklar ve alan yazınında kelime öğretimi üzerinde durulmuştur.

2.2. Kelime ve Kelime Öğretimi

Dil, farklı anlamların kodlanmasını sağlayan ve bu anlamları bir kaynaktan başka bir kaynağa aktaran temel bir iletişim aracıdır. Hem bireyler hem de toplumlar arasındaki iletişimi mümkün kılan dil, duyguları, düşünceleri ve istekleri ifade ederek hedef kitleye veya bireylere ulaşmayı amaçlar. Şenyiğit'e göre (2020, s. 18) günlük yaşamın çeşitli alanlarında bireysel ve toplumsal ihtiyaçların belirlenmesi, aktarılması, anlaşılması, algılanması, onaylanması ya da reddedilmesi dil yoluyla gerçekleşen iletişim süreci sayesinde mümkün olmaktadır. Şimşek (2021) ise dili, toplumların anlam ve değer dünyasını yansıtan, iletişimin anlamsal boyutunu vurgulayan en eski araçlardan biri olarak tanımlamaktadır.

İnsan doğuştan dil yetisi ile donatılmış bir varlıktır. Birey, ana diline ait ilk kelimeleri genellikle aile çevresinden öğrenir; ancak bu sürecin bilinçli hale gelmesi genellikle eğitim yoluyla gerçekleşir. Eğitim sürecinde dilin kuralları sistematik bir şekilde öğretilerek bireyin bilinçaltındaki dil yapısı bilinç düzeyine taşınır. Bununla

birlikte dil öğrenimi, yalnızca dil bilgisi kurallarını öğrenmekle sınırlı olmayıp, bireyin zihinsel temsillerini zenginleştirme ve kelimelerin taşıdığı gösteren-gösterilen ilişkilerini kavrama sürecini de içerir. Geniş bir kelime dağarcığı, bireyin iletişim becerilerini geliştiren önemli bir unsurdur; bu da bireyin düşüncelerini daha etkili bir şekilde ifade etmesine ve çevresindeki bireylerle daha güçlü bağlar kurmasına olanak tanır.

Literatürde kelime kavramına dair çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Kantemir (1997, s. 178), kelimeyi anlam taşıyan ve cümle oluşturma sürecinde aktif bir rol oynayan ses veya sesler bütünü olarak tanımlamıştır. Aksan (2007, s. 28) ise kelimeyi, belirli kavramları ifade edebilen dilin en anlamlı birimi olarak değerlendirmiştir. Karatay (2007), kelimeyi düşünsel veya simgesel varlık ve kavramların ses ya da yazı biçimindeki karşılığı olarak tanımlamaktadır. Korkmaz (2007, s. 144) kelimeyi, "bir ya da birden fazla heceden oluşan, tek başına somut veya soyut kavramlara işaret eden ya da bu kavramlar arasında geçici ilişkiler kurabilen dil birimi" şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde, Topaloğlu (2014, s. 98), kelimeyi "tek başına anlam taşıyan ya da anlamlı kelimeler arasında ilişki kurmaya yarayan bir veya birden fazla heceden oluşan ses bütünü" olarak ifade etmektedir. Özetle, kelime, bir veya daha fazla heceden oluşarak tek başına somut ya da soyut kavramları karşılayan, cümlede anlamlı bir işlev üstlenebilen ya da anlamı olmasa bile belirli görev ve ilişki bağlamlarında kullanılan bir ses veya sesler bütünü olarak değerlendirilmektedir (Yersüren, 2009, s. 6). Yeni ve kapsayıcı bir tanımla kelime, bireyin kendisini ifade ederken kullandığı, anlamı bağlama göre değişkenlik gösterse de genellikle zihinde belli bir kavramı ya da nesneyi canlandıran, cümle kurulumunda aktif rol oynayan, seslerden örülü dil birimleridir.

Kelimeler, bireylerin yaşantıları sonucunda kazandığı ve varlıklarla kavramlara karşılık gelen temel dil birimleridir. Maden'e göre (2021) insan, duygu, düşünce ve hayallerini kelimeler aracılığıyla ses ve sembollerle somutlaştırarak ifade eder. Bu bağlamda sözcükler, bireyin dış dünyaya kendini anlatmasında ve yaşamını anlamlandırmasında etkili bir rol oynar. Yegen'e göre (2020, s. 88), kelimeler insan duyguları tarafından şekillendirilen temel yapı birimlerindendir. Genel anlamda kelimeler, biçim olarak tek heceli, birden fazla heceden oluşan ya da birleşik kelime yapılarına sahip olabilir. Anlam açısından ise tek bir anlam taşıyan ya da birden çok anlam ifade eden yapıdaki kelimeler, zihinde görsel kavramların sese dönüşmüş hali olarak değerlendirilebilir. Kelimeler, bireyin birikimleri ve zihinsel süreçleri

doğrultusunda duygularını ifade etmesi için bir bağlam içinde kullanılır ve bu süreçte farklı anlam göstergeleri kazanabilir. Kelimeler hem anlam hem de işlev bakımından zengin bir yapıya sahiptir. Anlamı ve görevleri bulunan kelimeler, aynı zamanda çekim ekleriyle işlenmeye uygun dil birimleri olarak tanımlanabilir. Bu çok yönlü özellikleri, kelimelerin iletişimdeki ve ifade süreçlerindeki önemini vurgular.

İnsan, sosyal bir varlık olarak duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmek için dili bir araç olarak kullanır. Dil, yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde, anlama ve anlatma becerilerinin temelini oluşturan bir yapı olduğu için farklı birimlerden meydana gelir. Bu birimlerden biri olan kelimeler, dilin temel taşlarıdır ve bir dilin söz varlığını temsil eder. Kelimelerin bir dildeki nicelik ve nitelikleri, sayısı ve ifade ettiği tüm anlamlar, o dilin hazinesini oluşturur (Armut, 2019, s. 729 akt. Çiriş ve Arslan, 2021). Kelimeler bir dilin iletişimdeki işlevselliğini artıran en önemli yapı taşlarıdır. Uğur ve Gün'ün (2020) belirttiği gibi, iletişimin başlatılması ve sürdürülmesinde kelimelerin rolü büyüktür. Ancak sözcüklerin anlamı, yalnızca sözlük tanımlarıyla sınırlı değildir; bunlar aynı zamanda anlamsal ve durumsal faktörlere bağlı olarak farklı bağlamlarda değişen anlamlar taşıyabilir. Bu yönüyle kelimeler, dilin esnek ve dinamik yapısının bir yansımasıdır.

Kelimelerin anlamları ve yorumlanış biçimleri, kullanıldıkları bağlama göre değişiklik gösterebilir; bu durum farklı iletişim süreçlerine ve anlayış farklılıklarına yol açabilir. Kemertelidze ve Manjavidze (2014), kelimenin anlamının çağrışımlar, kullanım bağlamı ve bireylerde uyandırdığı duygular doğrultusunda şekillendiğini ve bu faktörlerin kelimenin farklı bağlamlarda farklı anlamlar kazanmasına neden olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Akpaca (2016), kelimenin anlamının bir dil birimi, kavram veya terime gönderme yapabileceğini ve bağlam değişiminin, bu anlamların harekete geçirilmesinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Anderson ve Shiffrin (1980), kelimenin anlamı ile yorumlanış biçiminin bireyin sahip olduğu dünya bilgisiyle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, bağlam yorumlarının anlamı daraltan, açıklamaları yönlendiren ve ifadelerin tam anlamıyla kavranmasını sağlayan bir rol oynadığı söylenebilir. Huseynova (2019) ise bağlamsal faktörlerin kelimenin birey tarafından algılanışını büyük ölçüde değiştirebileceğini, dolayısıyla kelime anlamının sabit bir yapı olarak değerlendirilemeyeceğini öne sürmektedir. Varışoğulları ve Miçooğulları'nın (2020) çalışmalarında da vurgulandığı üzere, kelimeler tek başlarına belirli bir kavramı ifade edebilseler de kullanım bağlamlarına göre farklı anlam katmanları kazanabilir. Bu durum, dilin zengin ve

dinamik yapısını ortaya koyarak kelimelerin çok boyutlu bir anlam taşıdığını göstermektedir.

Kelimeler, anlama ve anlatma işlevlerine göre iki ana gruba ayrılabilir. Akyol (2005) bu ayrımı yaparak, "alıcı kelimeler, anlamaya yönelik; ifade edici kelimeler ise anlatmaya yönelik kelimelerdir" demektedir. Kelimelerin doğru bir şekilde algılanması ve yorumlanabilmesi için zihinde bu kelimelerin birikmiş olması gerekmektedir. Alıcı kelimeler, ifade edici kelimelerin kullanımını kolaylaştırırken, genellikle daha fazla çeşitlilik ve sayıda olurlar (Emiroğlu ve Pınar, 2021). Dilin söz varlığı, aktif ve pasif kelimelerden oluşmaktadır. Aktif kelime hazinesi, bireylerin günlük yaşamda ve gerçek dil ortamlarında kullandıkları kelimelerdir. Pasif kelime hazinesi ise bireylerin günlük yaşamda karşılaşmadıkları ancak okuma ya da dinleme yoluyla tanıyıp fark ettikleri kelimelerdir. Payot (2019), kelimenin dört temel bileşenini şu şekilde sıralamaktadır (Akt. Şenyiğit, 2020, s. 41-42):

- ✓ Kelimenin motor görüntüsü (söylenişi),
- ✓ Kelimenin görsel görüntüsü (kelimenin yazılı şekli veya baskısı),
- ✓ İşitsel görüntüsü (kelimenin duyulan sesi),
- ✓ Grafik motor görüntüsü, yani yazma eylemi.

Bu bileşenler, kelimenin zihinsel algısını ve anlamını şekillendiren unsurlardır. Kelimenin anlamını tam olarak kavrayabilmek için, sadece kelimenin dört bileşenine odaklanmak yeterli değildir; kelimenin anlamsal yönü de bu bileşenlere dâhil edilmelidir. Kelime öğretimi, yalnızca bir kelime listesinin ezberlenmesinden ibaret bir süreç değildir. Bu süreç, tarihsel olarak farklı dil öğretim yaklaşımları çerçevesinde ele alınmıştır. Kuzey'e göre (2021) okullar çocuklara amaçlı kelime hazinesini geliştirme imkânı sunmaktadır. Bu bağlamda geleneksel, davranışçı, bilişsel, iletişimsel ve yapılandırmacı yaklaşımlar, kelime öğretiminin farklı biçimlerde uygulanmasına olanak sağlamıştır. Etkili bir kelime öğretimi için, öğrencilerin yaşlarına uygun bir kelime hazinesi belirlenmeli ve bu kelimelerin öğretimi, öğrencilerin gelişim düzeyine göre planlanmalıdır. Ayrıca, öğretilecek kelime sayısının net bir şekilde belirlenmesi ve öğretim düzeyinin saptanması, sürecin verimli olması açısından kritik öneme sahiptir (Yıldırım, 2020, s. 12-14). Okulda kelime öğretimi yapan öğretmenin, öncelikle mevcut alan yazınını inceleyerek elde ettiği verileri dikkatlice değerlendirmesi gerekmektedir.

Kelime öğretimi, okulda öğretmen tarafından uygulanan ve öğrencilerin kelime hazinesini genişletmeye yönelik etkinliklerin tamamını kapsamaktadır. Kelime

öğretiminde amaç kelime, deyim, atasözü gibi kelime hazinesi unsurlarının öğrencilere öğretilerek öğrencilerin söz varlıklarının geliştirilmesini sağlamaktır. Kelime öğretiminde yalnızca kelimeler değil, aynı zamanda bazı beceri, farkındalık, bilgi ve alışkanlıklar da öğrencilere öğretilir. Sözlük kullanma bilgi ve becerisinin kazandırılması, sözlük kullanma alışkanlığının edindirilmesi, kelime öğrenme ilgisinin artırılması gibi alanlar bu kapsamda değerlendirilebilir. Bu esasları göz önüne almak, kelime öğretim çalışmalarının etkililiğini yükselteceği gibi aynı zamanda dil becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkileyecektir.

Kelime öğretiminin etkili bir şekilde yapılabilmesi için, öğrencilerin yaşlarına ve farklı bireysel ihtiyaçlarına uygun şekilde planlanması gerekmektedir. Araştırmalar hem çağdaş hem de geleneksel yöntemlerin, öğrencilerin ilgisini çekebilecek şekilde uyarlanabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, kelime öğretimiyle ilgili yapılan araştırmalarda belirli yöntem ve teknikler kullanılmakta ve bu yöntemlerin kelime öğrenme başarısını artırdığı gözlemlenmektedir. Ancak, bu yöntemlerin başarılı olabilmesi için öğrencilerin öğrenmeye hazır ve istekli olmalarının yanı sıra, kelime öğrenme stratejilerini etkin bir şekilde uygulamaları da gerekmektedir. Karadağ (2024, s. 61), kelime öğrenme stratejilerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

- ✓ Bilinmeyen kelimelerle karşılaşıldığında kullanılacak stratejiler
 - Kelimenin bağlamına başvurma
 - Kelimeyi farklı bir bağlamda arama
 - Şekil bilgisi farkındalığını kullanma
 - Tahminde bulunma
 - Sözlük yardımıyla kelimenin anlamını bulma
- ✓ Kelime anlamını kestirmek ve kelime hazinesini geliştirmek amacıyla kullanılacak stratejiler
 - Bağlam ilişkisi kurma
 - Metinler arası okuma yapma
 - Kelime defteri oluşturma
 - Kavram haritası çıkarma
- ✓ Yeni kelimeler öğrenmek amacıyla kullanılacak stratejiler
 - Dil farkındalığı oluşturma
 - İletişim kurmaya açık olma
 - Dinleme ve okumayı alışkanlık hâline getirme

Öğrencinin bu stratejilere ilişkin farkındalık edinmesi kelime öğretiminin sadece sınıf uygulamalarıyla sınırlı kalmaması için önemlidir. Etkili kelime öğretimi, Saroyan'a göre (2016) geleneksel yöntemlerin yanı sıra çağdaş yöntemleri kullanmayı, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına odaklanmayı ve öğrenci odaklı bir sınıf oluşturmayı içermektedir. Bu yaklaşım iletişimi geliştirerek yanlış anlamaları azaltır ve öğrencileri tartışmalara katılmaya motive edip sonunda öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

2.2.1. Kelime Hazinesi

Birey, rahme düştüğü andan itibaren bir öğrenme sürecindedir. Doğumdan sonra bu süreç hızlanır ve belirli bir yaştan sonra örgün ya da yaygın eğitim yoluyla öğrenim süreci başlar. İlk olarak, aile içinde dil edinimi başlar ve daha sonra sosyal çevre ve okul hayatı kelime hazinesine katkıda bulunur. Aile içindeki iletişim, bireyin kelime hazinesini olumlu ya da olumsuz şekilde etkiler. Bu bağlamda, aile içindeki etkileşimin olumlu olması, bireyin kelime hazinesinin daha fazla gelişmesine olanak tanır (Yegen, 2020, s. 94). Alan yazınında söz varlığı olarak da geçen kelime hazinesi bireyin dil gelişimi ve kelime öğrenme sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. Kelime hazinesi, bireyin dil becerilerini ve iletişim yeteneklerini belirleyen kritik bir unsurdur, çünkü zengin bir kelime hazinesi, düşünme ve kendini ifade etme kapasitesini artırır. Aynı zamanda bireyin sosyal etkileşimlerini ve akademik başarısını olumlu şekilde etkileyerek yaşam boyu öğrenme sürecinde önemli bir rol oynar. Bireylerin söz varlıklarını geliştirmeleri yalnızca akademik başarıları açısından değil, sosyal ilişkiler ve duygusal zekâları üzerinde de belirleyici bir etkiye sahiptir.

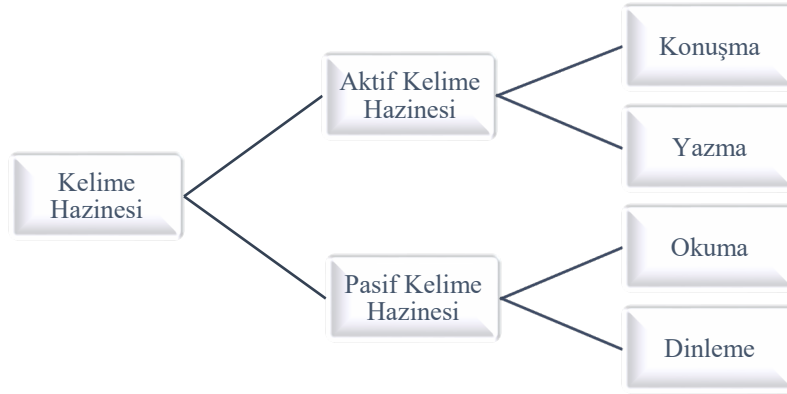
Kelime hazinesi, bireylerin bildiği, öğrendiği ve kullandığı tüm kelimeleri ifade eder. Alan yazını taraması yapıldığında farklı kaynaklarda kelime hazinesinin söz varlığı ve söz dağarcığı gibi farklı kavram isimleri altında aynı anlamı karşılayacak biçimde kullanıldığı görülmektedir (Onan, 2016; Yegen, 2020; Maden, 2021). Bu nedenle çalışma kapsamında bu ifadeler birleştirilerek kelime hazinesi ibaresinin kullanılması kararlaştırılmıştır. Kelime, iletişimde kullanılan anlamları ifade eden tüm dilsel birimleri kapsar. Dilin temel yapı taşlarından biri olan kelime, bireylerin düşüncelerini ifade etmelerini sağladığı için genellikle dilbilgisinden daha büyük bir öneme sahiptir (Barani ve Seyyedrezaie, 2013). Söz varlığı, dildeki anlamlı birimler

olan ikilemeler, deyimler, atasözleri gibi dil birimlerinden oluşan, kelimenin ötesine geçen bir kavramdır (Onan, 2016). Kelime hazinesi, dildeki kelimelerin birikimidir ve dil öğrenimi sırasında hem girdi hem de çıktı tabanlı yeteneklerin gelişimiyle sosyal etkileşim ve kişilerarası becerilerin gelişmesine katkı sağlar (Uddin ve Khalfalla, 2022). Görüldüğü üzere kelime hazinesi dildeki tüm kelimelerin birleşiminden oluşmaktadır. Bu kavram dil öğreniminde çok önemlidir, çünkü yalnızca kelimelerin tanınmasını değil, aynı zamanda iletişimde etkili bir şekilde kullanma yeteneğini de kapsamaktadır.

Kelime hazinesinin zenginliği, bireylerin duygu ve düşüncelerini açık ve tutarlı bir şekilde ifade etmelerini sağlar. Bu nedenle, dil becerilerini geliştirmek için kelime hazinesinin zengin olması esastır (Mert, 2013). Zengin bir kelime hazinesi, insan ilişkileri ve öğrenme başarıları üzerinde de olumlu etkiler yaratır; doğru kelimelerle kendini ifade eden bireyler, başkalarıyla daha etkili iletişim kurabilir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1999). Zihinde daha fazla kavram ve kelime birikimi, dinlediklerini ve okuduklarını anlamayı, kendini yazılı ve sözlü olarak ifade etmeyi kolaylaştırır. Ayrıca, kelime bilgisi ve kavramlar arasındaki ilişki, bireylerin çok yönlü düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Kelime hazinesi, dil gelişimi ve etkili iletişim için gerekli olan dilsel birikimdir. Bu birikim, hem dinleme ve okuma gibi edilgin becerileri, hem de konuşma ve yazma gibi etkin becerileri geliştiren bir araçtır (Uddin ve Khalfalla, 2022). Kelime, bireylerin dildeki tüm öğrendiği ve kullandığı kelimeleri kapsar ve dilin temel yapı taşı olarak kabul edilir (Barani ve Seyyedrezaie, 2013). Kelime hazinesi, kelime bilgisi, zihinsel sözlük gibi farklı terimlerle ifade edilebilen, dildeki kelimelerin tümünü kapsayan bir kavramdır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008; Sayır, 2020). Kelimeler, aktif ve pasif olmak üzere iki gruba ayrılır. Aktif kelimeler, bireyin bildiği ve günlük yaşamda kullandığı kelimelerdir. Pasif kelimeler ise anlamını bildiği ancak günlük hayatında kullanmadığı kelimelerdir (Şenyiğit, 2020, s. 25). Kelime hazinesi, aktif kelime hazinesi (yaygın şekilde kullanılan ve kolayca anlaşılan kelimeler) ve pasif kelime hazinesi (sadece belirli gruplar ya da meslekler tarafından anlaşılan kelimeler) olmak üzere iki şekilde sınıflandırılabilir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Aktif kelime hazinesi bireyin konuşma ve yazmada, pasif kelime hazinesi ise okuma ve dinlemede kullandığı kelimeleri içermektedir (Febi, Farhan, Sutopo ve Mukhlisin 2023).

Şekil 1.
Kelime Hazinesi



Bireyler, karşılaştıkları durumlar hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etmek için kelimeleri kullanır. Yegen’e göre (2020, s. 93) bu kelimeler, bireyin önceki deneyimlerine, kişisel tercihlerine ve kelime hazinesine göre değişkenlik gösterebilir. Bu değişkenlik, öğrenme sürecinde birey tarafından edinilen kelimelerin zihinde nasıl anlamlandırıldığı ile ilgilidir. Etkili anlamlandırma, diğer bir ifadeyle kalıcı kodlama, bireyin üretici kelime hazinesini etkileyebilir.

Üretici ya da aktif kelime hazinesi, konuşma ve yazma süreçlerinde kullanılan kelimelerden oluşur. Buna karşılık, okuma ve dinleme sırasında kullanılan kelimeler ise pasif ya da alıcı kelime hazinesini oluşturur. Laufer ve Paribakht’e göre (1998) pasif kelime hazinesi genellikle aktif kelime hazinesinden daha geniştir. Pasif kelime dağarcığı, bireyin genel kelime ağının bir parçası olan ancak dış uyaranlar olmadan erişilemeyen kelimeleri içerir. Bu kelimeler karşılaşıldığında tanınabilir veya anlaşılabilir, ancak istemler olmadan bağımsız olarak hatırlanamaz (Meara, 1990). Şenyiğit (2020, s. 26) pasif kelimelerin, kelime hazinesinin temelini oluşturduğunu ve okuma, dinleme gibi algılama süreçleriyle desteklendiğini vurgulamaktadır. Pasif kelime dağarcığı, bireylerin okurken veya dinlerken tanıdığı ve anladığı ancak konuşma veya yazmada aktif olarak kullanmadıkları kelimeleri ifade eder (Wooley, 1943; Laufer ve Paribakht, 1998; Tepsuriwong, 2004; Golkar ve Yamini, 2007; Yablonska, 2022). Pasif kelime dağarcığı, bir dil öğreneninin okurken tanıdığı ve anladığı ancak konuşma veya yazmada aktif olarak kullanmadığı kelimeleri ifade eder. Bir kişinin iletişimde düzenli olarak kullandığı kelimelerden oluşan aktif kelime dağarcığıyla çelişmektedir. Bireyin kullanımına bağlı olarak pasif kelimeler aktif kelimeler hâline gelebilir. Pasif kelimeler çoğunlukla okuma ve dinlemede kullanılmaktadır. Bu süreçlerde kullanılmadıklarında ise pasif kelimelerin zihindeki kalıcılığı azalır ve zamanla unutulabilirler. Aktif kelime hazinesi, bir kişinin

konusurken veya yazmada kolayca kullanabileceği kelimeleri ifade etmektedir. Janssen’e göre (2003, s. 11) aktif kelime hazinesi tanınan ve anlaşılan ancak iletişimde aktif olarak kullanılmayan kelimeleri içeren pasif kelime dağarcığıyla çelişen bir yapıdır. Etkili dil kullanımı için aktif kelime hazinesi gereklidir.

Çocukların yeni kelimeler ve deyimler öğrenmesi pasif kelime hazinesiyle ilgiliyken, bu kelimeleri günlük yaşamda kullanabilmesi aktif kelime hazinesine ilişkindir (Ömeroğlu ve Hakkoymaz, 2022). Demir (2006b), etkinleşmiş bir kelime hazinesinin bireylerin toplumsal açıdan değer taşıyan birikimlerini aktarmalarını sağladığını, paylaşılmayan bilgilerin ise hiçbir değeri olmadığını ifade eder. Dilin dinleme ve okuma becerileri ile edinilen edilgin kelime hazinesi, anlamayı ve kavramayı kolaylaştırırken; konuşma ve yazma becerileri ile edinilen etkin kelime hazinesi, bilgi vermeyi ve iletişim kurmayı sağlar. Bu iki kelime hazinesi türü birbirini tamamlar ve bireylerin sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynar (Çolakoğlu, 2021). Bu nedenle birbirinden ayrı düşünülmesi ve geliştirilmesi söz konusu değildir.

Bireylerin kelime hazinesi; anlama ve anlatma bağlamında dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Söz varlığı, bir bireyin dil öğreniminde anlama ve anlatma becerilerini en iyi şekilde kullanabilmesi için temel bir faktördür. Kelime öğretimi, dil öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Türkçe öğretiminde de öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmek amacıyla çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (MEB, 2019). Söz varlığına ilişkin öğretim programları, öğretmenlerin rehberlik etmesini sağlayacak planlamalar sunar ve bu planlamalar öğretim sürecinde önemli bir rol oynar (Maden, 2021). Kuzey’e göre (2021) söz varlığı “bir milletin var olmasını sağlayan en önemli unsurlardan biridir. Söz varlığının korunmasında ve toplumsal bir bellek olarak kuşaktan kuşağa aktarılmasında ders kitapları önemli bir yer tutmaktadır.”. Bu nedenle öğretim programlarının ve ders kitaplarının kelime hazinesini zenginleştirecek biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.

Eğitim-öğretim ortamlarında, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak, sosyal çevre ve kişisel birikimlerin kelime hazinesinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler kullanılabilir. Öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirmek için sözlük kullanımı, bağlamdan anlam çıkarma, deyimler ve atasözlerinden faydalanma gibi geleneksel yöntemlerin yanı sıra, çağdaş yöntemler de etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Çolakoğlu, 2021). Eğitim politikalarının bir parçası

olarak, kelime edinme sürecinin sistemli bir şekilde düzenlenmesi ve erken yaşlardan itibaren dil becerilerinin eş güdümlü geliştirilmesi gerekmektedir.

2.2.2. Kelime Hazinesi Türleri

Bir dilde bulunan yerli ve yabancı kelimelerin tamamı o dilin kelime hazinesini oluşturmaktadır. Şahin'e göre (2006) kelime hazinesi o dili kullanan toplumun düşünce yapısını, kültürünü ve dünya görüşünü yansıtan en önemli ögedir. Alan yazını incelendiğinde Türkçenin kelime hazinesine ait ögeler temel söz varlığı (kelimeler), alıntı kelimeler (yabancı kelimeler), argo, jargon, atasözleri, deyimler, ikilemeler, kalıp ifadeler ve terimler olarak sıralanmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın bu bölümünde Türkçedeki kelime hazinesi türlerine yer verilmiştir. Kelimeler Türkçenin temel kelime hazinesini oluşturmaktadır.

Temel Söz Varlığı (Kelimeler): Temel söz varlığı Türkçenin kelime hazinesinde ilk sırada yer almaktadır. “Temel söz varlığı, insan organ adları, esas hareketleri ifade eden fiiller, öncelikli ihtiyaç maddelerini karşılayan kelimeler, sayı isimleri, akrabalık isimleri gibi sözleri kapsamaktadır.” (Uludağ, 2010, s. 40). Bu kapsamda diğer kelime hazinesi türlerinin de temelini oluşturmaktadır. Bireyler için ilk sırada gelen ve zamanla çok az değişen bu kelimeler çekirdek kelimeler adıyla da bilinmektedir (Şahin, 2006). Başka bir deyişle temel söz varlığı ya da çekirdek kelimeler bireyin günlük hayatında en sık kullandığı kelimeler olarak nitelendirilebilir.

Alıntı Kelimeler (Yabancı Kelimeler): Dünyadaki tüm dillerde o toplumun diğer toplumlarla etkileşimi sonucunda doğal bir süreç olarak yabancı dillerden alınan kelimeler bulunmaktadır. Bu kelimelerin genel adı alıntı kelimeler ya da yabancı kelimelerdir. Karaağaç'a göre (1997) alıntı kelimeler genellikle verici dilin anlam ve ses yapılarıyla değil, alıcı dildeki ses yapısıyla alıcı dilin anlam dünyasına uygun olarak şekillendirilmektedir. “Türk dili de kendi ses düzenine uygun olmayan alıntı kelimelere kendi kurallarını uygulamaktadır.” (Sağol Yüksekaya, 2010). Yabancı kelimeler dilimizde kullanılırken Türkçe gibi algılanan yerleşmiş yabancı kelimeler ve başka bir dilden alındığı anlaşılan yerleşmemiş yabancı kelimeler olarak iki gruba ayrılmaktadır (Ünal, 2010, s. 106). Yabancı kelimeler her dilde az ya da çok olmak kaydıyla mutlaka bulunmaktadır. Onları dilden atmak ya da yok kabul etmek kelime hazinesini sığlaştıracığından kelime hazinesi zenginliği olarak kabul etmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Argo: Bir toplumun farklı kademelerinde kullanılan dil yapıları birbirinden ayrılmaktadır. Argo toplumun alt tabakası tarafından konuşulan dillerden birdir. Argo Kholmatov, Askarov, Abdurakhimov ve Velu (2023) tarafından 1774'ten bu yana gelişen, çeşitli bağlamları ve kullanıcıları kapsayan gayri resmi konuşma türü olarak tanımlanmaktadır. Yine aynı şekilde Sulatra da (2023) argoyu, belli bir toplulukta belli insan gruplarınca kullanılan gayri resmi bir konuşma şekli olarak nitelendirmektedir. Argo zamanla değişir ve gelişir, bazı kelimelerin modası geçerken diğerleri ortaya çıkar. Makram'a göre (2024) genellikle benzersiz bir biçimde ya da kırpma ve harmanlama gibi kelime oluşturma süreçleriyle oluşturulmaktadır.

Jargon: Jargon, belirli sosyal gruplar veya meslekler tarafından kullanılan, genellikle yabancılar tarafından anlaşılamayan benzersiz kelime dağarcığıyla karakterize edilen özel dili ifade etmektedir. “Jargon, belirli bir alan için kullanılan ve sadece o belirli alanda duranlar tarafından anlaşılan dil çeşitliliğinin özelliğidir, ancak gizli değildir. Jargonun biçimleri kısaltma, akronim, kelime ve cümledir” (Pravitasari, 2023). Genellikle tek bir meslek grubu tarafından algılanabilen kelimelerden oluşmaktadır.

Atasözleri: Atasözü, genel bir gerçeği veya tavsiyeyi ifade eden kısa, iyi bilinen bir sözdür. İlk zamanlarda söyleneni belli olsa da zamanla unutulmuş ve topluma mâl olmuştur. Atasözleri genellikle kültürel geleneklere dayanmaktadır. (Shovqi, 2022; Otgonbayar, 2023). Meriç (2023) atasözlerini “toplumun geçmişte yaşadığı olayların kültürel durumlarını yansıtan yapılar” olarak tanımlamaktadır. Temelde atasözleri söylendiği zaman belli olmayan kalıp sözlerdir (Atayoğlu ve Yücel, 2022). Atasözleri toplumların yüzyıllarca yaptıkları birikimleri kalıplaşmış dil örüntüleri ile günümüze ulaştırmaktadır (Batur ve Yavaşca, 2018). Kısaca toplumun kültürel değerlerini yansıtan söyleyeni günümüzde unutulmuş ancak etkisi hala devam eden cümlelere atasözü denmektedir.

Deyimler: Deyimler öğrenciler tarafından atasözleri ile sıkça karıştırılan yapılardır. Deyim, söz dizimsel ve anlamsal bakımdan benzersiz özellikler sergileyen, anlamı kodlanmış sabit ve çok kelimeli bir ifadelerdir (Espinal ve Mateu, 2019). Geleneksel olarak diğer kelimelerden ve kelime kalıplarından farklıdır ve yapısal olarak onlardan ayrılır. Harmon (2021) deyimın anlamının tek tek kelime anlamlarından kolayca tahmin edilemeyeceğini ve diğer dillerde tam bir eşdeğerinin olmadığını savunmaktadır. Gulbodom'a göre (2024) ise deyimler dilin, genellikle mecazi anlamıyla karakterize edilen benzersiz bir yönünü temsil etmektedir. Kısaca

deyimler genellikle mecaz anlamda kullanılan en az iki kelimededen oluşan kalıplaşmış ifadelerdir ve kelimeleri ya da kelimelerin yerleri değiştirildiğinde dahi başka anlamlara gelebilirler. Eminoglu (2016) atasözleri ve deyimleri, bir milletin hafıza kartları gibi görmektedir. Ona göre deyimler ve atasözleri yüzyıllardır toplumun edindiği zengin deneyimleri ve yaşamın gerçeklerini özetleyerek bir cümle ya da bir yapı içinde, kısa ve öz bir şekilde çarpıcı bir üslupla yansıtmaktadırlar.

İkilemeler: İkilemeler, iki kelimenin bir araya gelmesiyle oluşan ve dilin ifade gücünü artıran önemli yapı taşlarıdır. Bu sözcük grupları, anlatıma akıcılık, derinlik ve ahenk kazandırırken, aynı zamanda bir duyguyu veya düşüncüyü daha etkili bir şekilde aktarmayı mümkün kılar (Akyalçın, 2019). İkilemeler, anlamı güçlendirmek, çeşitlendirmek ve söyleme estetik bir boyut katmak amacıyla dilde sıklıkla kullanılmaktadır (Çürük, 2018). Araştırmalar, ikilemelerin oluşumunda çeşitli yöntemlerin kullanıldığını göstermektedir. Bunlar arasında, aynı kelimenin tekrarı, eş ya da yakın anlamlı sözcüklerin bir arada kullanılması, zıt anlamlı kelimelerin bir araya getirilmesi (Aktan, 2010) ve biri anlamlı, diğeri anlamsız olan sözcüklerin birlikte kullanımı yer almaktadır. Bu yapıların her biri, ikilemelere farklı bir işlev ve dinamizm kazandırmaktadır. Örneğin, aynı kelimenin tekrarı, vurguyu güçlendirirken; zıt anlamlı kelimelerin kullanımı, ifade edilen düşüncenin kapsamını genişletir. Öte yandan, biri anlamlı diğeri anlamsız kelimelerden oluşan ikilemeler, dile bazen mizahi, bazen de daha samimi bir ton kazandırır. Sonuç olarak, ikilemeler dilin hem estetik hem de işlevsel yönünü temsil eden bir unsurdur. Hem yazılı hem de sözlü ifadelerde sıkça yer bulan bu yapıların, anlamı zenginleştirme ve iletişimi etkili kılmadaki rolü tartışmasızdır. Alan yazınında yapılan sınıflandırmalar, ikilemelerin sadece bir dil bilgisel unsur değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal bir olgu olduğunu da ortaya koymaktadır.

Kalıp İfadeler (Kalıp Sözler): Atasözleri, deyimler ve ikilemelerle birlikte, kalıplaşmış dil birimlerinin bir türü olan kalıp sözler, araştırmacılar tarafından farklı ölçütler temel alınarak çeşitli adlarla tanımlanmıştır ve zaman zaman "ilişki sözleri" ya da "kültür birimleri" olarak da adlandırılmaktadır (Gökdayı, 2008). Kalıp sözler, belirli durumlarda söylenmesi bir gelenek hâline gelmiş olan klişeleşmiş ifadeler olup, toplumun yaşam biçimine ve kültürel değerlerine ışık tutar. Kalıp sözlerin kullanım alanları geniştir. Yemek esnasında ya da sonrasında, selamlaşmalarda, doğum, ölüm, evlilik, okula başlama gibi önemli yaşam olaylarında sıkça kullanılırlar. Ayrıca, bir iyilik karşısında teşekkür veya minnettarlık belirtmek için edilen dualar, kızgınlık

anında dile getirilen beddualar, yeminler ve söz vermeler de kalıp sözler arasında değerlendirilmektedir (Canbulat ve Dilekçi, 2013). Bu ifadeler, geçmişten günümüze kadar aktarılmış, iletişim sırasında düşünmeden ve hızlıca dile getirilen, ekler dışında yapısal değişikliğe uğramayan anlamlı dil yapılarıdır (Özçalık, 2023). Kısaca kalıp ifadeler bir topluma has genel yargı içeren ve kişinin ayrıntılı düşünmesine gerek kalmadan benzer durumlarda kullanabileceği söz öbekleridir.

Terimler: Terim TDK Türkçe Sözlük'te (2024) "Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan kelime; ıstılah." olarak tanımlanmaktadır. Terim, bir kavramla ilişkisi ve iletişimdeki işlevi ile tanımlanan, bilimsel veya teknik bir alanda kullanılan belirli bir sözcüksel birimdir (Desmet ve Boutayeb, 1994). Bir kelime türü olarak ise terim, bir kelimenin bireysel oluşumundan farklı olarak soyut kavramını da temsil eden biçimidir ve mevcut bir nesne olmaksızın kelimenin fonolojik karakterini kapsamaktadır (Hilpinen, 2012). Kısaca terimler bir meslekle doğrudan ilişkili olan ve yalnızca tek bir kavramı karşılayan sözcüklerdir.

2.2.3. Kelime Oluşturma Yöntemleri

Her dil kendi içinde belli kurallara ve kalıplara sahiptir. İster başka bir dilden kelime alsın isterse de en başından o kelimeyi kendi içinde oluştursun fark etmeksizin belli kurallara uymak zorundadır. Türkçe de tüm dünya dilleri gibi belli kurallar çerçevesinde kelimeler üretmektedir. Üretilen bu kelimeler yazılı ve sözlü kelime hazinesine katılmaktadır. Konu ile ilgili araştırma yapıldığında alan yazınında konuyla ilgili yalnızca Yamanan'ın (2016) bir çalışması olduğu görülmektedir. Konudan bahseden diğer tüm kaynakların bu kaynağa gönderme yaptığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda Yamanan (2016) Türkçede yeni kelime üretmek için dört yöntem kullandığını ileri sürmektedir. Bu yöntemler:

Türetme Yöntemi: Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Bu bağlamda Türkçede yeni üretilen tüm kelimelerde belirli bir kökün üzerine ekler koyularak ilerlenir. Her farklı ek kelimenin kök anlamını farklı bir şekilde değiştirir ve zenginleştirir. "Say-" kökünden "saymak, sayı, saygı, sayın, saygılı, saydamlık, saydırmak..." gibi birçok kelime türetilir.

Birleştirme Yöntemi: Türkçedeki kelime dağarcığının genişlemesine katkı sağlayan bir diğer yöntem ise birleştirme tekniğidir. Bu eski yöntemle, kelimeler bir araya getirilerek yeni anlamlar üretilmiştir. Örneğin, denizaltı, bilgisayar, ilkokul, dilbilimi, olağanüstü gibi birleştirilmiş kelimeler, Türkçenin gelişen yapısının örneklerindendir.

Derleme Yöntemi: Türk Dil Kurumu, 1932-1960 yılları arasında Anadolu'daki halk ağızlarında yer alan Türkçe kelimeleri ve Türkçeleşmiş yabancı kelimeleri derlemek amacıyla bir araştırma faaliyeti başlatmıştır. Bu çalışmalar sonucunda, halk dilinde var olup yazı diline girmemiş veya nadiren kullanılan yüzbinlerce kelime "Derleme Sözlüğü"nde yayımlanmıştır.

Tarama Yöntemi: Türk Dil Kurumu, 13. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar yazılmış olan Türkçe eserleri tarayarak, zamanla kullanımdan düşmüş veya anlamı ve yapısı değişmiş kelimeleri derlemiştir. Bu kelimeler, tanıklarıyla birlikte 1935-1977 yılları arasında yapılan tarama çalışmaları sonucunda 8 ciltlik “Tarama Sözlüğü” olarak yayımlanmıştır. Bu tarama süreci, Türkçenin evrimini ve kelime dağarcığındaki değişiklikleri anlamak açısından önemli bir kaynaktır.

2.2.4. Kelimenin Boyutları (Ağırlık, Derinlik ve Genişlik)

Dil öğreniminde kelime bilgisi, bireyin iletişim becerilerini geliştirmesi ve anlamlı bir şekilde iletişim kurabilmesi açısından temel bir unsurdur. Kelime bilgisi, genellikle “kelime ağırlığı,” “kelime genişliği” ve “kelime derinliği” gibi boyutlarla ele alınır. Bu boyutlar, bireyin kelimeleri öğrenme sürecini, bu kelimelerin bağlam içinde nasıl kullanıldığını ve anlamsal zenginliğini anlamada önemli bir rol oynar. Onan’a göre (2016) bireyin bildiği kelime sayısı, yaş, eğitim seviyesi, ilgi alanları ve meslek gibi birçok faktörden etkilenmektedir.

Kelime bilgisinin ilk boyutu olan ağırlık, bireyin bir konuda bildiği kelime miktarını ifade eder. Ders kitaplarında kullanılan kelimelerin belirlenmesi ve bu kelimelerden yola çıkarak kelime listelerinin oluşturulması, bireylerin dilsel gelişiminde temel bir adım olabilir (Şenyiğit, 2020). Bu boyut, bireyler tarafından bilinerek kullanılan, dil yeterliğini ve okuryazarlığı önemli ölçüde etkileyebilecek kelimelerin ölçülebilirliğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğrencinin karşılaşacağı yeni kelimeler sistematik bir şekilde öğretilmelidir.

Kelime bilgisinin bir diğ er  nemli boyutu olan derinlik, bir kelimenin farklı anlamlarının ve bağlamlarının anlaşılmasını ifade eder. Tran, Tremblay ve Binder’e g re (2020) derinlik, bir kelimenin yalnızca anlamını bilmek değıil aynı zamanda kelimeleri derinden anlamakta ilgilidir. Anlamsal, morfolojik ve s z dizimsel bilgilerle birlikte kelimenin kullanım inceliklerinin kavranması, etkili bir anlamlandırma s reci i in  nemlidir. Bu bağlamda, derinlik boyutu, bireyin kelime bilgisini daha kapsamlı bir şekilde kullanabilmesini sağılar.

Genişlik kelime dağıarcığıının farklı konulara ne kadar yayıldığını ifade eder. G g      (1978, s. 360), genişliğıin, bireyin bildiğıi kelimelerin konu  e itliliğıyle ili kili olduğunu belirtmi tir. Bu nedenle, genişlik ve derinlik kavramları arasında bir bağlantı bulunabilir; bir kelimenin farklı anlamlarının farklı konu alanlarıyla ilgili olabileceğıi d    n lmektedir ( enyiğıit, 2020). Vilhj lmsd  ttir (2015), kelime bilgisinin genişlik ve derinlik boyutlarının dil ediniminde birbirine bağılı olduğunu ve her iki boyutun da etkili bir okuma-anlama s reci i in gerekli olduğunu ifade etmektedir. Ba ka bir ifadeyle kelimelerin genişlik ve derinlik boyutları dil  ğrenme s recinde birbiri ile ili kili kavramlardır. Her ikisi de birbirinden etkilenmekte ve bireyin dil ediniminde birlikte g rev almaktadır.

Schmitt (2014), kelime bilgisinin genişlik ve derinlik boyutlarının ili kisini incelemi  ve d    k frekanslı kelimelerde genişlik ve derinlik arasında belirgin bir fark olduğunu  ne s r m   t r. Daha b y  k bir kelime dağıarcığıına sahip bireylerde, derinlik  l   mlerinin genişlik  l   mlerinin gerisinde kaldığıi g r  lmektedir. Bu durum, kelimelerin t rev bilgisi gibi farklı bilgi t rlerinin genişlik ile farklı derecelerde ili kili olmasından kaynaklanabilir. Westby (2015), derinliğıin yalnızca kelimenin anlamlarını değıil, aynı zamanda diğ er kelimelerle ili şkilerini ve bu kelimelerin bağlamda kullanımını i erdiğıini belirtmektedir.

Ağırlık kavramı ise kelimelerin bağlam i indeki etkilerini ve bu etkilerin yazılı ve s z l  iletii imde nasıl farklılık g sterdiğıini ele alır. Giuliani (2009), kelimelerin k  lt rler arası anlam farklılıklarının, onların iletii imdeki ikna g c n   etkilediğıini belirtmektedir. Kelime bilgisinin genişlik, derinlik ve ağırlık gibi boyutları, dil  ğreniminin karma ıklığıını ve bireyin iletii im becerilerinin geli tirilmesindeki  nemini vurgulamaktadır. Tran ve arkadaşlarına g re (2020) kelimenin boyutları bireylerde dili anlamak ve okuduğunu anlamayı geli tirmek i in gereklidir. Kısaca ifade etmek gerekirse genişlik, bireyin kelime  e itliliğıini ifade ederken, derinlik, kelimelerin farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığını ve anlamlandırıldığını kapsar.

Ağırlık ise kelimelerin bağlam içindeki etkilerini ve anlamsal önemlerini vurgular. Bu boyutlar birbiriyle bağlantılıdır ve etkili dil öğrenimi için birlikte ele alınmalıdır.

2.2.5. Kelime Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Kelime öğretimi bireyin kelime hazinesini geliştirerek diğer insanlarla iletişim kurmasına yarayan bir öğretim türüdür. Birey kelimeler aracılığıyla hayatla bağlantı kurar. İstek, dilek, hayal, bilgi, ilgi ve ihtiyaçlarını diğer insanlara kelimelerle aktarır. Kelime öğretimi, temel olarak bir sözcüğün öğretilmesi amaçlanan dilde anlamının çeşitli yöntemler kullanılarak aktarılmasıdır (Uğur ve Gün, 2020). Kelime öğretimi bireyi hayata donanımlı bir şekilde hazırlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Bireyin doğumuyla birlikte hafızasına yerleştirdiği görüntüler konuşmaya başlamasıyla kelime olarak ortaya çıkar. Öğrenme süresinde öncelikle basit kelimeleri öğrenen birey okula başlamasıyla akademik bilgiler çerçevesinde öğrenmeye başlamaktadır. Derslerdeki kelime öğretimi çalışmalarının niteliği, öğrencinin bütün akademik becerilerini etkiler. Bu durumun yapılandırılabilmesi için de kelime öğretimi çalışmalarının planlı, nitelikli ve anlamlı yapılması gerekmektedir. Bu planlama süresi içerisinde karşımıza kelime öğretim yöntem, teknik ve stratejileri çıkmaktadır (Uğur, 2014, s. 48-82; Çiçek ve Dilekçi, 2022; Mert, 2022, s. 103-125; Karadağ, 2024; s. 67-72).

Çalışmanın bu başlığında kelime öğretim yöntem teknik ve stratejileri isimlendirmelerine göre gruplandırılarak tablolaştırılmıştır. Yöntem ve teknikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Kelime Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Yöntem	Yöntem	Yöntem	Teknik
• Anahtar Kelimelerle Çalışma Yöntemi	• Görsellerden Yararlanma Yöntemi	• Müzikle Kelime Öğretimi Yöntem	• Anlam Analizi Tekniği
• Anlam Özelliklerinden Hareketle Kelime Öğretim Yöntemi	• İlişkilendirme Yöntemi	• Parmak Yöntemi	• Bağlam Oluşturma Tekniği (Bağlam İpuçlarından Yararlanma)
• Araştırma Yöntemi	• Jest, Mîmik, Taklit ve Tasvirlerden Yararlanma Yöntemi	• Okuma Yöntemi	• Beyin Fırtınası Tekniği
• Birleştirilmiş Yöntem/Karma Yöntem	• Kavram Alanı Yöntemi	• Sözcük Çalışması Yöntemi	• Çağrışım Tekniği
• Bulmaca ile Kelime Öğretimi Yöntemi	• Kavram Geliştirme Yöntemi	• Soru Cevap Yöntemi	• Doldurma Tekniği
• Cümle İçinde Kullanma Yöntemi	• Kelime Defteri Oluşturma Yöntemi	• Sözlü Açıklama Yöntem	• Etkileşimli Kelime Duvarı Tekniği

Tablo 1*Kelime Öğretim Yöntem ve Teknikleri'nin Devamı*

• Çağrışım ile Kelime Öğretimi Yöntemi	• Kelime Gruplandırma Yöntemi	• Sözlük Oluşturma Yöntemi	• Gözlem ve Yaşantılardan Yararlanma Tekniği
• Çözümleme ve Birleşim Yöntemi	• Kelime Haritası Yöntemi	• Sözlükten Yararlanma Yöntemi	• Zihinsel İmaj Tekniği
• Dinleme Yöntemi	• Kelime ile İlgili Resim Yapma Yöntemi	• Şiir, Şarkı, Türkü Ezberleme Yöntemi	• Kavram Haritası Tekniği
• Doğrudan Kelime Öğretimi Yöntemi	• Kelime Listesi Oluşturma Yöntemi	• Tahmin Etme Yöntemi	• Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma ve Yazma Tekniği
• Dramatizasyon ile Kelime Öğretimi Yöntemi	• Kelime Türetme Yöntemi	• Tekrarlardan Yararlanma Yöntemi	• Muhtemel (Olası) Cümleler Tekniği
• Gruplandırma Yöntemi	• Kelimelerin Türkçe Karşılıklarını Öğretme Yöntemi	• Tekerleme, Sayışmaca, Bilmece ve Yanıltmaca Ezberleme Yöntemi	• Not Alma Tekniği
• Eşleştirme Yöntemi	• Montessori Yöntemi		• Oyun Tekniği
			• Sözlük Kullanımı Tekniği

Tablo 1’de görüldüğü üzere alan yazınında kelime öğretiminde kullanılan ya da sınıflandırılan 39 yöntem ve 13 teknik bulunmaktadır. Strateji, metot ve herhangi bir gruplamaya dâhil olmayanlar ise Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.*Kelime Öğretim Stratejileri, Metotları ve Diğerleri*

Strateji	Metot	Diğer
• Dört Kare Stratejisi	• Otuz Kelime Üzerine On Artı Metodu	• Anlatım Bozukluklarını Tespit Etme ve İnceleme ile Kelime Öğretimi
• Kelime Unsurlarından Yararlanma Stratejisi		• Cümle ve Metin Ortamındaki İpuçlarını Kullanma
		• Dil Bilgisi Çalışmalarıyla Kelime Öğretimi (Yapısal Analiz)

Tablo 2’de görüldüğü üzere alan yazınında kelime öğretiminde kullanılan 2 strateji, 1 metot bulunurken 5 tane de isimlendirme bakımından herhangi bir sınıflamaya dâhil olmayan kelime öğretim türü bulunmaktadır. Bu türlerin farklı kaynaklarda yöntem ya da teknik adı altında verilmesine rağmen adında “yöntem” ve “teknik” ibaresinin kullanılmadığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde

diğer başlığı altında verilmiştir. Aşağıda alan yazınında kelime öğretimi ile ilgili sık kullanılan yöntem ve teknikler hakkında kısa bilgiler verilmiştir.

Anahtar Kelimelerle Çalışma Yöntemi: Görsel imgeler ve fonolojik benzerliklerle yeni kelimeleri önceden bilinen kavramlara bağlayarak kelimenin öğrenilmesini sağlayan ve hatırlamayı içeren bir yöntemdir. Khalafi ve Oroji'ye göre (2016) anahtar kelime yöntemi, yeni bir kelimeyi önceden bilinen bir kelimeyle (anahtar kelime) ilişkilendirmeyi ve ikisini birbirine bağlayan zihinsel bir görüntü oluşturmayı içermektedir. Bu yöntem, yeni kelime dağarcığını daha önce depolanmış bilgiye bağlayarak daha iyi hatırlamayı kolaylaştırır ve öğrencilerin kelimeleri anlamalarını kolaylaştırmanın yanında kelimenin kalıcılığını artırmaktadır (Siregar, 2022). Anahtar kelimelerle çalışma yöntemi hem yabancılara Türkçe öğretiminde hem de ana dili olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek bir yöntemdir.

Anlam Analizi Tekniği: Kelimelerin öğretiminde anlam analizi tekniği, kelimeler arasındaki anlamları ve ilişkileri açıklığa kavuşturmak için eş anlamlılık, zıtlık, çok eşlilik ve eş zamanlılık gibi anlamsal özelliklerin kullanılmasını, öğrencilerin bağlamsal bağlantılar yoluyla kelime öğrenimini ve anlamasını geliştirmeyi içerir (Dwiastuti, Dewanti ve Sumarni, 2022). Kısaca kelime dağarcığının anlambilimini anlamak ve aktarmak için kapsamlı bir yaklaşım içermektedir. Bu yöntemle kelimeler, anlamları ve kullanıldıkları bağlamlar arasındaki ilişkileri vurgulayarak öğrencilerin kelime öğrenmelerini geliştirmektedir.

Bağlamdan Hareketle Kelime Öğretimi Yöntemi: Alan yazını incelendiğinde bu yöntemin bağlamdan hareketle kelime öğretimi ile aynı olduğu tespit edilmiştir. İpuçları yoluyla kelime öğretimi olarak da tanımlanabilecek olan bu yöntem eş anlamlılar, zıt anlamlılar ve örnekler gibi bağlamsal ipuçları ile kelime öğretimi yapılmasıdır. Li'ye göre (2022) bağlamdan hareketle kelime öğretimi öğrencilerin gramer yapılarından, cümlelerden ve paragraflardan anlam çıkarmasını sağlayarak kelime hazinesinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Boşluk Doldurma Tekniği: Bu teknikte, cümle ya da paragraflarda bazı alanlar boş bırakılarak öğrencilerden bağlama uygun kelimeleri doldurmaları istenir. Amaç öğrencilerin dil bilgisinin yanında anlamsal uyum becerilerini geliştirmektir.

Bulmaca ile Kelime Öğretimi Yöntemi (Bulmaca Oluşturma): Bulmaca oluşturma, kelime öğretiminde sıkça kullanılan etkili bir yöntemdir. Şimşek ve Demirel'e (2020) göre, bu süreç, kelimeler üzerine düşünmeyi, sözcüklerin anlamlarını kavramayı ve sözlük kullanımını teşvik eder. Kelime hazinesinin

gelişmesine katkıda bulunan bu yöntem, oyunlaştırma tekniklerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Dört Kare Stratejisi: Dört kare stratejisi, bir kelimenin yalnızca anlamını öğretmekle kalmayıp, aynı zamanda kelimenin özelliklerini ve kullanım örneklerini de içermesiyle öğrencinin kelimeyi bütüncül bir şekilde anlamasına olanak tanır. Bu yaklaşım, öğrencinin kelimeyi hangi bağlamlarda doğru şekilde kullanabileceğini veya kullanamayacağını öğrenmesini sağlar. Dolayısıyla, anlamlı öğrenmeyi destekleyen ve kelime öğretiminde etkili bir yöntem olarak öne çıkar.

Etkileşimli Kelime Duvarı Tekniği: Kelime duvarı ve etkileşimli kelime duvarı birbirinden farklı kavramlardır. Kelime duvarları, harf-ses ilişkisi, ses farkındalığı hece oluşturma, kelime hazinesini geliştirme gibi amaçlarla hazırlanan, belli bir düzende kelimelerin sürekli eklendiği ve sınıf duvarlarının pano olarak kullanıldığı öğretim araçlarıdır (Kocaarslan ve Yamaç, 2015). Etkileşimli kelime duvarı tekniği ise, buna göre daha yenilikçi bir yaklaşımdır. Sadece kelime listelerini göstererek kelime öğreten kelime duvarlarının aksine öğrencileri sürece dâhil ederek materyallerle doğrudan bağlantı kurmasını sağlamaktadır. Böylece kelime gelişiminin yanı sıra görsel öğelerle gerçek dünya uygulamalarını oluşturarak öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirmektedir.

Kelime Defteri Oluşturma Yöntemi: Kelime defteri oluşturmak, öğrencilerin öğrenme sürecini yönetmelerine yardımcı olan bir yöntemdir. Bu defter, öğrencinin kişisel sözlüğü gibi işlev görerek, sadece okulda öğrenilen kelimeler değil, sosyal çevrede öğrenilen kelimeleri de içermektedir. Bu yöntem, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini teşvik ederek kalıcı öğrenmeyi destekler.

Kelime Haritası ile Kelime Öğretimi: Kelime haritaları, bir kelimenin çeşitli özelliklerini şematik olarak sunar. Kymko, Sumicad, Belleza ve Sadogiuo'ya göre (2023) kelime haritaları, öğrencilerin kelimeler, terimler ve fikirleri arasındaki ilişkileri birleştirmelerine yardımcı olan görsel araçlardır. Yeni bilgilerle eski bilgilerin birleştirilmesini sağlayarak kelime becerilerin etkili bir biçimde geliştirilmesini sağlamaktadır.

2.2.6. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Kelime Öğretimi

Türkçe öğretimi, bireyin dil becerilerini geliştirmekle birlikte düşünme, problem çözme ve günlük hayatta karşılaşılan durumlara uyum sağlama gibi becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir. Ancak Türkçe öğretim programlarında, özellikle ders kitaplarının içerik ve uygulama biçimlerinde çeşitli eksiklikler bulunmaktadır. Küçük (2002), çağdaş ve bilimsel eğitimin, öğrenciyi yalnızca bilgiyle donatmaktan ziyade bilgi edinme yollarını öğretmeyi, düşünme becerilerini geliştirmeyi ve problemleri çözme yeteneğini kazandırmayı amaçlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, kelime öğretimi, dil öğrenimindeki merkezi rolü nedeniyle Türkçe derslerinin önemli bir unsuru olarak ön plana çıkmaktadır.

Kelime dağarcığının geliştirilmesi, öğrencilerin dili etkili bir şekilde kullanmalarını sağlarken düşünce gelişimlerini de destekler. Karatay'a (2007) göre, düşünce dilin bir ürünü olduğundan, dil öğrenimi aynı zamanda düşünmeyi öğrenmek anlamına gelir. Yıldırım (2020), çocukların kelime hazinesinin okulda, özellikle Türkçe dersleri sırasında zenginleştiğini belirtmektedir. Temel dil becerilerini hedefleyen etkinlikler sayesinde bu zenginleşme sistematik bir şekilde hız kazanmakta ve etkili bir öğrenme süreci oluşturulmaktadır. Sözcük öğretiminin temel kaynakları arasında ise ders kitapları önemli bir yere sahiptir. Mert (2013), ders kitaplarının Türkçe derslerinin amaçlarını gerçekleştirmede, öğrencilerin öğrenme hızlarına uygun içerik sunmada ve bilgiyi pekiştirme süreçlerinde önemli bir araç olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin kelime bilgisi, büyük ölçüde metinler üzerinden şekillenmektedir (Cunningham ve Stanowich, 1998). Davis (1968), Nagy, Anderson ve Herman (1987) ile Baunmann ve Kameenui (1991) çalışmalarında metinlerin anlamlandırılması ile kelime bilgisi arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri, sosyal ve kültürel koşulları ile ilgi ve beklentilerine uygun olarak seçilmesi gerekmektedir (Anılan, Genç ve Göl Dede, 2011). Aksi halde, öğrenciler metinleri anlamada güçlük yaşayabilir ve derslere karşı olumsuz bir tutum geliştirebilir. Bu nedenle metin seçiminde özen gösterilmesi, dil öğreniminin verimliliği açısından kritik öneme sahiptir.

Ders kitaplarının, öğrencilerin edindiği bilgileri günlük hayata aktarmada rehberlik etmesi beklenmektedir. Ders kitapları bilgi transferini kolaylaştırmaktadır (Göçer ve Kılıç, 2021). Ancak ders kitaplarının sözcük öğretiminde merkezi bir rol

oynamasına rağmen, Gündoğdu (2012) bu kitaplarda kelime öğretimi etkinliklerinin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Etkinliklerin çoğunlukla plansız ve dağınık olması, öğrencilerin kelime öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Türkçe öğretmenlerinin, ders saatlerini planlayarak kelime öğretimine yeterli süre ayırmaları ve ders kitaplarının yanı sıra öğrencilerin günlük yaşantılarında sıkça karşılaşacakları kelimelere de yer vermeleri gerekmektedir (Göçer ve Kılıç, 2021). Ayrıca, kelimelerin doğru anlamlarının kalıcı bir şekilde öğretilmesi, öğrencilerin kelime bilgilerini etkin kullanabilmeleri için önemlidir.

Türkçe öğretimi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra düşünme ve problem çözme gibi yeteneklerini de desteklemeyi hedefleyen çok yönlü bir süreçtir. Bu süreçte, kelime öğretimi ve ders kitaplarının etkin kullanımı, temel yapı taşları arasında yer almaktadır. Ders kitaplarında yer alan metinlerin özenle seçilmesi, etkinliklerin planlı bir şekilde düzenlenmesi ve öğrencilere günlük yaşantılarında kullanabilecekleri kelimelerin kazandırılması, Türkçe eğitiminin niteliğini artıracaktır. Türkçe öğretmenlerinin bu süreçte daha bilinçli ve sistemli bir yaklaşım benimsemesi, öğrencilerin dil ve düşünme becerilerinde daha kalıcı ve kapsamlı bir gelişim sağlayacaktır. Ders kitapları Türkçe dersi öğretim programlarına göre düzenlenmektedir. Bu bağlamda ders programlarında yer alan kelime öğretimi ile ilgili yaklaşımların incelenmesi gerekmektedir.

Türkçe dersi öğretim programlarının tamamında kelime öğretimi yerine söz varlığı ibaresi yer almaktadır. Bu kapsamda programlar incelenirken yalnızca söz varlığı şeklinde anlatım yapılacaktır.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçlarında “Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri” (MEB, 2006, s. 4) ibaresi ile söz varlığına vurgu yapılmıştır. Yine tüm temel dil becerilerinin altında söz varlığının zenginleştirilmesi için gerekli çalışmaların yapılması gerektiğine değinilmektedir. Bu bağlamda tüm öğrenme alanlarının amaç ve kazanımlarında söz varlığını zenginleştirme başlığı altında yapılması gerek uygulamaların açıklamalarına rastlanmaktadır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda programın amaçlarında söz varlığına “Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak” şekilde söz varlığına vurgu yapılmıştır. Ardından okuma öğrenme alanındaki kazanımlar üç alt grupta yapılandırılmıştır. Bu alt gruplardan biri

de söz varlığıdır. Programda yalnızca okuma başlığı altında söz varlığı uygulamalarına yer verildiği görülmektedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde ilk anahtar yetkinlik ana dilde iletişimdir. Ana dilde iletişim açıklanırken öğrencinin kendisini yazılı ve sözlü olarak ifade etme, yorumlama gibi dilsel etkileşimlerde bulunması gerektiğinden bahsedilmektedir. Anadilde iletişim kelimeler ile yapılacağından kelime öğretimin yapılması elzemdir. Yine programın özel amaçları kısmında öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının hedeflendiği vurgulanmaktadır. Program geneline bakıldığında ise temel dil becerilerinden özellikle okumanın altında söz varlığı başlığı bulunmakta ve söz varlığının geliştirilmesi amacıyla çeşitli uygulamaların yapıldığı görülmektedir.

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında öğretim programının özel amaçlarında öğrencilerin okuduğu, izlediği ve dinlediklerinden hareketle söz varlığını zenginleştirilmesi, dil zevkini geliştirilmesi ve dil bilincine ulaşılmasının hedeflendiğinden söz edilmektedir. Yine programdaki genel uygulama esaslarında “Türkçenin doğru ve etkili kullanımına, öğrencilerin söz varlığı ve dil becerilerinin geliştirilmesine özen gösterilmelidir.” ibaresine yer verilmiştir. Diğer programlardan farklı olarak bu programda söz varlığı yalnızca okumanın altında kalmamış, genel uygulama esaslarına dil yapıları ve söz varlığının öğrenme öğretme sürecinde kullanımına ilişkin esaslar şeklinde kendisine ayrı bir yer bulmuştur. Bu başlık altında Türkçe derslerinde söz varlığının nasıl geliştirilmesi gerektiği ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Programın diğer programlardan farklı olarak söz varlığına ayrı bir başlık altında yer verdiği görülmektedir. Bu da bundan sonraki süreçte daha etkin bir kelime öğretimi yapılacağına ilişkin umutları tazelemektedir.

Programlar karşılaştırıldığında 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı hariç diğer programların tamamında kelime öğretimi ayrı bir başlık altında ele alınmamıştır. Ya okuma başlığının altında ya da diğer dil becerilerinin altında söz varlığı alt başlığıyla kendisine yer bulabilmiştir. Bu nedenle de söz varlığını geliştirmek için yapılacak uygulamalar sözlükten yararlanma, kelimeyi cümlede kullanma, kelimenin anlamını tahmin etme gibi uygulamalarla sınırlı kalmıştır. Ancak 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile kendisine ayrı bir başlık bulmuş ve söz varlığını geliştirme çalışmalarının üst bilişsel becerilerle geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yapılan araştırmanın amacı üst düzey düşünme becerileri ile bir kelime öğretimi modeli tasarlayarak bunun uygulanabilirliğini araştırmaktır. Tasarlanan modelin yeni

programdaki üst bilişsel becerileri ve kelime öğretimini birleştirmiş olması açısından sınıfta öğretmenlerin kullanımına uygun olduğu düşünülmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

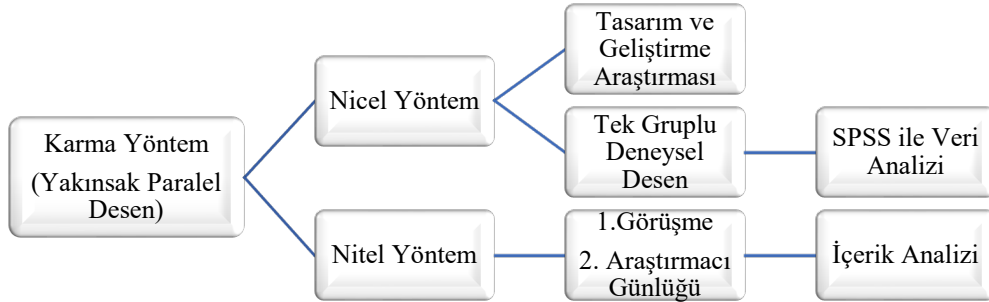
YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde “Araştırmanın Deseni”, “Çalışma Grubu”, “Veri Toplama Araçları”, “Verilerin Toplanması”, “Verilerin Analizi” ile “Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği” başlıkları altında ilgili başlık hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma ortaokul Türkçe derslerinde üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretimi yapabilmek adına bir model tasarlamayı ve bu modelin uygulamasının yapılmasını amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Mersin ili Erdemli ilçesindeki üç devlet ortaokulunun 7. sınıfında okuyan ve ana dili Türkçe olan toplam 107 öğrenci ile yapılmıştır. Uygulamanın amacı araştırma problemi ve alt problemler ile ilgili daha kapsamlı veriye ulaşılması, tasarlanan modelin farklı boyutlarının incelenmesi ve araştırmacının bakış açısını netleştirmesi olduğundan nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırması tercih edilmiştir. Karma yöntem Creswell ve Plano Clark’a göre (2020, s. 3) nicel ve nitelin bir arada kullanılarak verilerin toplandığı ve birlikte çözümlendiği bir araştırma türüdür. Araştırma deseninin görsel olarak da irdelenebilmesi için aşağıdaki şekil oluşturulmuştur.

Şekil 2.
Yapılan Araştırmanın Deseni



Şekil 2’de görüldüğü üzere, araştırmanın verilerinin daha kapsamlı bir bakış açısıyla incelenebilmesi ve verilerin tüm yönleriyle ele alınabilmesi amaçlarıyla karma yöntem araştırmalarından olan yakınsak paralel (eş zamanlı) desen tercih edilmiştir.

Yakınsak paralel desen hem nitel hem de nicel veri toplama süreçlerinin daha üstün yönlerini kullanarak bilgi toplanmasını sağlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2020, s. 78). Yakınsak paralel desenin kullanım amacı nitel ve nicel verilerin birlikte toplanarak sonuçları birleştirmeyi ve araştırma problemini anlayabilmek amacıyla sonuçları bir bütün olarak yorumlamayı içermektedir. Creswell ve Cresswel'e göre (2021, s. 15) yakınsak paralel desende nicel ve nitel veriler beraber toplanır; ayrı ayrı analiz edilir sonrasında toplanan bulgular da beraber incelenir.

Çalışmanın nicel boyutu kendi içinde iki grupta incelenmiştir. Çalışmanın asıl amacı yeni bir model geliştirmek olduğu için araştırma sürecinde ilk olarak nicel araştırma türlerinden tasarım ve geliştirme araştırması yapılmıştır. Tasarım ve geliştirme araştırması (TGA) yeni ürün, araç, model ve süreçlerin geliştirilerek denendiği, deneme sırasında uygulanabilirlik, etkililik verimliliğin ölçüldüğü bir süreci içermektedir (Richer ve Kelin, 2008, Akt. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s. 232). TGA bilgiye sahip olmaktan farklı olarak bilginin doğrudan çözüme yönelik uygulamalara yansıtılmasını hedeflemektedir.

Modelin tasarlanmasının ardından verilerin toplanması aşamasında nicel araştırma türlerinden deneme modellerinden tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler araştırmacının bir faaliyet ya da materyalin katılımcıda fark yaratıp yaratmadığının saptanması için kullanılan nicel yöntemlerdir (Creswel, 2019, s. 26). Araştırma sırasında tüm veriler araştırmacı tarafından toplanmış, amaç tasarlanan modelin kelime öğrenme başarısını artırıp artırmadığını kontrol etmek olduğundan sürecin planlamasına uygun olan bu yöntem tercih edilmiştir. Çalışma kapsamında kelime öğretimi ile ilgili ön test olarak Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formu kullanılırken son test olarak da “Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formu” uygulanmıştır. Toplanan verilerin nicel analizleri SPSS 27.00 ile yapılmıştır.

Çalışmanın nitel boyutunda, öğrenci görüşme formlarından ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler, kategorilere ayrılarak içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Toplanan materyalin sistematik, dikkatli ve ayrıntılı bir biçimde incelenip yorumlanması içerik analizi sürecini oluşturmaktadır (Berg ve Lune, 2015, s. 380). Bu yöntemde asıl amaç araştırmadan toplanan verilerin açıklanabileceği ilişkiler ve kavramlar geliştirmektir. İçerik analizinin aşamaları “verilerin kodlanması” “temaların belirlenmesi” “kod ve temaların düzenlenmesi” ve “bulguların tanımlanması ve yorumlanması”dır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242-243). Araştırmadaki nitel veriler bu aşamalardan hareketle çözümlenmiştir.

Araştırma, Türkçe eğitiminde kullanılan kelime öğretim yaklaşımlarına bir alternatif olarak üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretimi üzerine bir model sunmayı ve bu modelin uygulanabilirliğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında yeni bir “Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi Modeli” tasarlanmıştır.

Model önerisi oluşturulurken Güncellenmiş Bloom Taksonomisinden yararlanılmış; bu taksonomiye ölçme aşamanın da eklenmesiyle, hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme, yaratma ve ölçme olmak üzere 7 basamaklı bir model önerisi tasarlanmıştır. Alan uzmanları modeli aşamaların uygulanabilirliği ile zaman, emek, çaba tasarrufu kapsamında ekonomik olması açısından değerlendirmişlerdir. Basamakların fazla olmasının öğretimi zorlaştıracığı, daha fazla zaman, emek ve çaba gerektireceği gerekçeleri ile uygulanmaya uygun olmadığı görüşünde karar kılınmıştır.

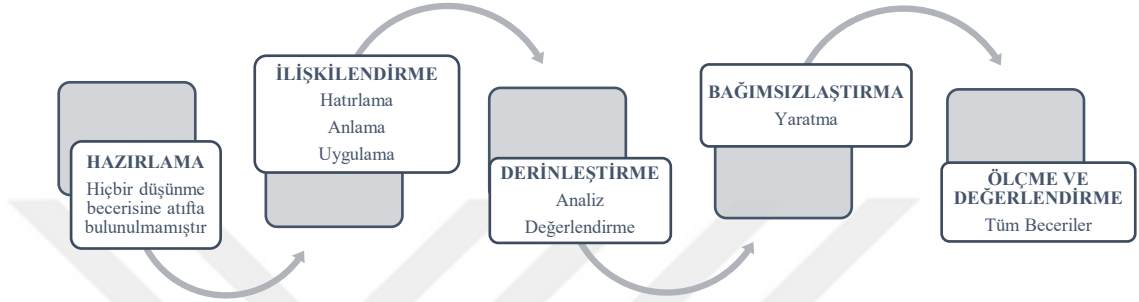
Araştırmacı tarafından hazırlık (hatırlama), giriş (anlama, uygulama), gelişme (analiz, değerlendirme, yaratma) ve ölçme basamaklarını içeren 4 aşamalı yeni bir model tasarlanarak alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Bu model önerisinin hazırlık aşamasında metne hazırlık yapılmış, öğrencilerin hatırlama basamağını işe koşmaları hedeflenmiştir. Giriş aşamasında anlama ve uygulama becerilerini kullanacak olan öğrencilerin gelişme aşamasında da üst düzey düşünme becerileri olan analiz değerlendirme ve yaratmayı kullanmaları tasarlanmıştır. Ölçme aşamasında ise kelime başarıları testlerinin kullanılması tasarlanmıştır. Ancak 4’lü modelde de alan uzmanlarının görüşlerine göre uygulayıcıların taksonomi basamaklarını doğrudan izleyemeyeceği kanısına varıldığından bu model önerisi de uygulanmamış ve yeni bir model geliştirilmiştir. Yeni geliştirilen model araştırmanın pilot uygulamasında kullanıldıktan sonra son hali verilen ve asıl ve etki uygulamalarında başarıları kanıtlanan 5’li modeldir.

Model oluşturma sürecinin ikinci aşamasında hâlihazırda kullanılmakta olan kelime öğretim yöntem ve teknikleri irdelenmiştir. Literatürde kelime öğretim yöntemi ve tekniği altında 60 unsura rastlanmıştır. Yapılan alan yazını taramasında bu maddelerin tanımlarına ulaşılmış, tanımlarının ortak ve farklılıkları ile literatürdeki frekanslarına göre üst ve alt başlıklandırmaları yapılmıştır. Yapılan başlıklandırma sonucunda alan uzman görüşleriyle yöntem ve teknikler desteklenmiştir. Çalışmanın bu bölümünün amacı kullanımda bulunan yöntem ve tekniklerin de modelin basamaklarında alternatif yöntemler olarak sunulmasını sağlamaktır.

Tezde sunulan asıl model önerisi “Hazırlama, İlişkilendirme, Derinleştirme, Bağımsızlaştırma” ile “Ölçme ve Değerlendirme” başlıklı 5 aşamadan oluşmaktadır. Her aşama kendi içerisinde öğrenciye sorulabilecek örnek soruları ve öğreticinin kullanabileceği alternatif yöntem ve teknikleri içermektedir. Modelin aşamaları ve bu aşamalarda işe koşulan düşünme becerileri aşağıdaki Şekil 3’te görülmektedir.

Şekil 3.

Araştırmada Tasarlanan Modelin Aşamaları



Bu aşamalar incelendiğinde her aşama için kısaca şu açıklamalar yapılabilir:

1. Model önerisinde, birinci aşamanın yalnızca konuya hazırlama aşaması olduğu görülmektedir. Ancak kelime öğretimi yapıldığı için Güncellenmiş Bloom Taksonomisinin ilk basamağında yer alan hatırlama basamağının da işe koşulduğu yadsınamaz.

2. Modelin ikinci aşamasında Güncellenmiş Bloom Taksonomisinde yer alan ilk üç basamak (hatırlama, anlama, uygulama) işe koşulmuştur. Bu aşamada öğreticinin sorması gereken örnek sorular ve uygulayabileceği kelime öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir.

3. Modelin üçüncü aşamasında analiz ve değerlendirme basamaklarına yer verilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrenciye yöneltebileceği örnek sorulara ve kullanabileceği alternatif kelime öğretim yöntem ve tekniklerine de yer verilmiştir.

4. Modelin dördüncü aşamasında Güncellenmiş Bloom Taksonomisinin ve üst düzey düşünmenin son aşaması olan yaratma basamağı işe koşulmuştur. Yine önceki basamaklarda olduğu gibi örnek sorulara ve alternatif yöntem ve tekniklere bu aşamada da yer verilmiştir.

5. Modelin son aşaması olan beşinci aşamada öğretilen kelimelerin ne kadar öğretildiğinin yanı sıra modelin ne kadar uygulanabilir ve işe yarar olduğu ölçülmektedir. Ölçme basamağı aslında son aşama gibi değerlendirilse de aslında modelin başlangıcından sonuna kadar her aşamada yer almaktadır.

Çalışmada tasarlanan model oluşturulurken 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı kullanılmakta ve bu programda metin türleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olarak yer almaktaydı (MEB, 2019, s. 17). Model uygulamasından sonra değiştirilen programda ise metin türleri bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olarak yer almaktadır (MEB, 2024, s. 25). Çalışmaya 2022 yılında başlanması ve bu dönemde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kullanılıyor olmasından dolayı çalışma genelinde hikâye edici metin ifadesi kullanılmıştır. Modelin pilot, asıl ve etki uygulamalarının tamamı araştırmacı tarafından bizzat yapılmış, uygulamalar sırasında başka bir Türkçe öğretmeni uygulamanın ve dersin işleyişine müdahil olmamıştır.

Modelin pilot uygulaması öncesinde MEB tarafından 2023-2024 eğitim öğretim yılında kullanılan ders kitaplarındaki metinler incelenerek 7. sınıf düzeyi için seçilecek metinlerin kelime sayısı belirlenmiştir. 8 alan uzman görüşü neticesinde MEB yayınları ders kitabından “Karagöz Nerede?” isimli metin seçilerek modelin pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Modelin tasarlanması ve pilot uygulamanın yapılması sonrasında araştırmacı tarafından gerekli düzenlemeler yapılmış ve modelin asıl uygulamasına geçilmiştir.

Asıl uygulamada bir hikâye edici bir de bilgilendirici metin kullanılmıştır. Bu metinlerin seçiminde de yine alan uzman görüşüne başvurulmuş, metinlerden bilgilendirici metin olan Çeşmibülbülün Esrarı metni Dörtel Yayınları'ndan; hikâye edici metin türündeki Sığırtmaç Mustafa'nın Öyküsü metni ise MEB Yayınları ders kitabından seçilmiştir. Pilot uygulama ve asıl uygulama süreci henüz modelin geliştirilme aşamasında yer aldığından asıl uygulamada toplanan veriler çalışmanın Bulgular bölümünde değil; Verilerin Toplanması bölümünde yer alan Modele Hazırlık Süreci başlığı altında verilmiştir. Elde edilen asıl uygulama bulgularından hareketle modelin etki uygulamasının yapılması kararlaştırılmıştır.

Pilot ve asıl uygulama sonrasında modelin işe yararlığının test edilebilmesi amacıyla son bir etki uygulaması yapılmıştır. Bu etki uygulamasında yine alan uzmanlarınca belirlenen 4 metin kullanılmıştır. Bu metinlerden ikisi bilgilendirici diğer ikisi hikâye edici metinlerdir. Metinlerle ilgili ayrıntılı bilgiler ilerleyen başlıklarda tablolar aracılığıyla gösterilmiştir. Ayrıca etki uygulamasından elde edilmiş olan veriler bu çalışmanın bulgularını oluşturmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. Modelin tasarımı çerçevesinde Mersin ili Erdemli ilçesinde yer alan üç devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Modelin tüm uygulamalarında yalnızca ana dili Türkçe olan öğrencilerle çalışılmıştır. Modelin pilot uygulaması birinci okuldaki 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Modelin asıl uygulamasında çalışma grubu ikinci okulda öğrenim gören 40 öğrenciden oluşmuştur. Modelin son aşaması olan etki uygulaması ise seçilen üçüncü okulda öğrenim gören 47 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu toplam 107 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bilgileri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

3.2.1. Cinsiyet Değişkeni

Çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Mersin ili Erdemli ilçesinde yer alan üç devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın pilot uygulaması 20 öğrenci ile gerçekleştirilirken asıl uygulama 40, etki uygulaması ise 47 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Aşağıdaki tablolarda pilot asıl ve etki uygulamalarına katılan çalışma gruplarının cinsiyetlerine ilişkin öğrenci verileri yer almaktadır. Öğrencilerin kişisel verilerinin korunması için öğrenci adlarına yer verilmeyerek her öğrenci için kod atanmıştır. Her kod 1 isme denk geldiğinden isimler baş harflerine göre sıralanmış, bu sıralamaya göre kod atanmıştır. Çalışma grupları belirlenirken araştırmadan elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla kız ve erkek öğrenci sayıları yakın tutulmaya çalışılmıştır.

Tablo 3.

Pilot Uygulamadaki Çalışma Grubunun Cinsiyet Verileri Tablosu

Cinsiyet	Öğrenci Kodları	f	%
Kız	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö12, Ö13, Ö16, Ö19, Ö20	10	50
Erkek	Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18	10	50
Toplam		20	100

Tablo 3’te görüldüğü üzere pilot uygulamanın çalışma grubu 10 kız, 10 erkek öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenciden oluşmaktadır. Modelin uygulamasında geçerliğin sağlanabilmesi için kız ve erkek öğrenci sayıları eşit olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.

Asıl Uygulamadaki Çalışma Grubunun Cinsiyet Verileri Tablosu

Cinsiyet	Öğrenci Kodları	f	%
Kız	Ö2, Ö3, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15 Ö18, Ö19, Ö22, Ö25; Ö26, Ö28, Ö29, Ö30, Ö33, Ö35, Ö40	19	47
Erkek	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö27, Ö31, Ö32, Ö34, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39	21	53
Toplam		40	100

Tablo 4’e göre asıl uygulamanın çalışma grubu 40 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin yaklaşık %48’i kız, %53’ü ise erkektir. Modelin asıl uygulamasında geçerlilikle ilgili sorun yaşanmaması için öğrenci sayıları eşitlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 5.

Etki Uygulamasındaki Çalışma Grubunun Cinsiyet Verileri Tablosu

Cinsiyet	Öğrenci Kodları	f	%
Kız	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö24, Ö26, Ö33 Ö37, Ö40, Ö42, Ö43, Ö45, Ö46, Ö47	24	51
Erkek	Ö2, Ö3, Ö9, Ö13, Ö15, Ö16, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö34, Ö35, Ö36, Ö38, Ö39, Ö41, Ö44	23	49
Toplam		47	100

Tablo 5’te görüldüğü üzere etki uygulaması 47 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden 24’ü kız, 23’ü erkektir. Modelin etki uygulamasının geçerliliğinde problem oluşmaması adına öğrenci sayıları yaklaşık tutulmuştur.

3.2.2. Öğrencilerin Türkçe Dersi Not Ortalaması Değişkeni

Çalışmanın bu başlığında çalışmanın etki uygulamasına katılan 47 öğrencinin 2023-2024 eğitim öğretim yılı sonunda aldıkları karnelerde yer alan Türkçe dersi yılsonu not ortalamaları betimsel tablo ile verilmiştir.

Tablo 6.*Öğrencilerin Türkçe Ders Notları*

Öğrenci Kodları	Türkçe Notu	Öğrenci Kodları	Türkçe Notu	Öğrenci Kodları	Türkçe Notu
Ö1	82,94	Ö17	83,22	Ö33	65,04
Ö2	86,54	Ö18	97,33	Ö34	62,91
Ö3	92,75	Ö19	97,25	Ö35	84,67
Ö4	78,00	Ö20	87,65	Ö36	86,66
Ö5	84,58	Ö21	100,00	Ö37	78,94
Ö6	73,66	Ö22	67,50	Ö38	58,61
Ö7	90,91	Ö23	78,69	Ö39	98,33
Ö8	97,83	Ö24	83,23	Ö40	56,69
Ö9	88,86	Ö25	33,00	Ö41	95,61
Ö10	100,00	Ö26	71,38	Ö42	84,09
Ö11	96,41	Ö27	92,13	Ö43	97,25
Ö12	95,66	Ö28	55,83	Ö44	79,11
Ö13	75,25	Ö29	91,12	Ö45	94,33
Ö14	99,16	Ö30	62,36	Ö46	97,43
Ö15	96,55	Ö31	98,33	Ö47	77,27
Ö16	63,31	Ö32	71,66	$\bar{X}$	82,76

Tablo 6’da görüldüğü üzere 47 öğrencinin karne yılsonu Türkçe ders notlarına bakıldığında en yüksek 100 tam başarı puan alan 2 öğrenci (Ö10, Ö21) varken, 33 puanla dersten kalan bir öğrenci olduğu görülmektedir (Ö25). Öğrencilerin Türkçe dersi not ortalamaları ise 82,76’dır.

3.2.3. Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayısı Değişkenleri

Araştırmanın etki uygulamasına katılan 47 öğrencinin yılsonu karne verilerinden elde edilen yıl boyunca okudukları kitap sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7.*Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayısı*

Öğrenci Kodları	Okunan Kitap (f)	Öğrenci Kodları	Okunan Kitap (f)
Ö1	9	Ö25	4
Ö2	21	Ö26	8
Ö3	13	Ö27	21
Ö4	9	Ö28	5
Ö5	11	Ö29	40
Ö6	6	Ö30	5
Ö7	8	Ö31	12
Ö8	27	Ö32	9
Ö9	13	Ö33	6
Ö10	48	Ö34	5
Ö11	33	Ö35	11
Ö12	19	Ö36	9
Ö13	5	Ö37	19
Ö14	42	Ö38	4
Ö15	21	Ö39	22
Ö16	4	Ö40	5
Ö17	17	Ö41	14
Ö18	20	Ö42	10
Ö19	13	Ö43	38
Ö20	8	Ö44	10
Ö21	25	Ö45	22
Ö22	7	Ö46	19
Ö23	8	Ö47	12
Ö24	15	$\bar{X}$	15,08

Tablo 7’de görüldüğü üzere 48 kitapla en fazla kitabı Ö10’un okumuştur, onu 42 kitapla Ö14, 40 kitapla Ö29, 38 kitapla Ö43 takip etmektedir. Ö16, Ö25 ve Ö38 4’er; Ö13, Ö28, Ö30, Ö34 ve Ö40 5’er kitap okuyarak en az kitap okuyan öğrenciler olmuşlardır. Öğrencilerin okuduğu ortalama kitap sayısı ise 15’tir.

Araştırmada incelenen etki uygulamasına katılan çalışma grubunun cinsiyet, okudukları kitap sayılarının yüzde ve ortalamaları ile Türkçe dersi yılsonu not ortalamalarına ilişkin demografik dağılım aşağıdaki Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.*Çalışma Grubunun Demografik Yapısı*

	Cinsiyet		Okunan Kitap		Türkçe Notu	
	f	%	f	%	$\bar{x}$	$\bar{x}$
Kız	24	49	441	62	18,38	86,78
Erkek	23	51	271	38	11,78	78,58
Toplam	47	100	712	100	15,08	82,77

Tablo 8’den hareketle çalışmaya 24 kız, 23 erkek öğrencinin katıldığı, öğrencilerin tamamının toplam 712 kitap okuduğu bu kitaplardan %62’sinin kız öğrenciler tarafından okunduğu ve not ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin 86,78, erkeklerinse 78,58 not ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Çalışma

grubunun genel ortalamalarına göre Türkçe ders notu ortalaması 82.77 iken, okunan kitap sayısı ortalaması ise 15'tir. Çalışmanın bulgular bölümünde bu bilgilerden hareketle elde edilen veriler analiz edilerek tablolar yardımıyla ayrıntılı biçimde gösterilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formu

Tez konusunun belirlenmesinin ardından bir model geliştirme sürecine başlanmış, üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretimi yapılmasına karar verildikten sonra öğrencilerin kelime ön bilgilerinin de çalışma öncesinde ölçülmesi gerektiğine karar verilmiştir. Karar verme sürecinde öncelikle araştırmacı tarafından alan yazını taraması yapılmış alan yazınında yazılmış kelime öğretimi tezleri ve makaleleri incelenmiştir. Bu kapsamda uygulama yapılmış olan akademik çalışmalarda ön test ve son test olgularının varlığı tespit edilmiştir.

Alan yazını incelemesi sonrasında sahada görev yapan öğretmenlerle sözlü olarak görüşülmüş, uygulanması planlanan model kendilerine aktarılmıştır. Öğretmenlerin ortak görüşlerine odaklanıldığında öğrencilerin kelime ön bilgilerinin ölçülmeden modelin yetkinliğinin test edilemeyeceği düşüncesinde karar kılınmıştır.

Uygulama kapsamında ilk olarak model tasarlanmış modelin uygulanması öncesinde 8 alan uzmanından tam görüş alınarak pilot uygulama metni belirlenmiştir. Ardından metin alan uzmanlarına tekrar yollanmış metinden hareketle öğrencilerin bilmeyeceğini düşündükleri kelimeleri hedef kelime olarak belirlemeleri istenmiştir. Yine alan uzmanları ile yapılan görüşmelerde kelime testinin öğrencinin kendi kelime farkındalığını da ölçmesi için üç bölümlü hazırlanmasına karar verilmiştir. Yapılan pilot uygulama sonrası bu bölümler ikiye düşürülmüştür.

Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formu girişine etik kurallar gereği bir bilgilendirme metni konulmuş, öğrenciler uygulamaya katılıp katılmama konusunda kesinlikle özgür oldukları konusunda yazılı olarak da bilgilendirilmişlerdir. Ardından alan uzmanlarınca belirlenen tüm kelimeler alfabetik sıra ile yazılmış, tamamının altına “biliyorum” ve “bilmiyorum” şeklinde iki ayrı kutucuk yerleştirilmiştir. Öğrencilerden kelimeleri kendilerince değerlendirmeleri eğer kelimeyi biliyorlarsa

bildikleri kadarıyla tanımlamaları; bilmediklerinde bilmiyorum kutusunu işaretleyerek kelimeyi geçmeleri istenmiştir.

Pilot uygulama sonrası modelin asıl uygulama ve etki uygulaması sırasında işlenen tüm metinlerde (1 pilot, 2 asıl, 4 etki) her metin için 8 alan uzmanının görüşüyle, Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme formları oluşturulmuştur. Tüm formlarda ortak olarak uygulama ile ilgili kısa bir açıklama, ardından uzmanlarca belirlenen hedef kelimeler bulunmaktadır. Hedef kelimelerin her biri için kelimenin altına “Biliyorum, Bilmiyorum” şıkları konulmuş, öğrencilerden bildikleri kelimelerin tanımlarını yapmaları istenmiştir. Pilot uygulamada kullanılan metinde alan uzmanları 43 hedef kelime belirlemişlerdir ancak uygulama sırasında bir ders saatinde uygulamanın tamamlanamaması nedeniyle bundan sonraki ön testlerde ortalama hedef kelime sayısının ortalama 20 kelime olmasına karar verilmiştir. Kelime ön değerlendirme testleri öğrencilerin kelime ön bilgilerini ölçmek amacıyla alan uzmanlarının belirlediği hedef kelimelerden hareketle araştırmacı tarafından hazırlanmış, hazırlanan test tekrar alan uzmanlarına gönderilerek onayları alındıktan sonra uygulamada kullanılmıştır. Örnek “Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formu” için bk. Ek-4

3.3.2. Kelime Çalışma Kâğıdı

Uygulama öncesi metinde bulunan hedef kelimelerden oluşturulan ön test metin işleme sürecinden bir hafta önce öğrencilere uygulanmıştır. Üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretimi yapılırken amaç yalnızca öğrencinin uygulama öncesini ve sonrasını değerlendirmek değildir. Uygulama sırasında da öğrencinin kelime öğrenmeyi odaklanmasını sağlayacak, biliş düzeyini artıracak ek kaynaklara da ihtiyaç duyulmuştur. Bu kapsamda pilot uygulamanın ardından araştırmacı tarafından modelin basamaklarını da içine alan bir “Kelime Çalışma Kâğıdı” oluşturularak alan uzman görüşüne sunulmuş, alınan onay sonrasında da model uygulama sürecinde kullanılmaya başlanmıştır.

Kelime çalışma kâğıtlarında öncelikle gönüllülük esaslı bir çalışma olduğu ve çalışma içeriği ve kelime çalışma kâğıdını nasıl doldurmaları gerektiği ile ilgili kısa yazılı bir bilgilendirme yapılmış, ardından modelin basamaklarından İlişkilendirme, Derinleştirme ve Bağımsızlaştırma aşamalarında öğrendikleri kelimeleri yazmaları

için gerekli bölümler bırakılmıştır. Kelime çalışma kâğıtları araştırmacının uygulama sırasında “Şimdi buraya kadar öğrendiğimiz kelimeleri şu bölüme yazıyoruz.” şeklindeki sözlü yönlendirmeleri ile öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

Kelime çalışma kâğıtları uygulama sürecinde öğrencilerin hangi kelimeyi hangi aşamada öğrendiğini tespit edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından tasarlanmış, alan uzmanlarından onay alındıktan sonra modelde kullanılmıştır. Örnek “Kelime Çalışma Kâğıdı” için bk. Ek-5

3.3.3. Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formu

“Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formu” aynı “Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formu” gibi alan uzmanlarınca belirlenen hedef kelimelerin uygulama sonunda öğrenciye sorulması için hazırlanmış olan formdur. Formun hazırlanması sırasında Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formu’ndaki hedef kelimeler uygulama sonrası öğrenciye tekrar yöneltilir. Öğrencilerin bir hafta önce yapılmış alan Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme formlarındaki verileriyle aralarında farklılıklar bulunması, kelimeleri doğru tanımlama oranının yükselmiş olması gibi durumlardan hareketle uygulamanın başarılı olup olmadığı sonucuna ulaşmak amacıyla bu formlar araştırmacı tarafından tasarlanmıştır.

Uygulama kapsamında işlenen 7 metnin her biri için 8 alan uzmanının görüşüyle Kelime Bilgisi Son Değerlendirme formları oluşturulmuştur. Formda uygulama ile ilgili kısa bir açıklama, ardından uzmanlarca belirlenen hedef kelimeler bulunmaktadır. Hedef kelimelerin her biri için kelimenin altına “Biliyorum” ve “Bilmiyorum” şıkları koyulmuş, öğrenciden bildiği kelimelerin tanımlarını yapmaları istenmiştir. Örnek “Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formu” için bk. Ek-6

3.3.4. Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmacı süreç sonunda öğrencilerin tasarlanan model ve ders işleyişiyle ilgili görüşlerini öğrenebilmek amacıyla “Öğrenci Görüşme Formu”nu tasarlamıştır. Öğrenci görüşme formları araştırmacı tarafından hazırlanarak geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla alan uzmanı 2 öğretim üyesinden görüş alınmış, yapılan değerlendirmeler sonucunda araştırmada kullanılan görüşme formuna son hali verilmiştir.

Öğrenci görüşme formları, öğrencilerin uygulama öncesi, sırası ve sonrası aşamaları değerlendirebilmelerini amaçlayan sorular ile uygulamayı ve uygulayıcıyı değerlendirebilecekleri genel değerlendirme soruları hazırlanmıştır. Bu sorular, modelin tüm aşamalarını kapsayacak şekilde belirlenmiştir. Her bir boyut için alternatif sorular hazırlanarak soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular, sorunun içeriği, açıklığı ve anlaşılabilirliği, uygulamayı değerlendirmeye uygunluğu, kapsayıcılığı, uygulama öncesi, sırası, sonrası ve genel değerlendirme aşamalarında kullanılabilirliği, araştırmacının uygun verileri elde edebilmesine uygunluğu, araştırmacıyı ve modeli doğru olarak test edebilmesi yönünde incelenmesi amacıyla alan uzmanlarına gönderilmiştir.

Sorular alan uzmanlarından gelen geri dönüşlere göre düzenlenerek görüşme formuna son hali verilmiştir. Sonuç olarak öğrencilere 2 uygulama öncesi, 2 uygulama sırası, 2 uygulama sonrası ve 3 genel değerlendirme olmak üzere aşağıdaki 9 soru yazılı olarak sorulmuştur.

1. Uygulama öncesi: Uygulama öncesi izlediğiniz videolar ve gösterilen resimler metne hazırlanmanızı nasıl etkiledi?

2. Uygulama öncesi: Çalışmalar öncesinde video izletilmesi mi yoksa resim/fotoğraf gösterilmesi mi sizi metne daha çok hazırladı? Neden?

3. Uygulama sırası: Yapılan uygulamanın en çok hangi aşamasında zorlandınız, hangi aşamayı daha çok beğendiniz? Niçin? (Kelime Ön Değerlendirme Formu/Kelime Çalışma Kâğıdı/ Kelime Son Değerlendirme Formu/Metnin İşlenişi)

4. Uygulama sırası: Uygulama sırasında işlenen metinlerden en çok beğendiğiniz metin hangisiydi? Neden o metni beğendiğinizi kısaca açıklayınız.

5. Uygulama sonrası: Uygulamalar sonrasında size öğretilen kelimeleri günlük hayatınızda kullanmaya devam ettiniz mi? En çok hangi kelimeyi kullandınız?

6. Uygulama sonrası: Uygulama sonrasında kelime hazinenizde farklılık oldu mu? Kendinizde ne tür değişimler fark ettiniz?

7. Genel değerlendirme: Yapılan uygulama kelimeleri öğrenmenizi kolaylaştırdı mı? Bunu nereden anlıyorsunuz?

8. Genel değerlendirme: Daha önce derslerinizde uygulanan kelime öğretim yöntemleri ile bu uygulamalar arasında farklılık var mıydı? Sizce neler farklıydı?

9. Genel değerlendirme: Bundan sonraki derslerinizde üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretimi yapılmasını ister misiniz? Size ne tür katkılar sağladı?

Soruların öğrenci seviyesine uygun olması, öğrencilerin objektif görüş bildirebilmeleri ve kendilerini rahat hissedebilmeleri için gerekli ortam hazırlanmış, testler uygulamalar bittikten bir hafta sonra ayrı bir ders saatinde uygulanmıştır. Sorulan sorulara öğrencilerin acele etmeleri engellenerek, düşünerek ve olabildiğince uzun cevaplar vermeleri sağlanmıştır. “Öğrenci Görüşme Formu” için bk. Ek-7

3.3.5. Araştırmacı Günlüğü

Çalışmanın uygulama aşamasında geçerlik güvenirliğin sağlanması, modelin yetkinliğinin irdelenmesi, uygulayıcının kendisini objektif olarak değerlendirebilmesi gibi amaçlarla çalışma kapsamında girilen her derste ve yapılan her uygulamada araştırmacının yanında bir gözlemci bulunmuştur. Modelin uygulanması sürecinde araştırmacı ile derse giren bu gözlemci daha önce araştırmacı tarafından tasarlanan kapsamlı sorulardan hareketle gözlem formları doldurmuş, sorulan sorular dışında ek notlar da alarak çalışmaya katkı sağlamıştır. Gözlemcinin doldurması için hazırlanan bu sorular her uygulama öncesinde basılı olarak gözlemciye verilmiştir. Toplanan verilerde bir düzenin olabilmesi için metne göre sorular değiştirilmemiş yalnızca o gün sınıfta soruların dışında bir durum olursa gözlemcinin bunu kâğıda eklemesi istenmiştir. Gözlem formunda bulunan ve sonrasında araştırmacı günlüğüne dönüştürülen sorular şunlardır:

1. Öğrenciler hazırlık aşamasında izledikleri filmi ya da gösterilen resim/fotoğrafı beğendiler mi?
2. Videoyu izlerken nasıl tepki verdiler? Sonrasında işlenecek metnin konusunu tahmin edebildiler mi?
3. Kaç kelimenin altını çizdiler? Tahtada yazan kelimeler nelerdir? Hedef kelimelerden farklı kelimeler çıkardılar mı?
4. Metinde geçen kelimelerden hangisinin anlamını bilemediler? En çok bilinen kelime hangisiydi?
5. Kelimeler arası bağlantı kurabiliyorlar mı, en zor anladıkları kelime hangisi oldu?
6. Derinleştirme aşamasında verilen kelimelerin birbiriyle ilişkisini kurabildiler mi?
7. Kelimelerin eş anlamlılarıyla ilgili analiz yapabiliyorlar mı?
8. Metindeki kelimeleri yeni öğrendikleri kelimelerle değiştirebiliyorlar mı?

9. Uygulama kaç dakika sürdü? Uygulama için verilen süre yeterli oldu mu?

10. Öğrenciler modeli beğendiler mi? Uygulamadan memnun kaldılar mı?

Gözlemci tarafından cevaplanan sorularla oluşturulan gözlem formları ders sonrasında araştırmacı tarafından irdelenmiş alınan notlar araştırmacının o derste deneyimledikleriyle birlikte aynı gün içinde araştırmacı günlüğüne dönüştürülmüştür. Bu günlükler araştırmacının o oturumda gerçekleştirdiği uygulamayla ilgili genel yorumlarını ve ders sürecine yönelik gözlemlerini içermektedir. Araştırmacı Günlüğü için bk. Ek-8

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. Metin Seçim Süreci

Model oluşturulurken MEB Türkçe Ders Programı kapsamında yer verilen metin türlerinden yararlanılmıştır. Çalışmaya 2022 yılında başladığından o dönemde kullanılmakta olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019, s. 17) metin türleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere 3 şekilde ele alınmıştır. Çalışma kapsamında alan uzman görüşlerinden hareketle şiir türündeki metinlerde kelime sayısının az olması, kelimelerin genellikle mecaz anlamda kullanılması ve öğrencinin bu kelimeleri daha önceden bilme olasılığının yüksek olması nedenleriyle uygulamanın bilgilendirici ve hikâye edici metinlerle yapılması kararı alınmıştır.

Çalışmanın uygulamasının 7. sınıflar üzerinde yapılması kararlaştırıldığından yapılan pilot, asıl ve etki uygulamaları öncesinde MEB tarafından 2023-2024 eğitim öğretim yılında kullanılan 2 ayrı yayınevine ait 7. sınıf ders kitaplarındaki bilgilendirici ve hikâye edici metinler incelenerek ortalama kelime sayısı belirlenmiştir. Bu kapsamda metinlerle ilgili bilgiler aşağıdaki Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Metinlerin Ortalama Kelime Sayısı

Metin Türü	Yayınevi	İncelenen Metin (f)	Kelime (f)
Bilgilendirici	Dörtel	13	416
	MEB	13	395
Hikâye edici	Dörtel	13	563
	MEB	13	587

Tablo 9'dan hareketle Dörtel ve MEB yayınevlerinden 13'er metin incelendiğini; incelenen bu metinlerden bilgilendirici metinlerin ortalama kelime

sayısının 406 olduğunu, hikâye edici metinlerin kelime ortalamasının 575 kelime olduğu söylenebilir. Bu kapsamda alan uzmanları ortalama kelime sayısına yakın ve uzunluk olarak bir ders saatinde islenebileceğini düşündükleri metinleri uygulama için seçmişlerdir.

Pilot uygulama öncesi MEB Yayınları'ndan çıkan 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinler alan uzman görüşü alınmak üzere 8 uzmana gönderilmiştir. Uzmanlar tarafından kelime öğretiminde kullanılması için değerlendirilen 13 metinden en çok oy alan (5 oy) metin pilot uygulama için seçilmiştir. Seçilen metin üzerinden ilk pilot uygulama gerçekleştirilerek modelin geçerlik ve güvenirliği sağlanmış; asıl uygulamada 2 metinle uygulama yapılması planlanmıştır. Pilot uygulamada kullanılan metinle ilgili bilgiler aşağıdaki Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.
Pilot Uygulamada Seçilen Metin

Yayinevi	Metin Türü	Metin Adı	Kelime (f)
MEB	Bilgilendirici	Karagöz Nedir?	550

Tablo 9 ile Tablo 10 karşılaştırıldığında pilot uygulamada kullanılan “Karagöz Nedir?” metninin kelime sayısının bilgilendirici metinlerin ortalama kelime sayısından fazla olduğu görülmektedir.

Asıl uygulama için kullanılacak metinler yine alan uzmanları tarafından belirlenmiştir. Alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda müfredatta ve ders kitaplarında yer almasına karşın şiir türünde verilen metinlerdeki kelimelerin öğrencilerin çok karşılaştığı kelimelerden oluşması ve kelime sayısının öğretilmesi hedeflenen ortalamanın altında kalması nedeniyle metinler hikâye edici ve bilgilendirici olanlardan seçilmiştir.

Yapılan çalışma sonucunda uzmanlar öğrencilerin çalışma öncesinde karşılaşmadıkları metinlerden bir ders saatinde uygulanacağını düşündükleri 2 metni asıl uygulama için seçmişlerdir. Burada amaç modelin uygulanabilirliğinin test edilmesi ve modele son halinin verilmesidir. Bu kapsamda asıl uygulamada kullanılmak üzere bir bilgilendirici (Çeşmibülbülün Esrarı) bir de hikâye edici (Sığırtmaç Mustafa'nın Öyküsü) metin seçilmiştir. Asıl uygulamada kullanılan metinlerle ilgili ayrıntılı bilgi aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 11.*Asıl Uygulamada Seçilen Metinler*

Metin Adı	Metin Türü	Yayınevi	Kelime (f)
Sığırtmaç Mustafa'nın Öyküsü	Hikâye edici	MEB	596
Çeşmibülbülün Esrarı	Bilgilendirici	Dörtel	641

Tablo 11’de görüldüğü üzere her iki metinde de kelime sayısı ortalama kelime sayılarından fazladır.

Alan uzmanları metinlerin seçiminde daha önce araştırmacı tarafından tespit edilmiş olan ortalama kelime sayısının yanı sıra metinlerin bir ders saatinde uygulanabilir olmasını da göz önünde bulundurarak seçim yapmışlardır. Bu nedenle etki uygulamasında kullanılan bir metnin kelime sayısının ortalama kelime sayısının altında kaldığı görülmektedir. Değerlendirmeyi yapan 8 alan uzmanının uygun bulduğu 2 hikâye edici, 2 bilgilendirici olmak üzere toplam 4 adet metinle etki uygulaması gerçekleştirilmiştir. Metinlerle ilgili bilgiler aşağıdaki Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12*Etki Uygulamasında Kullanılan Metinler*

Metin Adı	Metin Türü	Yayınevi	Kelime (f)
Gize	Bilgilendirici	MEB	342
İletişim Araçları	Bilgilendirici	Dörtel	520
Okumak Düşünmek İçindir	Hikâye Edici	MEB	480
Âşık Veysel Şatıroğlu	Hikâye Edici	MEB	621

Tablo 12’de görüldüğü üzere çalışma kapsamında yapılan modelin etki uygulamasında 2’si hikâye edici 2’si bilgilendirici türde olmak üzere toplam 4 adet metin kullanılmıştır. İncelenen metinlere bakıldığında en yüksek kelime sayısının 621 kelime ile Âşık Veysel Şatıroğlu metnine ait olduğu görülmektedir. En az kelime sayısı Gize metnindedir. Yine tabloda metinlerin ortalama kelime sayılarının genel ortalama kelime sayısına yakın ya da fazla olduğu görülmektedir.

3.4.2. Metin Türüne İlişkin Veriler

Çalışmanın bu bölümünde uygulamada kullanılan metin türleri ve metin türlerinde kelime bilgisine ait veriler tablolaştırılmıştır. Modelin pilot, asıl ve etki uygulamalarında alan uzmanlarınca belirlenen metinlere ilişkin metin türü, metindeki hedef kelime sayısı ve kelimelerin toplam içindeki yüzdesi ile ilgili veriler aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 13.*Pilot Uygulama Metni Verileri*

Metin türü	Kelime (f)	Kelime (%)
Bilgilendirici Metin	43	100

Tablo 13'ten hareketle modelin pilot uygulamasında yalnızca bilgilendirici metin türünde bir metin seçilmiştir. Kelime öğretimi için belirlenen hedef kelime sayısı 43'tür.

Tablo 14.*Asıl Uygulama Metinleri Verileri*

Metin Türü	Kelime (f)	Kelime (%)
Hikâye Edici Metin	18	40
Bilgilendirici Metin	27	60
Toplam	45	100

Tablo 14'te görüldüğü üzere modelin asıl uygulamasında hikâye edici ve bilgilendirici metin olmak üzere iki ayrı metin türüne yer verilmiştir. Kelime öğretimi için kullanılan toplam kelime sayısı 45 iken bunlardan %40'ı hikâye edici, %60'ı bilgilendirici metinlerdeki kelimelerden oluşmaktadır.

Tablo 15.*Etki Uygulaması Metinleri Verileri*

Metin Türü	Kelime (f)	Kelime (%)
Hikâye Edici Metin	40	48
Bilgilendirici Metin	43	52
Toplam	83	100

Tablo 15'te görüldüğü üzere etki uygulamasında hikâye edici ve bilgilendirici metin olmak üzere iki ayrı metin türüne yer verilmiştir. Kelime öğretimi için kullanılan toplam kelime sayısı 83 iken bunlardan %48'i hikâye edici, %52'si bilgilendirici metinlerdeki kelimelerden oluşmaktadır.

3.4.3. Kelime Seçim Süreci

Kelime seçim süreci pilot, asıl ve etki uygulamalarının tamamında benzer şekilde işletilmiş olduğundan bu bölümde süreç ortak olarak anlatılacaktır. Metinlerin alan uzmanları tarafından belirlenmesinin ardından seçilen metinler hedef kelimelerin belirlenmesi için tekrar alan uzmanlarına gönderilmiş, öğrencilerin bilmediklerini düşündükleri hedef kelimelerin altlarını çizmeleri istenmiştir. Altı çizilen kelimelerin

en az 3 alan uzmanı tarafından ortak belirlenmiş olanları gruba dâhil edilmiş ve her metin için ortalama 20 kelimelik bir hedef kelime listesi hazırlanmıştır.

Hazırlanan kelime listeleri Kelime Ön Değerlendirme formlarında öğrenciye sorulmuş, metin işleme sürecinde öğrenciler tarafından ek kelime belirlenmişse bunlar da listeye eklenerek son değerlendirme formu düzenlenmiştir. Uygulama sırasında metin işleme sürecinde alan uzmanlarınca belirlenen hedef kelimeler öğrenciler tarafından biliniyor olduğu söylene bile öğrencilere sorulmuş, bildikleri uygulama sırasında sözel olarak, son değerlendirme formunda yazılı olarak teyit edilmiştir.

Yukarıdaki başlık altında yer alan Tablo 13'te görüldüğü üzere modelin pilot uygulamasında yalnızca bir metin kullanılmıştır. Bilgilendirici metin türünde olan “Karagöz Nerede?” isimli metinden alan uzmanları 43 hedef kelimeyi öğrencilere öğretmek amacıyla belirlemişlerdir.

Pilot uygulama sonrasında yeniden düzenlenen ve geliştirilen modelin asıl uygulaması sırasında kullanılan metinlere ve bu metinlerden alan uzmanları tarafından belirlenmiş olan hedef kelime sayıları ve yüzdelerine Tablo 14'te yer verilmiştir. Tablo 14'te görüldüğü üzere çalışmanın asıl uygulamasında bir bilgilendirici bir de hikâye edici metin olmak üzere toplam 2 metin kullanılmıştır. Bu metinlerden alan uzmanlarınca toplam 45 hedef kelime öğretilmek için belirlenmiştir. Tablodan anlaşılabacağı üzere bilgilendirici metin türünde olan Çeşmibülbülün Esrarı metninde alan uzmanlarınca belirlenen hedef kelime sayısı, hikâye edici metin türünde olan Sığırtmaç Mustafa'nın Öyküsü metnine oranla %20 daha fazladır.

Tablo 15'te modelin etkililiğinin test edildiği etki uygulamasında kullanılan metinlere, metin türlerine ve alan uzmanları tarafından bu metinlerde öğretilmesi hedeflenen kelime sayılarına ilişkin verilere yer verilmiştir. Tablo 15'ten anlaşılabacağı üzere modelin etki uygulamasında iki hikâye edici, iki bilgilendirici metin kullanılmıştır. Bu metinlerden alan uzmanları 40 hikâye edici metinden, 43 bilgilendirici metinden olmak üzere toplam 83 kelimeyi hedef kelime olarak belirlemişlerdir. Metinler içinde hedef kelime sayısı en fazla olanı %28'lik oranla bilgilendirici metin türündeki İletişim Araçları metnidir. Diğer metinler (Okumak Düşünmek İçindir, Âşık Veysel Şatıroğlu ve Gize metinleri) %24'lük oranla eşit hedef kelime sayısına sahiptir.

3.4.4. Modele Hazırlık Süreci

Modele hazırlık sürecinde ilk olarak alan yazını araştırması yapılmış, daha önce Türkçe eğitiminde kelime öğretimi ile ilgili yapılmış bir model tasarımı olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sırasında Yök Tez Tarama Merkezi, Dergipark, Google Akademik, Web Of Science, Scopus, Proquest, Academic Journals ve Education Resources Information Center’da aramalar yapılmıştır. Aramalarda “Ana Dilde Kelime Öğretimi Modeli”, “Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretim Modeli”, “Üst Düzey Düşünme Becerileri ve Kelime Öğretimi Modeli” ve “Üst Düzey Düşünme ile Kelime Öğretimi” başlıkları Türkçe ve İngilizce olarak taranmış, daha önce yapılmış ana dilde kelime öğretimi modeline ulaşamadığı için bu çalışmanın yapılması kararlaştırılmıştır. Ardından “Araştırmanın Deseni” başlığında anlatıldığı gibi modelin tasarımı yapılmış ve uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulama sürecinde ilk olarak modelin işe yarayıp yaramadığını kontrol etmek, sahada uygulanabilirliğini görmek ve modeldeki eksik ve fazlalıklarının anlaşılmasını sağlayabilmek amacıyla hazırlanan modelin aşamalarından hareketle bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama süreci ve sonrasında yapılan düzenlemelere ilişkin veriler bir sonraki başlıkta ele alınmıştır.

3.4.4.1. Pilot Uygulama Süreci

Model uygulanmaya başlamadan önce pilot uygulamada kullanılacak metinlerin seçiminde ve öğretilecek kelimelerin belirlenmesinde 8 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri neticesinde MEB ders kitabında yer alan “Karagöz Nedir?” isimli metnin uygulanmasına karar verilmiştir. Belirlenen metin tekrar alan uzmanlarına yollanmış, uzmanlarca öğrenciler tarafından bilinmediği varsayılan ve öğretilmesi gerektiği düşünülen 43 kelime belirlenmiştir. Kelimeler belirlenirken en az üç uzman tarafından ortak görüş bildirilen kelimeler seçilmiştir.

Modelin pilot uygulaması kapsamında belirlenen 43 kelimeden çoktan seçmeli olmayan bir “Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formu” oluşturulmuştur. Bu formda öğrencilere kelimeler sorulmuş, kelimeleri “Biliyorum/Kısmen Biliyorum/Bilmiyorum” şeklinde kodlamaları ve cevapları “Biliyorum” ya da “Kısmen Biliyorum” ise kelimeyi tanımlamaları istenmiştir.

Uygulama sürecinin ilk basamağı olan pilot uygulama süreci öğrencilerin kelime öğrenim düzeylerini ölçmek amacıyla 3 haftada her hafta bir oturum olacak şekilde 3 oturumda (3 ders saati) gerçekleştirilmiştir. İlk hafta öğrencilere uzmanlar tarafından belirlenmiş olan 43 kelimeden oluşan “Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formu” uygulanmıştır. İkinci hafta uygulama yapılmış, uygulama sırasında uygulama metni öğrencilere dağıtılmış, bilmedikleri kelimeleri metnin üzerinde çizmeleri ve Kelime Çalışma Kâğıdı’na bu kelimeleri yazmaları istenmiştir. Ardından her öğrenciden bu kelimeler alınarak tahtaya yazılmıştır (14 kelime). Öğretilmesi hedeflenen kelimeler de (8 kelime) tahtaya yazılmış ve tüm kelimelerin tek tek anlamları sorulmuştur.

Uygulamanın 2, 3 ve 4. aşamalarında bu kelimelerin öğrencilere öğretilmesi hedeflenmiş ve modele uygun olarak çalışmalar yapılmıştır. Her aşamada öğrenciden o aşamada öğrendiği kelimeleri Kelime Çalışma Kâğıdı’na not etmesi istenmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sırasında hedeflenen kelimeleri öğrenme derecelerini tespit etmek amacıyla uygulamaya bir haftalık ara verilmiştir.

Üçüncü hafta öğrencilere bilmedikleri kelimelerden ve hedef kelimelerden oluşan Kelime Düzeyi Değerlendirme Formu dağıtılmıştır. Yine ilk formda olduğu gibi bu formda da “Biliyorum/Kısmen Biliyorum/Bilmiyorum” şıkları konulmuştur. Ancak bu aşamada yalnızca kesin olarak bildikleri kelimeleri tanımlamaları istenmiştir.

3.4.4.1.a. Pilot uygulama sürecinin değerlendirilmesi

Uygulama öncesi yapılan Kelime Düzeyi Belirleme Formu 22 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak uygulamanın ikinci haftasında uygulama iki kişi eksik olarak 20 öğrenciyle devam ettirilmiş, üçüncü haftada verilen Kelime Düzeyi Değerlendirme Formu da yalnızca bu 20 öğrenciye uygulanmıştır.

Uygulama süreci öğrencilerin kelime öğrenim düzeylerini ölçmek amacıyla üç haftada gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın birinci hafta 18 dakika, ikinci hafta 25 dakika, üçüncü hafta 12 dakika sürdüğü görülmüştür. Uygulama verileri sahada görevli alan uzmanları (öğretmenler) tarafından değerlendirildiğinde ders kitabındaki metinlerden hareketle, metinde geçen kelimelerden dönem içinde yapıldığında yaklaşık 25 dakika süreceği öngörülmektedir.

Uygulama sonucunda alan uzmanları tarafından belirlenen 43 kelimedenden 21'inin öğrenciler tarafından bilindiği, 22 kelimenin ya hiç bilinmediği ya da kısmen bilindiği tespit edilmiştir.

3.4.4.1.b. Pilot uygulama sonrasında yapılan güncellemeler

Pilot uygulama sonrası modelin eksikleri ve fazlalıkları araştırmacı tarafından değerlendirilmiş bir alan uzmanı ile görüşülerek birlikte model tekrar düzenlenmiştir. Bu bağlamda modelde şu değişiklikler yapılmıştır:

✓ Soru sayıları azaltılmış, ölçülmek istenen düşünme becerisine en iyi hizmet eden 1-2 soru bırakılmıştır.

✓ Kelime öğretimi sırasında uygulanabilecek yöntem ve teknikler güncellenmiştir.

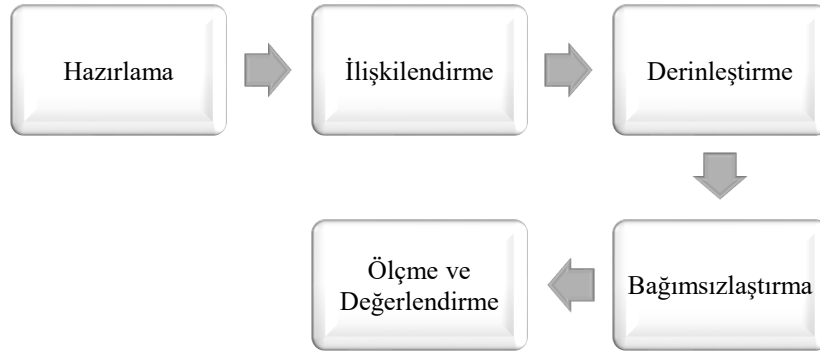
✓ Öğrencilere yöneltilen açıklama sorularının uygulama sırasında yazıyla yazdırılması farklı problemlere yol açmaktadır. Bu nedenle açıklamaların sözlü olarak yapılmasının daha uygun olduğuna karar verilmiş, ancak asıl uygulama sırasında metinlerden birinde yazılı, diğerinde sözlü açıklama çalışmaları yaptırılmıştır. Etki uygulamasında da aynı yöntemle devam edilmiştir.

✓ “Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formu” ile “Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formu”nda yer alan öğrencilerin kelimeleri bilme düzeylerini içeren “Biliyorum/Kısmen Biliyorum/Bilmiyorum” maddeleri değiştirilerek yeni model ölçeğinde yalnızca Biliyorum ve Bilmiyorum maddelerine yer verilmiştir. Çünkü testin değerlendirilmesi sırasında öğrencilerin “Kısmen Biliyorum” diye işaretledikleri kelimelerin tanımında ya doğru ya da yanlış tanımlama yaptıkları görülmüştür. Bu nedenle Kısmen Biliyorum maddesinin amaca hizmet etmediği görüldüğünden ölçekten çıkarılmıştır.

3.4.5. Geliştirilen Model

Çalışmanın bu başlığında araştırmacı tarafından tasarlanan Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi Modeli'nin pilot uygulama sonrasında yapılan değişikliklerle beraber anlatılması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında geliştirilen model öncekine uygun olarak beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4.
Geliştirilen Modelin Aşamaları



Şekilde görüldüğü üzere model bir hazırlık, üç ayrı geliştirme ve tüm sürecin süreç boyunca ve sonunda değerlendirilmesini kapsayan bir ölçme ve değerlendirme aşamasından oluşmaktadır. Toplam 5 aşamadan oluşan bu modelin aşamalarının her biri kendi içinde farklı bir düşünme becerisine uygun olarak geliştirilmiştir. Bu kapsamda aşamalar, aşamaların açıklamaları ve kapsadıkları düşünme becerileri aşağıdaki görselde gösterilmiştir.

Görsel 2.

Üst Düzey Düşünme Becerileri Kelime Öğretimi Modelinin Aşamaları

ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE KELİME ÖĞRETİMİ MODELİ



Görselden hareketle modelin 5 aşamadan oluştuğu, her aşamanın kendi içinde Güncellenmiş Bloom Taksonomisinin farklı basamaklarını içerdiği; yalnızca hazırlama ile ölçme ve değerlendirme aşamalarında düşünme becerilerinin yer almadığı görülmektedir. Model uygulaması sırasında uygulanan öğrencilerin yaş, sınıf

ve anlama düzeylerine uygun olarak her metinde ayrı olmak üzere her basamak için o basamaktaki beceriyi ölçen sorular tasarlanmış, öğrencilerin verdikleri cevaplara göre sorular şekillendirilmiştir.

3.4.5.1. Asıl Uygulama Süreci

Asıl uygulama süreci pilot uygulama sürecinden sonra gerekli düzenlemelerin ve değişikliklerin yapılmasının ardından başlamıştır. Pilot uygulamada 20 öğrenci ile çalışılmıştır. Ancak asıl uygulama sürecine geçildiğinde örneklemin evreni daha iyi yansıtacağı düşünüldüğünden 40 öğrenci ile uygulama yapılmıştır. Çalışmanın uygulama süreci 3 oturumda (3 ders saati) tamamlanmıştır.

İlk oturumda öğrencilere yapılacak uygulama hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, işlenecek metinlerin Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme formları dağıtılmıştır. Ön değerlendirme formlarında toplam 45 kelime bulunmaktadır ve bu formlar art arda öğrencilere dağıtılarak kelime ön bilgileri ölçülmüştür. Bir oturumda tamamlanan bu çalışma sonrasında metin işlemlerine geçilmiştir.

Uygulamanın ikinci ve üçüncü oturumlarında metinler işlenmiştir. İkinci ve üçüncü oturum içerikleri benzer olduğundan aynı süreç içinde anlatılmıştır. Bu süreçte metne hazırlık amacıyla bir metinde akıllı tahta yardımıyla öğrencilere video izletilmiş, diğer metinde ise metin içeriği ile ilgili fotoğraflar öğrencilere gösterilmiştir. Uygulamanın ikinci aşamasında uygulanacak metin öğrencilere dağıtılmış, sesli olarak okunurken bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri ardından da Kelime Çalışma Kâğıdı'na bu kelimeleri yazmaları istenmiştir. Her öğrencinin bilemediği kelimeler alınarak tahtaya yazılmış yanı sıra öğretilmesi hedeflenen kelimeler de eklenmiştir. Tahtaya yazılan tüm kelimelerin tek tek anlamları öğrencilere sorulmuştur. Uygulamanın 2, 3 ve 4. aşamalarında bu kelimelerin öğrencilere öğretilmesi hedeflenmiş ve modele uygun olarak çalışmalar yapılmıştır. Her aşamada öğrenciden o aşamada öğrendiği kelimeleri Kelime Çalışma Kâğıdı'na not alması istenmiştir.

Metin işleme ve kelime öğretim süreci sonuçlandığında öğrencilere bilmedikleri kelimeler ve hedef kelimelerden oluşan Kelime Düzeyi Son Değerlendirme Formu dağıtılmıştır. Bu aşamada sadece kesin olarak bildikleri kelimeleri tanımlamaları istenmiştir. Modelin asıl uygulaması 40 öğrenci ile bir hikâye edici bir de bilgilendirici metinle çalışılmıştır. Bu metinlerden belirlenen hedef kelime

sayısı toplam 45 kelimedir. Bu kelimelerden 18'i hikâye edici, 27'si bilgilendirici metinden belirlenen hedef kelimelerdir. Modelin asıl uygulamasından elde edilen verilerden hareketle aşağıdaki bulgulara ulaşılmaktadır.

Tablo 16.

Asıl Uygulama Bilgilendirici Metin Ön Değerlendirme ve Son Değerlendirme Formu Bulguları

Test türü	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
BMSDF	40	16,55	1,89	10,355	0,001
BMÖDF	40	10,07	4,85		

Tablo 16'dan hareketle bilgilendirici metinlerin ön değerlendirme formlarında kelime başarısı ortalama 10 iken, son değerlendirme formlarında bu oran yaklaşık 17'ye çıkmıştır. Bilgilendirici metin ön değerlendirme son değerlendirme formları bağımlı grup t testi (Paired samples t test) ile değerlendirilmiş formlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .05$). Başka bir deyişle uygulanan model ile kelime başarısının yükselmesini sağlamıştır.

Tablo 17.

Asıl Uygulama Hikâye edici Metin Ön Değerlendirme ve Son Değerlendirme Formu Bulguları

Test türü	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
HEMSDF	40	21,17	3,16	22,175	0,001
HEMÖDF	40	9,75	3,31		

Tablo 17'de görüldüğü üzere hikâye edici metin ön değerlendirme son değerlendirme formları bağımlı grup t testi ile değerlendirilmiştir. Hikâye edici metin ön değerlendirme formlarında kelime başarısı ortalaması yaklaşık 10 kelime iken, bu oran uygulanan model ile 22'ye çıkmıştır. Paired samples t test karşılaştırmasına göre hikâye edici metinler son değerlendirme formu verileri ile ön değerlendirme formu verileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p < .05$). Başka bir deyişle uygulanan model hikâye edici metinlerdeki kelime başarısını artırmıştır.

Tablo 18.

Asıl Uygulama Tüm Kelimelerin Ön Değerlendirme ve Son Değerlendirme Formu Bulguları

Test türü	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
KBSDF	40	39,72	4,59	19,329	0,001
KBÖDF	40	19,82	7,72		

Tablo 18'e göre tüm kelimeler ön değerlendirme son değerlendirme formları bağımlı grup t testi (Paired samples t test) ile değerlendirilmiştir. Görüldüğü üzere model uygulaması öncesinde öğrencileri ortalama yaklaşık 20 kelimeyi doğru tanımlarken, model uygulanmasından sonra ise bu ortalamayı yaklaşık 40'a

çıkarmışlardır. Farklı bir ifadeyle ön değerlendirme formları ile son değerlendirme formları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$). Asıl uygulama verilerinin değerlendirmesi sonucunda modelin farklı gruplarda da etkili olup olmayacağını belirlemek amacıyla etki uygulaması yapılmasına karar verilmiştir.

3.4.5.2. Etki Uygulaması Süreci

Etki uygulaması süreci asıl uygulama sürecinden hemen sonra gerekli ön çalışmalar yapılarak 47 öğrenciye uygulanmıştır. Amaç tasarlanan modelin etkinliğinin sahada tekrar test edilmesi ve modelin geçerlik ve güvenirlik aşamalarının eksiksiz olarak tamamlanmasını sağlamaktır. Çalışmanın uygulama süreci 7 oturumda (7 ders saati) ve 4 haftada tamamlanmıştır.

İlk hafta öğrencilere yapılacak uygulama hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, işlenecek metinlerdeki kelimelerin öğrenciler tarafından ne kadar doğru tanımlandığının tespit edilmesi amacıyla Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme formları iki oturumda doldurtulmuştur. Etki uygulaması sürecinde iki bilgilendirici, iki hikâye edici metinden toplam 83 hedef kelime ile çalışma yapılmıştır. İki oturumda tamamlanan bu çalışma sonrasında metin işleme sürecine geçilmiştir.

Uygulamanın 3, 4, 5 ve 6. oturumlarında metinler işlenmiş, metinler işlenirken metne hazırlık için öğrencilere görseller gösterilmiş ya da metne uygun videolar izletilmiştir. Modelin ikinci aşamasında uygulanacak metin öğrencilere dağıtılmış, sesli olarak okunurken bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri ardından da Kelime Çalışma Kâğıdı'nın ilk bölümüne bu kelimeleri yazmaları istenmiştir. Her öğrencinin bilmediği kelimeler alınarak tahtaya yazılmış yanı sıra alan uzmanları tarafından belirlenen ve öğrencilere öğretilmesi hedeflenen kelimeler de eklenmiştir. Tahtaya yazılan tüm kelimelerin tek tek anlamları öğrencilere sorulmuştur. Modelin ilerleyen aşamalarında bu kelimelerin öğrencilere öğretilmesi hedeflenmiş ve model bağlamında gerekli çalışmalar yapılmıştır. Her aşama sonunda öğrenciden o aşamada öğrendiği kelimeleri Kelime Çalışma Kâğıdı'na not alması istenmiştir.

Metin işleme ve kelime öğretim süreci sonuçlandığında öğrencilere bilmedikleri kelimeler ve hedef kelimelerden oluşan “Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formu” dağıtılmıştır. Bu aşamada sadece kesin olarak bildikleri kelimeleri tanımlamaları istenmiştir. Uygulama süresi boyunca sınıfta başka bir alan

uzmanı gözlemci olarak yer almış sürecin başından sonuna kadar gözlem notları tutmuş, bu notlar aynı gün içinde araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğüne çevrilmiştir. Uygulama sonunda bir hafta ara verilmiş ve 7. oturumda öğrenci görüşme formları yardımıyla öğrencilerin uygulama ve araştırmacı hakkındaki objektif değerlendirmeleri alınmıştır. Etki uygulamasının verileri bulgular kısmında analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda verilerin çözümlemesinde de nitel veriler için içerik analizi, nicel verilerin analizi için SPSS 27.00'den yararlanılmıştır. Nitel verilerden öğrenci görüşme formları ve araştırmacı günlüğü verilerinin çözümlemesinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sırasında öncelikle tüm yazılı veriler Excel'de sınıflandırılmış ardından metinde yer alan tablolara dönüştürülmüştür.

Nicel verilerin analizinde öncelikle her öğrenci ve her metin için ayrı Excel tabloları hazırlanmıştır. Ardından bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin verileri birleştirilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine göre işlenen veriler pilot uygulama, asıl uygulama ve etki uygulaması verileri çalışılmaya başlanmadan evvel normallik testlerine tabi tutulmuştur.

Pilot, asıl ve etki uygulamalarında kullanılacak verilerin tamamının normallik kontrolleri Kolmogorow-Smirnov testi kullanılarak yapılmıştır. Test sonucuna göre verilerin normal dağıldığı ($p > .05$) görülmüştür. Buna dayanarak çalışmanın analizleri gerçekleştirilmiş, bulgular kısmında yer alan bağımlı grup t-testi (Paired samples t-test) karşılaştırmaları yapılmış ve tablolaştırılmıştır.

Asıl ve etki uygulamalarındaki verilerin işlenmesi sırasında hazırlanan ilişkisel korelasyon tablolarında Pearson korelasyon testlerindeki korelasyon katsayısının (r) nitelendirilmesi konusunda Alpar'ın (2017, s. 43) verileri dikkate alınmıştır.

Tablo 19.

Alpar'ın Pearson r Değeri Nitelendirme Tablosu

Pearson r Değeri	Nitelendirme
0,00-0,19	İlişkisi Yok ya da Önemsiz Olmayacak Düzeyde Düşük İlişki
0,20-0,39	Zayıf (Düşük) İlişki
0,40-0,59	Orta Düzeyde İlişki
0,60-0,79	Ortanın Üzerinde Dikkate Değer İlişki
0,80-100	Yüksek İlişki

Araştırma kapsamında hazırlanan tüm ilişkisel korelasyon tablolarının verileri yukarıdaki Tablo 19'da yer alan aralıklara göre yorumlanmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Yapılan araştırmanın amacı ortaokul Türkçe derslerinde kullanmak amacıyla bir üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretim modeli tasarlamak ve bu modelin uygulamasını yapmaktır. Bu bağlamda araştırma karma yöntem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde nitel ve nicel veriler ayrı ayrı toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu süreçte tasarlanan modelin tasarım aşamasından uygulanmasına ve uygulama verilerinin işlenmesine kadar birtakım geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Araştırma kapsamında geliştirilen modelin basamakları oluşturulurken ve basamaklarda yer alan soruların belirlenmesinde 8 alan uzmanının görüşü alınmıştır. Alan uzmanlarından 4'ü uzman öğretmen, 2'si öğretim görevlisi, 2'si de öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Modelin uygulamasında kullanılacak metinlerin seçiminde ilk olarak metin türleri belirlenmiştir. Metin türleri belirlenirken Türkçe Ders Programı (MEB, 2019, s. 17) kapsamında yer verilen bilgilendirici, hikâye edici ve şiir türlerindeki metinlerden seçim yapılması planlanmıştır. Metinlerin Türkçe ders kitaplarındaki metinler araştırmacı tarafından gruplandırılmış ve alan uzmanlarına seçim yapmaları için gönderilmiştir. Şiir türündeki metinlerin az kelime sayısına sahip olması ve genellikle mecaz anlamlı kelimelerden oluşmasından dolayı alan uzmanlarınca elenmiştir. Modelin uygulamasında kullanılacak olan bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin seçiminde ve bu metinlerdeki hedef kelimelerin belirlenmesinde yine alan uzman görüşüne başvurulmuştur.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının (Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formu, Kelime Çalışma Kâğıdı, Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formu, Öğrenci Görüşme Formu) geçerliğinin ölçülmesinde alan uzman görüşü alınmış, ölçme araçları tasarlandıktan sonra uzmanların eleştirileri neticesinde araçlar gözden geçirilerek tekrar düzenlenmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Yapılan uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formları ile uygulama öncesi, uygulama sonrası ve sonrasına dair öğrenci görüşleri toplanmıştır. Bu formlardan elde edilen veriler hata payını düşürmek amacıyla kategorilere ayrılarak çözümlenmiş ve kodlar oluşturulmuştur.

Çalışmanın hemen her aşamasında konunun ve verilerin ilgi çekici olmasını ve daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla yapılan işlemlerle ilgili çeşitli görseller, grafikler ve tablolar oluşturulmuştur. Miles, Huberman ve Saldana'ya göre (2023, s. 137) herkes görselleştirmeyi sevmese de verilerin etkin sunumu için ağ, matris ve grafik gibi görselleştirme araçlarının kullanılması verilerin anlamlandırılması ve yorumlanmasında kolaylaştırıcı olmaktadır.

Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldurmaları için 40 dakika süre verilmiş, görüşme sırasında güven ortamı oluşturulmuş ve katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Aynı zamanda katılımcılar herhangi bir cevaba yönlendirilmemiş ve objektif bir tutum sergilenmiştir. Alıntılar verilirken öğrenciler Ö1, Ö2...Ö47 şeklinde kodlanmış ve araştırma etiğine uyulmuştur. Ayrıca çalışmanın etki uygulaması sonrası modelin geçerlik ve güvenilirliğini kanıtlamak amacıyla bulgulardan elde edilen veriler öğrenci görüşme formlarından alınan öğrenci görüşleriyle karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda modelin etki uygulaması hem nicel hem de nitel yönden başarılı olmasının yanında geçerli ve güvenilirlerdir.

Modelin uygulanması sırasında araştırmacının dışında bir gözlemci sınıfta bulunarak modelin işlem basamaklarıyla ilgili notlar almış, uygulama sonrasında aynı gün içinde bu notlar araştırmacı tarafından birleştirilerek ve kendi görüşleri de eklenerek araştırmacı günlüğüne dönüştürülmüştür. Araştırmacı günlüğü verileri de elde edilen nitel verilerin geçerliğini ve güvenilirliği destekleyecek niteliktedir.

Araştırma sonucunda elde edilen tüm nitel veriler kodlayıcılar arası güvenilirliğin sağlanması amacıyla iki ayrı kişi tarafından işlenmiştir. O'Connor ve Joffe'ye göre (2020) kodlayıcılar arası güvenilirlik, nitel verileri analizinde farklı kodlayıcılar arasındaki uyum derecesini belirlemek için kullanılan bir ölçüm aracıdır. Bu nedenle çalışma kapsamında elde edilen verilerin tamamı araştırmacı ve farklı bir

alan uzmanı tarafından ayrı ayrı girilmiş ve gerekli karşılaştırmalar beraber yapılarak veriler işlemeye hazır hale getirilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı

$$\frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$
 formülünden hareketle %91 olarak belirlenmiştir.

Miles, Huberman ve Saldana'ya göre (2023, s. 105) güvenilirlik katsayısının %85'in üstünde olması çalışmadaki ölçme araçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın tüm aşamaları bir tez izleme komitesi tarafından 6 ayda bir incelendiği için uzman incelemesine tabi tutulmuştur. Bu nedenle araştırmanın iç geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir (s. 210). Güvenirlik ise çalışma başka bir zamanda veya grupta tekrar yapıldığında aynı sonuçları verip vermemesi ile ilgilidir. Ayrıca çalışmanın bulguları sunulan verilerle tutarlı ise de çalışma güvenilir olarak kabul edilmektedir (Merriam, 2018, s. 213). Araştırma da tasarlanan model ve ölçme araçlarının güvenilirliği pilot uygulama sonrası yapılan asıl uygulama yeterli görülmeyerek bir de etki uygulamasıyla sınanmıştır. Asıl uygulama verileri ile etki uygulamasının verileri karşılaştırıldığında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmanın farklı gruplarda benzer sonuçları vermesi tasarlanan modelin işe yarar ve güvenilir olduğunu kanıtlamaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında geliştirilen modelin pilot, asıl ve etki uygulamalarının sonuncusu olan etki uygulamasında elde edilen verilerden oluşturulan nitel ve nicel bulgulara yer verilmiştir. Nitel bulgularda öğrencilerin kelime başarı puanları, cinsiyetleri, okudukları kitap sayıları, Türkçe notları ve metin türüne göre bilgiler betimsel tablolarda gösterilmiştir.

Araştırmanın nicel bulgularında ise etki uygulamasında kullanılan metinlerden elde edilen kelime başarılarının metin türü, cinsiyet, okunan kitap sayısı, Türkçe ders notu gibi değişkenlere göre SPSS 27.00 ile yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu sonuçlar hazırlanan t-testi ve korelasyonel ilişki tabloları ile ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu başlığında araştırmanın “Ana dili olarak Türkçe öğretiminde üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretiminin birleştirilerek yeni bir kelime öğretim modeli tasarlanabilir mi?” ana probleminden hareketle hazırlanan “Üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretiminde yeni bir model tasarlanabilir mi?” sorusuna yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Modelin tasarlanması sırasında ilk olarak 7’li bir model yapılmış ve alan uzmanları öğretmenlerin görüşüne sunulmuştur. Bir ders saatinde uygulanamayacağı görüşü hâkim olunca model 4 aşama olarak tekrar tasarlanmıştır. Ancak bunun da Bloom Taksonomisinin aşamalarını net olarak ayıramayacağı görüşüne varıldığından yeni ve 5 aşamalı olan son model tasarlanmıştır. Alan uzmanlarının olumlu görüş bildirmesi neticesinde modelin aşamaları ve aşamaların içinde değerlendirilecek olan düşünme becerileri aşağıdaki görseldeki şekliyle belirlenmiştir.

Görsel 3.

Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretim Modelindeki Düşünme Becerileri



Görsel 3'te görüldüğü üzere araştırma için tasarlanan kelime öğretim modeli 5 aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalardan ilkinde Güncellenmiş Bloom Taksonomisinin basamaklarından herhangi birine atıfta bulunulmamıştır. Alt düzey düşünme becerileri niteliğinde olan hatırlama, anlama ve uygulama basamakları ikinci aşamada kullanılmaya başlanmıştır. Üçüncü aşamada artık üst düzey düşünme becerilerinden analiz ve değerlendirmenin kullanıldığı görülmektedir. Modelin dördüncü aşamasında taksonominin son basamağı olan yaratma basamağı kullanılmıştır. Modelin son aşamasında ise aslında sürecin tamamını içine aldığı için tüm düşünme becerilerinin içinde yer aldığı sonucuna ulaşılabilir. Tasarlanan modelin aşamaları ile ilgili ayrıntılı bilgiye aşağıdaki Görsel 4 incelenerek ulaşılabilir.

Görsel 4.

Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretim Modelinin Aşamaları



Modelin tasarımı sonrası ilk olarak bir devlet ortaokulunda 7. sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci ile pilot uygulama yapılması kararlaştırılmıştır. Uygulamada kullanılacak metin için alan uzman görüşüne başvurulmuş, uzmanlardan en çok oyu alan “Karagöz Nerede?” isimli bilgilendirici türdeki metin uygulama metni olarak

belirlenmiştir. Metinden alan uzmanlarınca belirlenen 43 adet hedef kelime ile model uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrasında modelin eksikleri giderilerek farklı bir devlet ortaokulunun 7. sınıfında öğrenim gören 40 öğrenci ile modelin asıl uygulamasının yapılması kararlaştırılmıştır.

Asıl uygulama öncesi alan uzmanlarınca bir bilgilendirici bir de hikâye edici türdeki iki metin uygulama metni olarak seçilmiştir. Metinlerden birinden 27 diğerinden 18 hedef kelime belirlenmiş ve model bu kelimelerle uygulanmıştır. Modelin uygunluğu ve kullanılabilirliği bu şekilde kanıtlanmıştır. Ancak modelin farklı gruplarda da etkili olup olmayacağının test edilmesi için son bir etki uygulamasının yapılmasına karar verilmiştir.

Etki uygulaması için diğerlerinden farklı bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf 47 öğrenci ile çalışılmıştır. Pilot ve asıl uygulamada olduğu gibi metinlerin belirlenmesi için yine alan uzman görüşü alınmış uygulamada iki bilgilendirici, iki hikâye edici metin olmak üzere toplam 4 metinle uygulama yapılmasına karar verilmiştir.

Modelin uygulaması sırasında toplam 7 metinle uygulama yapılmıştır. Bu metinlerin adları, türleri, hedef kelime sayıları ile çalışılan öğrenci sayıları aşağıdaki Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20.

Modelin Pilot, Asıl ve Etki Uygulamalarında Kullanılan Metinlerin Verileri

Uygulama	Metin türü	Metin adı	Hedef kelime (f)	Öğrenci (f)
Pilot	Bilgilendirici	Karagöz Nerede?	43	20
Asıl	Bilgilendirici	Çeşmibülbülün Esrarı	27	40
	Hikâye Edici	Sığırtmaç Mustafa’nın Öyküsü	18	
Etki	Bilgilendirici	Gize	20	47
	Bilgilendirici	İletişim Araçları	23	
	Hikâye Edici	Okumak Düşünmek İçindir	20	
	Hikâye Edici	Âşık Veysel Şatıroğlu	20	
Toplam	2	7	171	107

Yukarıdaki Tablo 20’de görüldüğü üzere araştırma kapsamında pilot, asıl ve etki uygulaması olmak üzere 107 öğrenciyle üç ayrı uygulama yapılmış, bu uygulamalarda toplam 171 hedef kelime çalışılmıştır. Yapılan uygulamalar sonrasında elde edilen verilerden hareketle tasarlanan modelin kelime öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Modelin kelime öğretimi başarısına dair bulgular sonraki aşamalarda ayrıntılı olarak gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu başlığında “Üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretimi ile ilgili tasarlanan model ne kadar etkilidir?” sorusundan hareketle yapılan etki uygulamasının verileri (83 kelime) SPSS ile analiz edilmiştir. Analiz sonucu oluşturulan Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formu (KBÖDF) ve Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formu (KBSDF) verilerine ait bulgular SPSS aracılığıyla çözümlenmiş ve aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 21.

Öğrencilerin Tüm Kelimeler Kelime Bilgisi Ön ve Son Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Test türü	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
KBSDF	47	70,57	9,10	28,506	0,001
KBÖDF	47	38,38	11,18		

***KBSDF**: Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formu

***KBÖDF**: Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formu

Tablo 21’de görüleceği üzere, Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formu verileri incelendiğinde çalışmaya katılan 47 öğrencinin 83 kelimeden yaklaşık 38 kelimeyi doğru tanımladığı görülmüştür. Öğrencilerin model uygulaması sonrası yapılan Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formu verileri incelendiğinde doğru tanımladıkları kelime sayısının yaklaşık 71’e çıktığı görülmektedir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin kelime bilgisi başarı puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t=28,506$, $p<.05$). Buna göre Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretim Modelinin öğrencilerin kelime başarılarını artırdığı görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerinden “Tasarlanan modelde öğrencilerin kelime öğrenmeleri metin türüne göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik yapılan etki uygulamasının verileri analiz edilmiştir. Bu bağlamda çalışma kapsamında yapılan etki testinde alan uzmanları bilgilendirici metinlerden hareketle 43 hedef kelime; hikâye edici metinlerden hareketle 40 hedef kelime belirlemişlerdir. Bilgilendirici metinlerden hareketle belirlenen 43 hedef kelimenin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen veriler Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22.

Öğrencilerin Bilgilendirici Metinlerdeki Kelimeler Kelime Bilgisi Ön ve Son Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Test türü	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
BMSDF	47	35,44	4,98	24,988	0,001
BMÖDF	47	16,85	5,86		

* **BMSDF**: Bilgilendirici Metinler Son Değerlendirme Formu

* **BMÖDF**: Bilgilendirici Metinler Ön Değerlendirme Formu

Tablo 22'ye bakıldığında çalışmaya katılan 47 öğrencinin bilgilendirici metin ön değerlendirme formları ile son değerlendirme formları bağımlı grup t testi ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin çalışma öncesi test edilen 43 kelimedenden yaklaşık 17 kelimeyi doğru tanımlarken kelime öğretim modelinin uygulanması sonucunda doğru tanımladıkları kelime sayısı ortalamasını 35'e çıkardıkları görülmektedir. Bu kapsamda tablodan da anlaşılabileceği üzere çalışma öncesi öğrencilerin kelime bilgisi başarı puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=24,988$, $p<.05$). Bu durumda Üst Düzey düşünme Becerileri ile Kelime Öğretim Modeli uygulaması sonrasında grubun daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Alan uzmanlarınca hikâye edici metinlerden belirlenmiş olan 40 hedef kelimenin son değerlendirme ile ön değerlendirme formu verileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 23.

Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerdeki Kelimeler Kelime Bilgisi Ön ve Son Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Test türü	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
HEMSDF	47	35,12	4,81	22,360	0,001
HEMÖDF	47	21,53	6,36		

* **HEMSDF**: Hikâye Edici Metin Son Değerlendirme Formu

* **HEMÖDF**: Hikâye Edici Metin Ön Değerlendirme Formu

Tablo 23'e göre çalışma kapsamından öğretilmesi hedeflenen 40 kelimedenden uygulama öncesi öğrencilerin yaklaşık 22 kelimeyi doğru tanımladıkları görülmektedir. Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi Modeli'nin uygulanması sonucu yapılan hikâye edici metinler son değerlendirme formuna göre ortalama kelime sayısı artarak 35'e çıkmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin kelime bilgisi başarı puanları arasında son değerlendirme lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=22,360$, $p<.05$). Bu verilere göre Üst Düzey düşünme Becerileri ile Kelime Öğretim Modeli uygulaması sonrasında grubun daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma kapsamında bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde öğretilmesi hedeflenen kelimelerin model uygulanmadan önce yapılan Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme formları verilerinin karşılaştırması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 24.

Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinlerin Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Test türü	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
BMÖDF	47	16,85	5,86	6,474	0,001
HEMÖDF	47	21,53	6,36		

Tablo 24'te görüleceği üzere, öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerden belirlenen hedef kelimelerin uygulama öncesi verilerinde bilgilendirici metin ön değerlendirme formunda 43 kelimedenden yaklaşık ortalama 17 kelimeyi doğru tanımlarken; hikâye edici metinlerden belirlenen 40 hedef kelimedenden yaklaşık ortalama 22'sini doğru tanımladıkları görülmektedir. Bu verilere bakıldığında kelime bilgisi başarı puanları arasında hikâye edici metinlerin ön değerlendirme formlarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=6,474$, $p<.05$).

Tablo 25.

Öğrencilerin Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinlerdeki Kelimeler Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Test türü	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
BMSDF	47	32,44	4,98	0,604	0,549
HEMSDF	47	35,12	4,81		

Yukarıdaki Tablo 25'ten anlaşılabacağı üzere Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi Modeli uygulandıktan sonra her iki metin türündeki ortalama sayılar yaklaşık olarak eşitlenmiştir. Verilerin t ve p değerleri incelendiğinde bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin son değerlendirme formları verileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($t=0,604$, $p>.05$). Kelime bilgisi ön değerlendirme formlarının verilerine bakıldığında yaklaşık ortalama 17 doğru tanım yapılan bilgilendirici metinlerdeki kelime sayısının ortalama 35'e, hikâye edici metinlerdeki kelime sayısının da yaklaşık ortalama 22'den 35'e çıktığı görülmektedir. Buradan anlaşılabacağı üzere her ne kadar son değerlendirme formu verileri arasında anlamlı bir fark görülme de üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretimi öğrencilerin kelime başarılarını artırmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu başlığında araştırma alt problemlerinden “Tasarlanan modelde öğrencilerin kelime öğrenmeleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” sorusundan hareketle yapılan değerlendirmeler ve bu değerlendirmenin SPSS analizi ile hazırlanmış veri analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 26.

Öğrenci Cinsiyetlerinin Bilgilendirici Metinlerin Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
BMÖDF	Kız	24	17,50	5,21	0,772	0,444
	Erkek	23	16,17	6,52		

Tablo 26’da görüldüğü üzere çalışma kapsamında incelenen verilerde kız öğrencilerin bilgilendirici metinlerde yer alan 43 hedef kelimedenden yalnızca yaklaşık ortalama 18’ini bildikleri; erkek öğrencilerin de yaklaşık 16’sını doğru bildikleri görülmüştür. Bu bağlamda cinsiyete göre veriler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenebilir ($t=0,772$, $p>.05$). Başka bir ifadeyle öğrenci cinsiyetleri öğrencilerin bilgilendirici metinlerle ilgili ön değerlendirme formlarındaki başarılarını etkilememiştir.

Tablo 27.

Öğrenci Cinsiyetlerinin Bilgilendirici Metinlerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
BMSDF	Kız	24	36,83	3,76	2,638	0,011
	Erkek	23	33,34	5,21		

Tablo 27’de görüleceği üzere, bilgilendirici metinlerde model uygulaması sonrası öğrencilere verilen son değerlendirme formlarında yer alan 43 kelimedenden kız öğrencilerin yaklaşık 18 olan kelime bilgisi ortalamasını son değerlendirmede yaklaşık 37’ye; erkek öğrencilerin 16’dan 33’e çıkardıkları görülmektedir. Başarı puanları arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=2,638$, $p<.05$). Kız öğrenciler bilgilendirici metinlerde yer alan kelimeleri doğru tanımlamada model uygulaması sonrasında daha başarılı olmuşlardır.

Tablo 2’de hikâye edici metinlerdeki kelime bilgisinin öğrenci cinsiyetlerine göre inceleme verilerine yer verilmiştir.

Tablo 28.

Öğrenci Cinsiyetlerinin Hikâye Edici Metinlerin Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
HEMÖDF	Kız	24	24,04	5,18	2,992	0,004
	Erkek	23	18,91	6,51		

Tablo 28'e göre ölçülen 40 kelimeden kız öğrencilerin ortalama 24 kelimeyi doğru tanımladıkları görülürken erkek öğrencilerin yalnızca ortalama yaklaşık 19 kelimeyi doğru tanımladıkları görülmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin kelime bilgisi başarı puanları arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=2,992$, $p<.05$). Buradan hareketle kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla hikâye edici metinlerdeki kelime bilgisi ön değerlendirmelerinde daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 29'da öğrenci cinsiyetlerinin hikâye edici metinlerin kelime bilgisi son değerlendirme formuna göre bağımlı gruplar t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 29.

Öğrenci Cinsiyetlerinin Hikâye Edici Metinlerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
HEMSDF	Kız	24	36,83	3,76	2,638	0,011
	Erkek	23	33,34	5,21		

Tablo 29'da görüleceği üzere, çalışma kapsamında tasarlanan Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi Modeli'nin uygulanması sırasında yapılan son değerlendirmede kız öğrencilerin ön değerlendirmedeki ortalama kelime sayılarının 24'ten yaklaşık 37'ye; erkek öğrencilerin ise yaklaşık 19'dan 33 ortalama kelimeye çıktıkları görülmüştür. Öğrencilerin kelime bilgisi başarı puanları arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($t=2,638$, $p<.05$). Bu durumda kelime öğretim modelinin her iki cinsiyette de kelime bilgisini artırdığı görülmüştür.

Tablo 30.

Öğrenci Cinsiyetlerinin Tüm Kelimelerin Kelime Bilgisi Ön Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
KBÖDF	Kız	24	41,54	9,41	2,045	0,047
	Erkek	23	35,08	12,11		

Tablo 30’da anlaşıldığı üzere çalışmaya katılan 24 kız öğrencinin uygulama öncesi 83 kelimedenden doğru tanımladığı kelime sayısı yaklaşık ortalama 42 iken 23 erkek öğrencinin 35’tir. Bu bağlamda öğrencilerin cinsiyete göre kelime bilgisi başarı puanları arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=2,045$, $p<.05$). Bu durumda kız öğrencilerin başlangıçta erkeklerden daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 31.

Öğrenci Cinsiyetlerinin Tüm Kelimelerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
KBSDF	Kız	24	73,70	7,69	2,551	0,014
	Erkek	23	67,30	9,46		

Tablo 31’de görüleceği üzere, öğrenci cinsiyetlerine göre son değerlendirme formları karşılaştırıldığında kız öğrencilerin 83 hedef kelimedenden yaklaşık ortalama 74 kelimeyi doğru tanımladığı; erkek öğrencilerin ise 67 kelimeyi doğru tanımladığı görülmüştür. Analiz verileri incelendiğinde çalışma sonucunda öğrencilerin cinsiyetleri ile kelime bilgisi başarı puanları arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=6,474$, $p<.05$). Buradan kelime öğretim modeli sonrası kız öğrencilerin daha başarılı sonuçlar elde ettikleri söylenebilir.

Çalışmanın bu bölümünde incelenen verilerden yalnızca bilgilendirici metinlerin ön değerlendirme formu verilerinde kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Dışında kalan tüm ölçümlere göre kelime bilgisi başarı testlerinde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda kız öğrencilerin kelime bilgisi başarı testlerinde erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu başlığında araştırmanın alt problemlerinden olan “Tasarlanan modelde öğrencilerin kelime başarıları ile Türkçe dersi not ortalamaları arasında ilişkisel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” cümlesinden hareketle elde edilen verilere ve bu verilerin SPSS analizi neticesinde bulunan bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda tek başlık altında tüm verilerin görülebilmesi için öncelikle Türkçe notu ve

kelime başarı testlerinin N, $\bar{X}$ ve Ss değerleri betimsel tablolarla gösterilecek ardından Türkçe notu ile kelime başarı testlerinin karşılaştırmalı analizlerini yapabilmek adına korelasyonel tablolarla r ve p değerleri irdelenmiştir.

Aşağıdaki Tablo 32’de öğrencilerin Türkçe dersi ders notlarının bilgilendirici metinlerin kelime bilgisi son değerlendirme formlarına göre betimsel analizi yapılmıştır.

Tablo 32.

Öğrenci Türkçe Dersi Ders Notlarının Bilgilendirici Metinlerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Betimsel Analizi

	N	$\bar{X}$	Ss
Türkçe Notu	47	82,76	15,01
BMSDF	47	35,44	4,98

Tablo 32’de görüldüğü üzere çalışma kapsamında çalışılan 47 öğrencinin ortalama ders notunun 82,76 olduğu, bilgilendirici metinlerde yer alan ve araştırmada ölçülen 43 kelimeden ortalama 35 kelimeyi doğru tanımlayabildikleri görülmüştür. Bu kapsamda geliştirilen korelasyonel analizlere Tablo 33’te yer verilmiştir.

Tablo 33.

Öğrenci Türkçe Dersi Ders Notlarının Bilgilendirici Metinlerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Türkçe Notu (r)	p
BMSDF	0,367	0,011

Yukarıdaki Tablo 33’ten anlaşılabileceği üzere Türkçe ders notları ile bilgilendirici metinler son değerlendirme formu arasında pozitif yönde ve düşük dereceli anlamlı bir korelasyon vardır ($r=0,367$, $p=0,011$). Öğrenci Türkçe dersi ders notlarının hikâye edici metinlerin kelime bilgisi son değerlendirme formlarına göre betimsel analizine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 34.

Öğrenci Türkçe Dersi Ders Notlarının Hikâye Edici Metinlerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Betimsel Analizi

	N	$\bar{X}$	Ss
Türkçe Notu	47	82,76	15,01
HEMSDF	47	35,12	4,81

Tablo 34’te görüleceği üzere uygulamanın çalışma grubu olan 47 öğrencinin ortalama ders notunun 82,76 olduğu, hikâye edici metinlerde yer alan ve araştırmada

ölçülen 40 kelimeden ortalama 35 kelimeyi doğru tanımlayabildikleri görülmüştür. Bu kapsamda geliştirilen korelasyonel analiz verileri Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35.

Öğrenci Türkçe Dersi Ders Notlarının Hikâye Edici Metinlerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Türkçe Notu (r)	p
HEMSDF	0,386	0,007

Tablo 35’te görüldüğü üzere Türkçe ders notları ile hikâye edici metinlerin son değerlendirme formu verileri arasında pozitif yönde düşük dereceli anlamlı bir korelasyon vardır ($r=0,386$, $p=0,007$). Buradan anlaşılabacağı üzere Türkçe notları yüksek olan öğrencilerin kelime başarıları da yüksektir.

Tablo 36.

Öğrenci Türkçe Dersi Ders Notlarının Tüm Kelimelerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Betimsel Analizi

	N	$\bar{X}$	Ss
Türkçe Notu	47	82,76	15,01
KBSDF	47	70,57	9,10

Tablo 36’ya göre çalışma kapsamında 47 öğrenci araştırmaya katılmış, öğrencilerin Türkçe dersi yılsonu not ortalamalarının 82,76 olduğu görülmüştür. Yine ölçülen kelime başarı testlerindeki tüm kelimelerin (83 kelime) ortalama 71’inin öğrenciler tarafından doğru tanımlandığı görülmektedir. Türkçe ders notu ile tüm kelimelerin son değerlendirme formları arasındaki korelasyon analizi sonuçları aşağıdaki Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37.

Öğrenci Türkçe Dersi Ders Notlarının Tüm Kelimelerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Türkçe Notu (r)	p
KBSDF	0,405	0,005

Tablo 37’ye göre Türkçe ders notları ile tüm kelimelerin son değerlendirme formlarının verileri arasında pozitif yönde orta derecede anlamlı bir korelasyon olduğu görülmektedir ($r=0,405$, $p<.05$). Bu bağlamda ders notu başarıları yüksek olan öğrencilerin kelime başarısının da yüksek olduğu söylenebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu başlığında araştırmanın alt problemlerinden olan “Tasarlanan modelde öğrencilerin kelime öğrenmeleri öğrencilerin okunan kitap sayısına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap bulmak amacıyla toplanan verilere ve verilerin betimsel tabloları ile korelasyon analizlerine yer verilmiştir. Okunan kitap sayısı ile bilgilendirici metinlerin son değerlendirme formuna ilişkin betimsel veriler aşağıdaki Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38.

Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayısının Bilgilendirici Metinlerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Betimsel Analizi

	N	$\bar{X}$	Ss
Okunan Kitap Sayısı	47	15,14	10,79
BMSDF	47	35,44	4,98

Tablo 38’de görüleceği üzere öğrencilerin okudukları ortalama kitap sayısı 15 iken bilgilendirici metinlerin son değerlendirme formu kelime ortalaması 35’tir. Aşağıdaki tabloda ilgili verilerin korelasyonel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 39.

Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayısının Bilgilendirici Metinlerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Okunan Kitap Sayısı(r)	p
BMSDF	0,379	0,009

Tablo 39’a göre okunan kitap sayısı ile bilgilendirici metinlerdeki kelimelerin son değerlendirme formu verileri arasında anlamlı pozitif yönlü düşük korelasyonlu bir ilişki vardır ($r=0,379$, $p=0,009$). Aşağıdaki 40 kodlu tabloda öğrencilerin okudukları kitap sayısının hikâye edici metinlerin kelime bilgisi son değerlendirme formlarına göre betimsel analiz verilerine yer verilmiştir.

Tablo 40.

Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayısının Hikâye Edici Metinlerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Betimsel Analizi

	N	$\bar{X}$	Ss
Okunan Kitap Sayısı	47	15,14	10,79
HEMSDF	47	35,12	4,81

Yukarıdaki Tablo 40’ta görüldüğü üzere okunan kitap sayısı ortalama 15 iken hikâye edici metinlerdeki kelime bilgisi son değerlendirme formu kelime ortalaması

35'tir. Aşağıdaki Tablo 41'de öğrencilerin okudukları kitap sayısının bilgilendirici metinlerin kelime bilgisi son değerlendirme formlarına göre korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 41.

Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayısının Hikâye Edici Metinlerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Okunan Kitap Sayısı(r)	p
HEMSDF	0,255	0,083

Yukarıdaki Tablo 41'de görüldüğü üzere öğrencilerin okudukları kitap sayısının hikâye edici metinlerdeki kelime bilgisi son değerlendirme formu verileri arasında pozitif yönde anlamlı düşük korelasyonlu bir ilişki vardır ($r=0,255$, $p=0,083$). Aşağıdaki Tablo 42'de okunan kitap sayısı ve tüm kelimelerin son değerlendirme formu verileri betimsel olarak gösterilmiştir.

Tablo 42.

Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayısının Tüm Kelimelerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Betimsel Analizi

	N	$\bar{X}$	Ss
Okunan Kitap Sayısı	47	15,14	10,79
KBSDF	47	70,57	9,10

Tablo 42'de görüldüğü üzere öğrencilerin okudukları kitap sayısı ortalama 15 iken tüm kelimelerin Kelime Son Değerlendirme Formu ortalaması yaklaşık 71'dir. Okunan kitap sayısı ile tüm kelimelerin son değerlendirme formu Pearson korelasyon analizi verileri de Tablo 43'te görülmektedir.

Tablo 43.

Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayısının Tüm Kelimelerin Kelime Bilgisi Son Değerlendirme Formlarına Göre Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Okunan Kitap Sayısı(r)	p
KBSDF	0,343	0,018

Tablo 43'te görüleceği üzere okunan kitap sayısı ile tüm kelimelerin son değerlendirme formu verileri arasında anlamlı pozitif yönlü düşük korelasyonlu bir ilişki vardır ($r=0,343$, $p=0,018$). Buradan anlaşılabileceği üzere okunan kitap sayısı ile öğrencilerin tüm kelimelerin başarısı arasında ilişki çok azdır.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın “Üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretimi modeli hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?” alt probleminden hareketle uygulama sırasında elde edilen bulgulara ve bu bulguların çözümleme tablolarına yer verilmiştir. Bu kapsamda oluşturulan betimsel tablolarla modelin uygulamasının sonunda öğrencilere verilen yarı yapılandırılmış görüşme formlarının bulguları irdelenmiştir.

4.7.1. Birinci Görüşme Sorusuna Ait Bulgular

Tablo 44’te çalışma sonrası öğrenci görüşme formlarında öğrencilere sorulan “Uygulama öncesi izlediğiniz videolar ve gösterilen resimler metne hazırlanmanızı nasıl etkiledi?” sorusuna yanıtlar incelenmiş, tüm öğrencilerin yalnızca olumlu cevaplar verdiği tespit edilmiştir.

Tablo 44.

Uygulama Öncesi Video ve Resimlerin Öğrencilerin Metne Hazırlanmasına Etkisi ile İlgili Görüşler

Görüşler	Öğrenci Kodları	f	%
Daha kolay anlamamı sağladı	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47	39	67
Önceden fikir sahibi oldum.	Ö1, Ö15, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö27, Ö43, Ö45	9	16
Daha çabuk öğrendim.	Ö4, Ö5, Ö9, Ö14, Ö24, Ö45, Ö47	7	12
Tahmin yeteneğimi geliştirdi.	Ö29, Ö35	2	3
Eğlenceli ve basit geldi	Ö30	1	2
Toplam		58	100

Tablo 44’te görüldüğü üzere öğrencilerin verdikleri cevaplar metin bazında incelenmiş olup benzer cümleler ve cevaplar eş kabul edildiğinden kapsayıcı bir başlık belirlenmiş ve öğrenci görüşü o başlığa dâhil edilmiştir. Örneğin Ö2 kodlu öğrenci soruya “Kolay anlamamızı sağladı.” şeklinde cevap vermiştir. Aynı başlığın altında yer alan Ö11 kodlu öğrenci aynı soruya “Bence güzeldi. Video çok yararlı oldu. Kolay anlamamızı sağladı.” şeklinde cevap vermiş ve bu cevaplar kapsayıcı başlık olarak “Daha kolay anlamamı sağladı.” maddesi altında verilmiştir.

Tablo 44’teki öğrenci görüşlerinde görüldüğü üzere çalışma öncesi video ya da resimlerle metne hazırlık yapmak öğrencileri olumlu yönde etkilemiştir. Öğrencilerden %67’si bu hazırlığın kendilerini metne daha kolay hazırladığını beyan

etmişlerdir. %16'sı metinle ilgili önceden fikir sahibi olduklarını beyan ederken %12'si de sonraki aşamalara geçildiğinde bu uygulamanın kelimeleri daha çabuk öğrenmeyi sağladığını beyan etmiştir. 5 farklı temada toplam 58 görüş bildirilen bu soruda en yüksek oran %67 iken en düşük oran ise eğlenceli ve basit geldi şeklindeki görüşe (%2) aittir. Soruyla ilgili “Daha kolay anlamamı sağladı” şeklinde görüş bildiren bazı öğrencilerin cevapları şu şekildedir.

Ö3 kodlu öğrencinin görüşüne göre yapılan uygulama metni iyi etkileyerek kolaylaştırmıştır

Güzel etkileştirdi, daha iyi anladım.

Ö7'ye göre yapılan uygulama metni kolaylaştırmıştır:

İyi etkiledi ve kolaylaştırdı.

Ö10'a göre ise metni daha iyi anlamasını sağlayarak bilmediği kelimeleri anlamasını kolaylaştırmıştır:

Metni daha iyi anlamamı ve bilmediğim kelimeleri anlamamı daha kolaylaştırdı.

Ö23 kodlu öğrenciye göre ise yapılan çalışma onu olumlu etkileyerek daha iyi anlamasını sağlamıştır

Olumlu etkiledi. Daha iyi anlamamı sağladı.

Ö38 kodlu öğrenciye göre çalışma onun metnin konusunu önceden görerek kolay anlamasını sağlamıştır:

Daha önceden gördük kolay oldu.

Çalışmanın bu sorusuyla ilgili en yüksek görüş %67 oranında metni daha kolay anlamalarını sağlamış olduğudur. Bunu %16 ile konuyla ilgili önceden fikir sahibi olmaları görüşü takip etmektedir. Bu bağlamda verilen cevaplar incelendiğinde aşağıdaki görüşlere ulaşılmıştır.

Ö1 kodlu öğrenci konuyla ilgili önceden fikir sahibi olduğunu vurgulamıştır.

Önceden fikrimiz oldu.

Ö21 kodlu öğrenci metni okumadan izledikleriyle metin hakkında fikir sahibi olduğunu beyan ederken şu ifadeleri kullanmıştır:

Metni daha okumadan önce metnin konusunu hakkında fikir sahibi olmamda yardımcı olmuştur.

Ö43 kodlu öğrencinin görüşüne göre de uygulama öncesindeki resimler ve videolarla öğrenciler metne ön hazırlık yapmışlardır:

Güzel etkiledi. Video ve resimleri görürük ve izleyerek ön hazırlıkda formis oldu, metin için.

Ö35 kodlu öğrenci de bunlardan farklı bir görüş bildirerek video ve resim sürecinin kendisinin tahmin yeteneğini geliştirdiğini vurgulamıştır:

Olumlu etkiledi. Rahatça anlamamı sağladı, kolay bir şekilde öğrendim. Tahmin yeteneğimi geliştirdi.

Yukarıdaki öğrenci görüşlerinde de görüldüğü üzere öğrenciler, modelin hazırlama aşamasında resim gösterilmesinin ya da video izletilmesinin metne hazırlıklarını kolaylaştırdığı, kelimeleri ve metni daha kolay anladıkları, önceden fikir sahibi olmanın onları iyi etkilediği gibi olumlu düşüncelere sahiptirler. Buradan hareketle öğrencilerin modelin hazırlama aşamasını başarılı ve faydalı buldukları sonucuna ulaşılabilir.

4.7.2. İkinci Görüşme Sorusuna Ait Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 45 ve Tablo 46’da öğrenci görüşme formlarında öğrencilere yöneltilen “Çalışmalar öncesinde video izletilmesi mi yoksa resim/fotoğraf gösterilmesi mi sizi metne daha çok hazırladı? Neden?” sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar tablolastırılmıştır.

Tablo 45.

Çalışmalar Öncesinde Gösterilen Video, Resim ve Fotoğrafların Metne Hazırlığa Etkisinde Video ile İlgili Görüşler

	Görüşler	Öğrenci Kodları	f	%
Video	Daha iyi öğrendim.	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö20, Ö23, Ö25, Ö29, Ö32, Ö33, Ö35, Ö39, Ö40, Ö46	19	50
	Daha akılda kalıcı oldu	Ö9, Ö10, Ö18, Ö19, Ö21, Ö28, Ö37, Ö42, Ö43	9	24
	Metne daha çok hazırladı	Ö22, Ö26, Ö43	3	8
	Görüş bildirmeyenler	Ö34, Ö36, Ö38	3	8
	Video ile metni aklımda canlandırdım.	Ö14	1	3
	Daha dikkat çekici oldu.	Ö11	1	3
	Videoda durmadan izlenebilir.	Ö27	1	3
	Kesin bilgi edindim.	Ö45	1	3
Toplam			38	100

Tablo 45'te görüldüğü üzere metne hazırlık sürecinde videoyu seçen öğrenciler 7 temada 35 ayrı görüş bildirmişlerdir. Yalnızca videoyu seçip konuyla ilgili görüş bildirmeyen öğrenci sayısı 3'tür. Bu bağlamda sorudaki video seçeneğinden hareketle toplam 38 görüş elde edilmiştir. Görüşler incelendiğinde görüşlerin %50'sinin videolar sayesinde daha iyi öğrendiğini vurguladığı görülmektedir. Görüşlerin %24'üne göre videolarla öğrenilenler daha kalıcı olmuştur. Yine görüşlerinin %8'inin videonun metne daha çok hazırladığı görüşünü savunduğu, %8'inin ise sebep bildirmediği görülmektedir. Soruyla ilgili verilen öğrenci cevapları incelendiğinde videoyla daha iyi öğrendiğini savunan öğrenci notları şu şekildedir.

Ö5 kodlu öğrenci video ile ilgili görüşlerini şu şekilde anlatmıştır:

video izletilmesi bence çünkü metni daha iyi anlamamı sağladı. metne nasıl bakmam gerektiğini söyledi.

Ö12 kodlu öğrenci kendisini ifade ederken şu cümleleri kullanmıştır:

Bence video izletilmesi Çünkü görseli görüyorsun hem de anlatıyor. Hem de daha çok anlatabilirsin ama resim/fotoğrafta sadece görseli görüyorsun çok anlamıyorsun.

Ö23 kodlu öğrenciye göre video ile daha iyi öğrenmiştir. Çünkü videoda görüntü ve ses birlikte verilmiştir:

Video daha iyi anlatıyor çünkü onda hem fotoğraf hem de ses var.

Videoların metne daha çok hazırladığını savunan öğrenci görüşleri incelendiğinde Ö22 şu ifadeleri kullanmıştır:

Video izlenmesi'daha çok hazırlandı.
Çünkü benim diploma kabiliyetim daha iyi.

Benzer görüşe sahip olan Ö26 ise yalnızca kendince video izletilmesinin metne daha çok hazırladığını söylemiştir:

Video izletilmesi bence daha çok hazırlar

Videonun kelimelerin kalıcılığını artırdığını savunan Ö18 kendini şu şekilde ifade etmiştir:

Video izlemek daha çok hazırlandı. Çünkü görsel videolar daha çok kalıcılık olur.

Öğrenci görüşlerinden hareketle metne hazırlık sürecinde resim ya da fotoğraf gösterilmesini daha yararlı bulan öğrenciler ve görüşleri Tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46.

Çalışmalar Öncesinde Gösterilen Video, Resim ve Fotoğrafların Metne Hazırlığa Etkisinde Resim ve Fotoğraf ile İlgili Görüşler

	Görüşler	Öğrenci Kodları	f	%
Resim ve Fotoğraf	Daha kolay anladım.	Ö2, Ö4, Ö16, Ö17, Ö30, Ö40, Ö41, Ö47	8	57
	Tahmin yürütebildim.	Ö1, Ö24	2	14
	Akılda daha kalıcı oluyor.	Ö6	1	7
	Daha dikkat çekici oldu.	Ö11	1	7
	Fikir sahibi oldum.	Ö24	1	7
	Hayal gücümü geliştirdi.	Ö31	1	7
Toplam			14	100

Tablo 46'da görüldüğü üzere çalışmalar öncesinde gösterilen resim ve fotoğrafların metne hazırlığa etkisi konusunda 6 temada 14 görüş bildirilmiştir. Bu görüşlerden %57'si metni anlamayı kolaylaştırdığı yönündedir. Görüşlerin %14'ü metinle ilgili tahmin yürütebildiği için resim ve fotoğrafı tercih etmişlerdir. Görüşlerin %28'i ise birbirinden farklı görüşlerden oluşmaktadır. Resim ve fotoğraflar ile daha kolay anladığını ifade eden görüşlere bakıldığında Ö16 kodlu öğrenci resmin kolay yardımcı olduğunu vurgulamıştır:

resimde kolay yardımcı olur

Ö24 kodlu öğrenciye bakıldığında öğrencinin resim ve fotoğrafı seçme sebebi işlenecek metinle ilgili tahmin yürütebilmesidir.

Resim çünkü nasıl bir metin işleyeceğimiz konusunda fikir üretiyorum.

Resmin hayal gücünü geliştirdiğini vurgulayan Ö31 görüşlerini şu şekilde anlatmıştır:

Resim çünkü Resim hayal gücünü geliştirmek için videoya daha önemlidir. Diğer fotoğrafı seçerken insan benzeri video kurtarıcı buluyordum.

Tablo 45 ve Tablo 46’da görüldüğü üzere metin işlenmeden önce video izletilmesinin mi yoksa resim ve fotoğraf gösterilmesinin mi öğrencileri metne daha iyi hazırladığı konusundaki görüşlerin %73’ü videoyu daha etkili bulurken, %27’si resim ve fotoğraf gösterilmesini daha etkili bulmuşlardır. Buradan hareketle öğrencilerin modelin hazırlama basamağında metne hazırlık yaparken video izlemeyi daha yararlı buldukları tespit edilmiştir. Araştırmacı günlüğü verileri irdelendiğinde bu durumun sebebinin video izlerken daha çok eğlenmeleri olduğu görülmektedir.

4.7.3. Üçüncü Görüşme Sorusuna Ait Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 47’de öğrenci görüşme formlarında öğrencilere yöneltilen “Yapılan uygulamanın en çok hangi aşamasında zorlandınız, hangi aşamayı daha çok beğendiniz? Niçin? (Kelime Ön Değerlendirme Formu/Kelime Çalışma Kâğıdı/ Kelime Son Değerlendirme Formu/Metnin İşlenişi)” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar tablolastırılmıştır. Tablolar her aşamaya göre ayrı ayrı verilmiş, tablonun her birinde o aşama ile ilgili olumlu ve olumsuz görüş bildiren öğrenciler ile nedenleri listelenmiştir.

Tablo 47.

Kelime Ön Değerlendirme Formları ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Tercihler	Görüşler	Öğrenci Kodları	f	%
Olumlu	Çok sevdiğim için pek zorlanmadım.	Ö2, Ö14	2	11
	Formu çok beğendim.	Ö18	1	6
	Kelimeleri bilip bilmediğim ortaya çıktı.	Ö45	1	6
Olumsuz	Kelimelerin anlamlarını bilmiyordum.	Ö7, Ö8, Ö9, Ö15, Ö17, Ö19, Ö22, Ö28, Ö33, Ö35, Ö40, Ö46	12	67
	İlk başlarda anlamamıştım	Ö1, Ö30	2	11
Toplam			14	100

Tablo 47'ye göre kelime ön değerlendirme formlarına dair 18 görüş bildirilmiştir. Bu 18 görüşten %23'ü olumlu, %67'si ise olumsuz görüşlerden oluşmaktadır. Olumlu görüş bildiren öğrenciler en çok formu sevdikleri için zorlanmadıklarını beyan etmişlerdir. Olumlu görüş bildiren öğrencilerden Ö14 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Aslında hiç bir aşamada zorlanmadım. En çok kelime ön belirleme aşamasını beğendim. Çünkü ben kendim hakkında form doldurmasını çok severim.

En çok ön değerlendirme formunu doldururken zorlandığını dile getiren öğrencilere bakıldığında ise kelimelerin anlamlarını bilmedikleri için zorlanan öğrencilerin oranının %67 olduğu görülmektedir. Formu doldururken kelime anlamlarını bilmediği için zorlandığını beyan eden öğrencilerden Ö7'ye göre:

Kelime ön belirleme formunda daha çok zorlandım çünkü bilmediğim kelimeler vardı.

Ö33 kodlu öğrenci kelimeleri yapamadığını beyan etmiştir.

Kelime ön belirlemesinde zorlandım çünkü yapamadım.

Buradan hareketle öğrencilerin kelime bilgisi ön değerlendirme formlarını beğenmekten çok formu doldururken zorlandıkları sonucuna ulaşılabilir. Kelime Çalışma kağıtları ile ilgili öğrenci görüşleri Tablo 48'de gösterilmiştir.

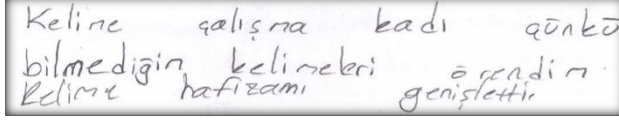
Tablo 48.

Kelime Çalışma Kağıtları ile İlgili Öğrenci Görüşleri

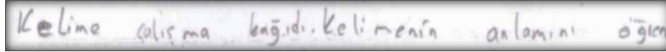
Tercihler	Görüşler	Öğrenci Kodları	f	%
Olumlu	Anlamını bilmediğim kelimeler öğrendim.	Ö5, Ö23, Ö43, Ö47	4	40
	Bildiğim kelimeleri düzenli bir şekilde yazdım.	Ö35	1	10
Olumsuz	Zorlandım.	Ö11, Ö21, Ö24, Ö44	4	40
	Bilmediğim kelimeler vardı	Ö26	1	10
Toplam			10	100

Tablo 48'e göre öğrenciler kelime çalışma kağıtlarıyla ilgili yalnızca 10 görüş bildirmiştir. Görüşlerin %50'sinin olumlu, %50'sinin ise olumsuz olduğu görülmektedir. Öğrencilerden olumlu görüş bildirenlerin %40'ı anlamını bilmediği kelimeleri öğrendiği için, olumsuz olanların %40'ı da bu aşamada zorlandıkları için

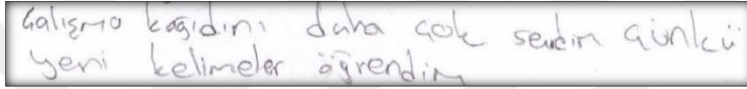
bu görüşlere başvurmuşlardır. Buradan anlaşılacağı üzere kelime çalışma kâğıtlarıyla ilgili görüşler olumlu ve olumsuz olarak yarı yarıya bir dağılım göstermişlerdir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde olumlu görüş bildiren öğrencilerde Ö5 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:



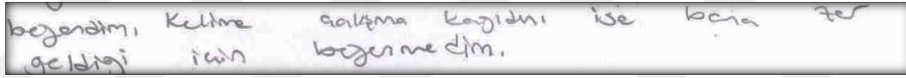
Ö23 kodlu öğrencinin görüşüne bakıldığında ise öğrencinin kelime anlamını öğrendiği için Kelime Çalışma Kağıdını beğendiğini ifade etmiştir.



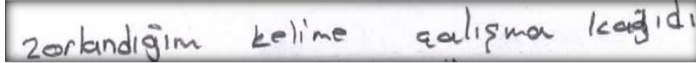
Ö47 kodlu öğrencinin görüşleri incelendiğinde yeni kelimeler öğrendiği için Kelime Çalışma Kağıdını sevdiğini beyan etmiştir.



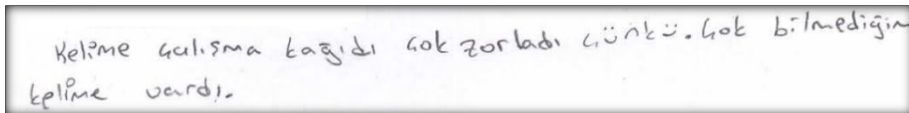
Kelime Çalışma Kağıdında zorlandığı için beğenmediğini ifade eden öğrencilerden Ö21'in görüşleri şu şekildedir:



Ö24 de Kelime Çalışma Kağıdında zorlandığını ifade etmiştir.



Ö26 kodlu öğrenci bilmediği çok kelime olduğu için zorlandığını ifade etmiştir.



Tablo 49'da Kelime Son Değerlendirme formları ile ilgili öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 49.*Kelime Son Değerlendirme Formları ile İlgili Öğrenci Görüşleri*

Tercihler	Görüşler	Öğrenci Kodları	f	%
Olumlu	Yeni kelimeler öğrendim	Ö12, Ö29, Ö35	3	16
	Eğlenceliydi. Hoşuma gitti.	Ö10, Ö19	2	11
	Görüş bildirmeyenler	Ö24, Ö44	2	11
	Kelimelerin anlamlarını öğrendim.	Ö9	1	5
Olumsuz	Kelimeleri bilmediğim için zorlandım.	Ö4, Ö20, Ö25, Ö32 Ö34, Ö42	6	32
	Aynı şeyleri yazmak zor geldi.	Ö13	1	5
	Eş anlamlıları bulmak zor.	Ö18	1	5
	Çok kelime olduğundan zorlandım.	Ö27	1	5
	Zorlandım.	Ö36	1	5
	Anlayamadım.	Ö41	1	5
Toplam			19	100

Tablo 49’da görüldüğü üzere Kelime Son Değerlendirme Formu ile ilgili öğrencilerin %42’si olumlu, %57’si ise olumsuz görüş bildirmişlerdir. Olumlu görüş bildiren öğrencilerin görüşleri incelendiğinde Ö29 kodlu öğrenci kelime son değerlendirme formlarını yeni kelimeler öğrenmesi nedeniyle beğendiğini ifade etmiştir.

Kelime son değerlendirme formunda bilmediğim kelimelerin anlamlarını öğrendiğim.

Aynı görüşte olan Ö35 ise görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Kelime son değerlendirme formu, yeni kelimeler öğrendim

Kelime Son Değerlendirme formlarıyla ilgili olumsuz görüş bildiren öğrencilerden Ö42 zorlandığı için bu veri toplama aracını beğenmediğini ifade etmiştir.

Benim en çok zorlandığım yer "kelime son değerlendirme formu" çünkü bilmediklerimi yazmak çok zor

Ö18 kodlu öğrenci Kelime Son Değerlendirme formlarında zorlanmasının nedenini kelimelerin eş anlamlılarını bulmanın zor olmasına bağlamaktadır.

Kelime ön belirlemesini daha çok beğendim çünkü kelime son değerlendirme formu sonra daha iyi bir çalışma diyordu. Kelime son değerlendirme formu biraz daha zorlanmış olabilirim. Çünkü kelime son değerlendirme formu eş anlamlılar bulmak biraz zaman ister ve biraz bulmak zor.

Bu kapsamda görüşlerin %16'sını yeni kelimeler öğrendiklerini vurgulayan öğrencilerin olumlu görüşleri, %32'sini ise kelimeleri bilmedikleri için zorlanan öğrencilerin olumsuz görüşleri oluşturmaktadır. Buradan hareketle öğrencilerin kelime bilgisi son değerlendirme formunda zorlandıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Metin işleme sürecine ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50.

Metnin İşleme Süreci ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Tercihler	Görüşler	Öğrenci Kodları	f	%
Olumlu	Eğlenceliydi.	Ö17, Ö28, Ö35, Ö46	4	22
	Beğendim.	Ö25, Ö33, Ö34	3	17
	Anlamalarını öğrendim.	Ö6, Ö39	2	11
	Kolaydı.	Ö15, Ö31	2	11
	Yeni kelimeler öğrendim.	Ö21, Ö40	2	11
	Metinler anlaşılırdı.	Ö27	1	6
Olumsuz	Zorlandım.	Ö16, Ö47, Ö38	3	17
	Türkçe dersini sevmiyorum.	Ö45	1	6
Toplam			18	100

Tablo 50'ye göre Metin İşleme Süreci ile ilgili 18 görüş bildirilmiştir. Bu görüşlerden %78'i olumlu iken %22'si ise olumsuz görüşlerdir. Olumlu görüşlere bakıldığından en fazla metin işleme sürecinin eğlenceli bulunduğu ve beğenildiği görülmektedir. Olumsuz görüşlerde ise en fazla metin işlerken zorlandıkları görüşü dikkat çekmektedir.

Olumlu görüş bildiren öğrencilerden olan Ö35 metnin işlenişini eğlenceli bulmuştur.

Metnin işlenişini eğlenceli geçti

Ö33 kodlu öğrenci metnin işlenişini beğenmiştir.

Metnin işlenişini daha çok beğendik çünkü güzel.

Ö31 ise metnin işlenişini gayet kolay ve güzel bulmuştur.

engelsiz metin işlenişiydi. Anla zorlanmadım.
Metnin işlenişini gayet kolay ve güzel.

Olumsuz görüş bildiren öğrencilere bakıldığında Ö47 kodlu öğrenci metnin işlenişinde zorlandığını beyan etmiştir.

metnin işlenişinde çok zorlandım

Tablo 50’den hareketle öğrencilerin metin işleme sürecini daha çok beğendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 51’de konuyla ilgili farklı görüş bildiren öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 51.

Konuyla İlgili Farklı Görüş Bildiren Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşler	Öğrenci Kodları	F	%
Hiçbir aşamada zorlanmadım.	Ö3, Ö14, Ö37, Ö43	4	50
Hepsi çok eğlenceliydi.	Ö22, Ö35, Ö43	3	38
Bütün aşamalar güzeldi.	Ö32	1	13
Toplam		8	100

Tablo 51’de görüldüğü üzere uygulamanın herhangi bir aşamasını tercih etmeyerek tüm aşamaları olumlu değerlendiren 8 görüş bulunmaktadır. Bu görüşlerin %50’sinde öğrenciler hiçbir aşamada zorlanmadıklarını, %38’inde ise tüm aşamaları eğlenceli bulduklarını beyan etmişlerdir.

Ö14 kodlu öğrenci görüşlerini aşağıdaki şekilde aktarmaktadır.

Aslında hiç bir aşamada zorlanmadım. En çok kelime ön belirleme aşamasını beğendim. Çünkü ben kendim hakkında form doldurmasını çok severim.

Ö37 kodlu öğrenci hiçbir aşamada zorlanmadığını ifade etmiştir.

Bence Hiçbiri Ben zorlandım diye de abartılacak kadar zor değil.

Ö43 kodlu öğrenci uygulamaların eğlenceli ve keyifli geçtiğini vurgulamıştır.

Zorlandığım olmadı hepsi çok keyifli ve çok eğlenceli geçti.

Ö35 tüm uygulamanın eğlenceli olduğunu vurgulamıştır

Uygulama eğlenceliydi

4.7.4. Dördüncü Görüşme Sorusuna Ait Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 52’de öğrenci görüşme formlarında öğrencilere yöneltilen “Uygulama sırasında işlenen metinlerden en çok beğendiğiniz metin hangisiydi? Neden o metni beğendiğinizi kısaca açıklayınız.” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar tablolastırılmıştır.

Tablo 52.*Metinlerle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular*

Metin Türü	Metin	Görüşler	Öğrenci Kodları	f	%
Bilgilendirici	Gize	Piramitleri merak ediyordum.	Ö3, 05, 06, Ö9, Ö15, Ö17, Ö19, Ö22, Ö26, Ö31, Ö32, Ö34, Ö39, Ö43, Ö46	15	31
		Görüş yok.	Ö1, 04, Ö18, Ö25, Ö30, Ö40	6	13
		Tarihi olayları seviyorum.	Ö14, Ö32, Ö37	3	6
		Kelime hazinem gelişt.	Ö11, Ö21	1	2
		Eski Mısır hakkında bir şeyler öğrendim	Ö13	1	2
		İlgimi çekti.	Ö28	1	2
		Gizemliydi	Ö35	1	2
		Gezmeyi severim.	Ö42	1	2
	İletişim Araçları	Görüş yok.	Ö2, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö20, Ö24, Ö29, Ö33, Ö36, Ö41, Ö45	12	25
		Telgraf anlatılmıştı.	Ö16	1	2
		Elektrikle ilgili her şeyi merak ederim	Ö22	1	2
Toplam				43	90
Hikâye Edici	Okumak Düşünmek İçindir	İcat ve buluşlarla ilgili olduğu için.	Ö44	1	2
		Onun hayatını seviyorum.	Ö23, Ö38	2	4
	Aşık Veysel Şatıroğlu	Önemli bir aşığımızın hayatını anlatıyor.	Ö27	1	2
		Görüş yok.	Ö47	1	2
Toplam				5	10

Tablo 52’de görüldüğü üzere öğrencilerin en çok beğendiği metinler ve metin türleri ile ilgili öğrenci görüşlerine göre görüşlerin %90’ı bilgilendirici metinlerle ilgilidir. Metinler incelendiğinde ise en çok görüşün %61 oranla Gize metninde olduğu görülmektedir. Gize metni Mısır piramitlerini anlatan bir metindir. Bu metni beğenme sebepleri sorulduğunda öğrenciler %31 oranında piramitleri merak ettiklerini belirtmişlerdir.

Gize metni ile ilgili görüş bildiren öğrencilerden Ö5 piramitleri merak ettiği için bu metni beğendiğini ifade etmiştir.

Gize metnini daha çok beğendim
çünkü piramitlerin içi içindeki tuzaclar
ve piramitde çizilmiş resimler

Yine benzer bir nedenle Ö9 da Gize metnini tercih etmiştir.

Gize. Çünkü; ilk metnin heyecanı ve mısır piramit
rinin gizemi.

Gize metnini tarihi olayları sevdiği için tercih ettiğini söyleyen Ö14 görüşlerini şu şekilde anlatmıştır:

En çok beğendiğim metin gize metniydi. Çünkü ben tarihi olaylara ve kullanılan eşyalara çok meraklıyım. Eskiden olanları öğrenip o zamanlarda yaşamak isterdim.

Ö21 kodlu öğrenci de Gize metnini seçmesinin nedenini metnin eğlenceli olmasına bağlamıştır.

Gize metniydi çünkü ilk metnimiz olmasına rağmen eğlenceli geçtiğini düşünüyorum

İletişim Araçları metnini tercih eden öğrencilerden Ö16 sebebini şu şekilde açıklamıştır:

İletişim araçları Telsizli Yardımcı olur kolay görürüm ya da

Ö22 ise bu metni seçmesini elektrikle ilgili her şeyi sevmesine bağlamıştır.

İletişim Araçları = elektrikle ilgili her şeyi severim

Hakkında en az görüş bildirilen metin hikâye edici bir metin olan Okumak Düşünme İçindir metnidir. Bunu seçen tek öğrenci Ö44'tür. Beğenme nedenini ise şu şekilde ifade etmiştir:

Okumak düşünmek içindir. İcatlar ve Buluşlar. Çünkü o metin, buluş ve icatlar ilgili olan metin, icatlar buluşlar buluşları

Âşık Veysel Şatıroğlu metnini tercih eden öğrencilerin görüşleri incelendiğinde onun hayatını sevmeleri nedeniyle metni seçtikleri görülmektedir.

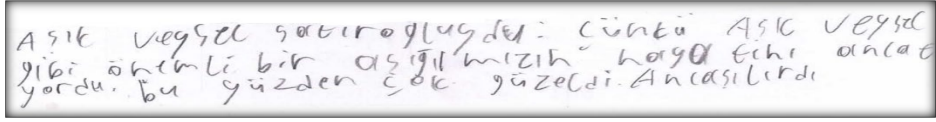
Ö23 kodlu öğrenci sebebini aşağıdaki şekilde anlatmıştır.

Âşık Veysel çünkü yazarın hayatını çok seviyorum

Ö38 kodlu öğrenci benzer bir görüşe sahiptir.

Âşık Veysel Şatıroğlu çünkü Hayatını anlatıyor ben bayılırım öyleyse

Ö27 kodlu öğrenci de tüm bunlara ek olarak metnin anlaşılır olmasından dolayı en çok bu metni beğendiğini ifade etmiştir.



Tablo 52'nin verilerinden hareketle öğrencilerin en fazla Gize metnini beğendiği, en az ise Okumak Düşünmek İçindir metnini tercih ettikleri görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin daha fazla bilgi içeren bilgilendirici metinleri daha çok tercih ettiği söylenebilir.

4.7.5. Beşinci Görüşme Sorusuna Ait Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 53'te öğrenci görüşme formlarında öğrencilere yöneltilen “Uygulamalar sonrasında size öğretilen kelimeleri günlük hayatınızda kullanmaya devam ettiniz mi? Niçin?” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar tablolastırılmıştır.

Tablo 53.

Öğretilen Kelimelerin Günlük Hayatta Kullanımı ile İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşler	Öğrenci Kodları	f	%
Kullanmıyorum	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö14, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö24, Ö27, Ö28, Ö32, Ö34, Ö35, Ö37, Ö40, Ö42, Ö43, Ö45	24	51
Kullanıyorum	Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö23, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30, Ö31, Ö33, Ö36, Ö38, Ö39, Ö41, Ö44, Ö46, Ö47	23	49
Toplam		45	100

Tablo 53'te görüldüğü üzere uygulama sırasında öğrendikleri kelimeleri günlük hayatlarından kullanıp kullanmadıklarına dair öğrenci görüşleri incelendiğinde görüşlerin %51'inde öğrenciler öğrendikleri kelimeleri günlük hayatta kullanmadıklarını, %49'u ise kullandıklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın bu sorusunda öğrencilerin kısa cevaplar verdikleri ve sebep açıklamadıkları görülmüştür. Buradan anlaşılaacağı üzere öğrenciler soruyu uzun cevaplamak istememişlerdir. Ancak her ne kadar öğrenciler kelimeleri günlük hayatta kullanmaya devam etmediklerini belirtmiş olsalar da sonraki sorularda yaptıkları açıklamalarla aslında kullandıkları görüşüne ulaşılmaktadır.

4.7.6. Altıncı Görüşme Sorusuna Ait Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 54'te öğrenci görüşme formlarında öğrencilere yöneltilen “Uygulama sonrasında kelime hazinenizde farklılık oldu mu? Kendinizde ne tür değişimler fark ettiniz?” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar tablolastırılmıştır.

Tablo 54.

Öğrencilerin Kelime Hazinelerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	Öğrenci Kodları	f	%
Bilmediğim kelimeleri öğrendim.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30, Ö33, Ö34, Ö36, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö46, Ö47	35	77
Kelime hazinem gelişti.	Ö13, Ö20, Ö29, Ö35, Ö44, Ö45, Ö14	6	13
Kendimi daha zeki hissettim.	Ö7, Ö38	2	4
Kendimi daha iyi ifade edebiliyorum.	Ö37	1	2
Cümle içinde doğru kelimeleri seçme yeteneğim gelişti.	Ö31	1	2
Kelimenin eş anlamlılarını kullandım.	Ö32	1	2
Kendimi çok iyi eğitim almış biri gibi hissettim.	Ö16	1	2
Toplam		47	100

Tablo 54'te görüleceği üzere uygulamanın kelime hazinesine katkısını ölçmek amaçlandığında öğrenci görüşlerinin tamamının olumlu olduğu görülmektedir. 6 temada işlenen 47 görüşten hareketle yeni kelimeler öğrendiklerini savunan öğrenci görüşlerinin oranı %77'dir. Kelime hazinesinin genişlediğini ifade eden görüş ise tüm görüşlerin %13'ünü oluşturmaktadır.

Bilmediği kelimeleri model sayesinde öğrendiğini ve kelime hazinesinde farklılık olduğunu bildiren Ö1 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

farklılık oldu kullanmadım kelimeler öğrendim.
Aklıma gelmeyen kelimeler aklıma geldi.

Aynı biçimde Ö5 de bilmediği kelimeleri öğrendiğini ve kendisini daha iyi ifade edebildiğini vurgulamıştır.

Evet oldu. Kendimde, önceden başkalarına iyi cümleler kuramazken, bu öğrendiğim cümleler sayesinde kendimi daha iyi ifade edebiliyorum.

Ö12 kodlu öğrencinin görüşüne göre model uygulaması sonrasında bilmediği kelimeleri öğrenmiştir.

Evet, kendimde daha çok değişim fark ettim
bilmediğim kelimeleri artık biliyorum.

Ö14'ün görüşleri incelendiğinde ise öğrencinin bildiği kelime sayısının model sayesinde arttığı, kelime hazinesinin geliştiği, kelime seçimlerinde ve cümle kurarken zorlanmadığı, konuşurken farklı kelimeler kullandığı yönünde görüş bildirdiği görülmektedir.

Bildiğim kelime sayısı arttı.
Ve kelime hazinem genişledi.
Cümle kurarken zorlanmadım.
Konuşurken farklı kelimeler kullandım.
Kelime seçerken zorlanmadım.

Ö18 kodlu öğrenci kelime hazinesinin genişlemesi nedeniyle kitap okumalarını daha kolay yaptığını ifade etmiştir.

Evet, kelime hazinemde farklılık oldu.
Bu farklılık beni mutlu etti. İnsanlara hava
atmaya başladım. Ben bunu biliyorum diye, kitap
okuyan filan değişimi fark ettim.

Bunlara ek olarak Ö16 kodlu öğrenci kendini iyi eğitim almış biri gibi hissettiğini söylemiştir.

Kendimi çok iyi eğitim almış biri
gibi hissettim.

Ö7 kodlu öğrenci uygulanan modelle daha zekileştiğini düşünmektedir.

Beyime Beyim katım / Dölla zeki oldum / Zorlanmadım, Yokum

Görüldüğü üzere yapılan model uygulaması sonrasında öğrencilerin tamamı kelime hazinelerindeki değişimi fark etmişlerdir. Bu nedenle de model uygulaması hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

4.7.7. Yedinci Görüşme Sorusuna Ait Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 55'te öğrenci görüşme formlarında öğrencilere yöneltilen "Yapılan uygulama kelimeleri öğrenmenizi kolaylaştırdı mı? Bunu nereden anlıyorsunuz?" sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar tablolandırılmıştır.

Tablo 55.*Yapılan Uygulamanın Kelime Öğrenmeye Etkisi ile İlgili Öğrenci Görüşleri*

Görüşler	Öğrenci Kodları	f	%
Kelimelerin anlamlarını daha kolay öğrendim.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö45, Ö46, Ö47	40	82
Günlük hayatımda çok kullandım.	Ö18, Ö39	2	4
Kitap okurken daha iyi anlıyorum.	Ö24, Ö45	2	4
Bu şekilde öğrenmek çok eğlenceli.	Ö10	1	2
Güzeldi, sevdim, müfredata uygundu.	Ö11	1	2
Akılda kalıcı oldu.	Ö21	1	2
Arkadaşlarımla konuşurken kullanıyorum.	Ö32	1	2
Beynimden anlıyorum.	Ö44	1	2
Toplam		49	100

Tablo 55'ten hareketle yapılan uygulamanın kelime öğrenimini kolaylaştırması ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde 8 temada 49 görüş bildirildiği ve tüm görüşlerin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler en çok (%82) kelimelerin anlamlarını daha kolay öğrendiklerini fark ettiklerini ifade etmişlerdir.

Ö1 kodlu öğrenci model uygulaması sayesinde kelimelerin anlamlarını daha kolay öğrendiğini şu şekilde ifade etmiştir:

Kolaylaştırdı çünkü hiç kullanmadım kelimeleri kullandım.
kullanmadım kelimeleri öğrendim.

Çalışmaya katılan Ö14 de arkadaşına benzer biçimde şu ifadeleri kullanmıştır.

Kolaylaştırdı çünkü bir cümle kurarken
daha başka kelimeler kullandım

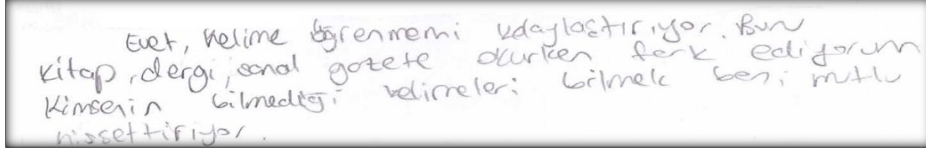
Ö7 kodlu öğrencinin model sayesinde kelime öğrendiğini ve insanların sorularına daha kolay cevap verdiğini ifade etmiştir.

İnsanlar soruları sorduğunda Anında cevaplıyordum

Ö16 kodlu öğrenci arkadaşlarıyla iletişimde kullanılan kelimeleri daha kolay anlamaya başladığını beyan etmiştir.

Kolaylaştırdı mesela Buzı kelimeleri artık
arkadaşlarımla kullandığımda anlamıyodum ama şimdi
daha iyi anlıyorum.

Ö18 kodlu öğrenci ise bu modelin kelime öğretimini kolaylaştırdığını, böylece okuduklarını daha iyi anladığını ve başkalarının bilmediği kelimeleri bilmenin kendisini mutlu ettiğini ifade etmektedir.



Yukarıdaki öğrenci görüşlerinden hareketle yapılan model uygulamasının öğrencilerin kelime öğrenimini kolaylaştırdığı, kelime hazinelerini geliştirdiği, iletişimlerini kuvvetlendirdiği ve böylece özgüven kazanmalarına katkı sağladığı tespit edilmiştir.

4.7.8. Sekizinci Görüşme Sorusuna Ait Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 56'da öğrenci görüşme formlarında öğrencilere yöneltilen “Daha önce derslerinizde uygulanan kelime öğretim yöntemleri ile bu uygulamalar arasında farklılık var mıydı? Sizce neler farklıydı sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar tablolastırılmıştır.

Tablo 56.

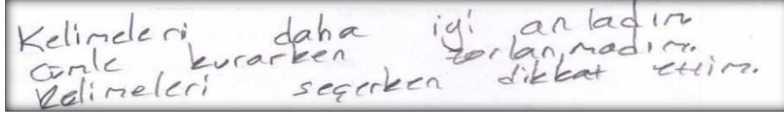
Model ile Geleneksel Kelime Öğretim Yöntemlerinin Farkına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Öğrenci Kodları	f	%
Evet	Kelimeleri daha kolay öğrendim.	25	51
	Daha akılda kalıcı oldu.	9	18
	Resim, videoları izleyerek öğrenmek iyiydi.	5	10
	Eğlenceli bir şekilde öğrendim.	4	8
	Derste fazla anlamıyordum.	1	2
	Uygulama müfredata uygundu.	1	2
	Sözlükten bakmak yerine daha iyi.	1	2
	Bu uygulama hoşuma gitti, derse önem vermeye başladım.	1	2
Toplam		47	96
Hayır	Daha önce böyle bir uygulama yapılmadı.	1	2
	Bir farklılık yoktu.	1	2
Toplam		2	4

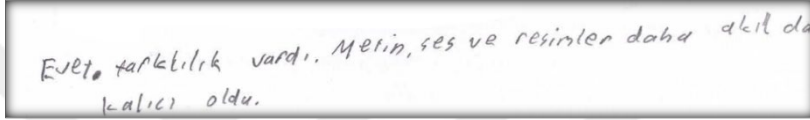
Tablo 56'da görüldüğü üzere öğrenciler uygulanan modelin geleneksel kelime öğretim yöntemlerinden farkı ile ilgili soruya 10 temada 49 farklı görüş bildirmişlerdir.

Bu görüşlerin %96'sı olumluyken, %4'ü olumsuzdur. Görüşlerin %51'inde olumlu görüş bildiren öğrenciler kelimeleri daha kolay öğrendiklerini, %18'inde ise bu modelin kelimenin akılda kalıcılığını artırdığını belirtmişlerdir. Yine görüşlerin %10'unda öğrencilerin video izleyerek öğrenmeyi daha öğretici buldukları görülmektedir.

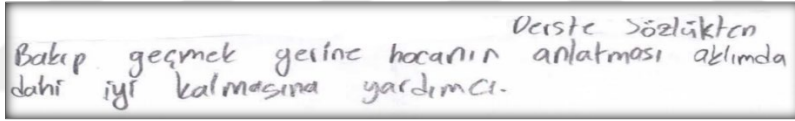
Bu model sayesinde kelimeleri daha kolay öğrendiğini söyleyen Ö14 şu ifadeleri kullanmıştır.



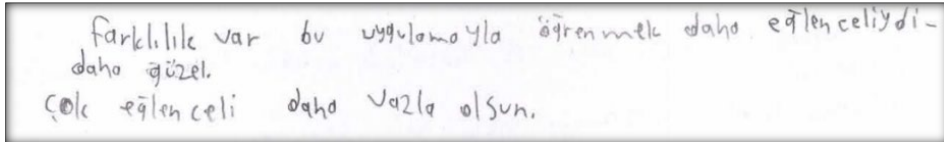
Ö3 koldu öğrenci model uygulamasının kelimelerin akılda kalıcılığını artırdığını vurgulamaktadır.



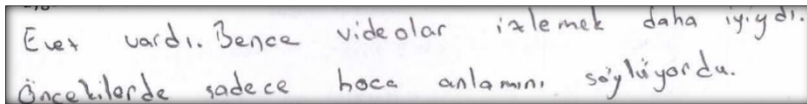
Ö16 kodlu öğrenci model uygulaması sayesinde kelimelerin daha akılda kalıcı olduğunu vurgulamıştır.



Ö1 kodlu öğrenci model uygulamasını ve kelime öğretimini eğlenceli bulmuştur.



Ö5 kodlu öğrenci de video izleyerek öğrenmenin daha iyi olduğunu beyan etmiştir.



Görüşlerin olumsuz olan %4'lük kısmında öğrencilerin uygulamayı daha önce yapılanlarla kıyaslamadığı ya da farklı bulmadığı görülmektedir. Olumsuz görüş bildiren Ö11 daha önce böyle bir uygulama yapılmadığını söylemiştir. Temelde bunun olumsuz bir görüş olmadığı ancak görüşünde olumlu bir ifadeye rastlanmadığı için bu görüş olumsuz kabul edilmiştir.

daha önce
böyle bir uygulama yapılmadı

Yine Ö 44 olumsuz görüş olarak yalnızca bir farklılık olmadığını beyan etmiştir.

Hayır bir farklılık yoktu

Öğrenci görüşlerine göre uygulanan model %96 oranında öğrenciler tarafından farklı ve geleneksel öğretim yöntemlerinden ve uygulamalarından daha öğretici bulunmuştur.

4.7.9. Dokuzuncu Görüşme Sorusuna Ait Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 57’de öğrenci görüşme formlarında öğrencilere yöneltilen “Bundan sonraki derslerinizde üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretimi yapılmasını ister misiniz? Size ne tür katkılar sağladı?” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar tablolastırılmıştır.

Tablo 57.

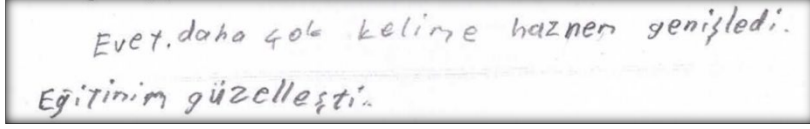
Modelin Sonraki Derslerde Uygulanmaya Devam Etmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Öğrenci Kodları	f	%
Kelime hazinem gelişt.	Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26, Ö29, Ö32, Ö33 Ö35, Ö37, Ö42, Ö44, Ö46, Ö47	23	45
Daha kolay öğrenmemizi sağladı.	Ö1, Ö6, Ö15, Ö24, Ö28, Ö29, Ö31, Ö34, Ö35 Ö38, Ö39, Ö40, Ö41	13	25
Akılda daha kalıcı oldu.	Ö2, Ö8, Ö14, Ö17, Ö37	5	10
Eğlenceli bir şekilde öğrendim.	Ö7, Ö10, Ö30, Ö33	4	8
Çalışıp kendi emeğimle kazanmak isterim.	Ö16	1	2
Her zaman böyle öğrenmek gerekli.	Ö20	1	2
Dersleri ve kitapları daha iyi anlamamı sağladı.	Ö24	1	2
Metin ve video ile daha verimli öğrendim.	Ö27	1	2
Düşünme becerisi kazandım.	Ö43	1	2
Derse daha dikkat verdim. Bu şekilde gerçekten öğreniyorum.	Ö45	1	2
Evet isterim.	Ö36	1	2
Toplam		51	100

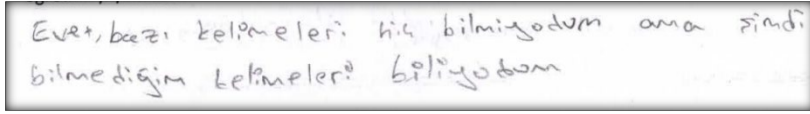
Tablo 57’ye göre öğrenciler modelin sonraki derslerinde uygulanmaya devam etmesi konusunda 10 tema altında 51 görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerin tamamının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Açıklamalara bakıldığında görüşlerin %45’ine göre uygulanan model öğrencilerin kelime hazinesini geliştirirken %25’ine göre ise

kelimeleri daha kolay öğrenmelerini sağlamıştır. Akılda daha kalıcı olduğunu savunan görüşler %10, öğrenmenin eğlenceli olduğunu savunan görüşler ise %8’lik bir alan kaplamaktadır.

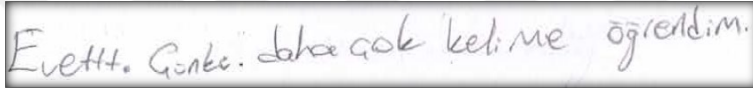
Öğrencilerden Ö3 uygulanan modelin kelime haznesini geliştirdiğini vurgulamıştır.



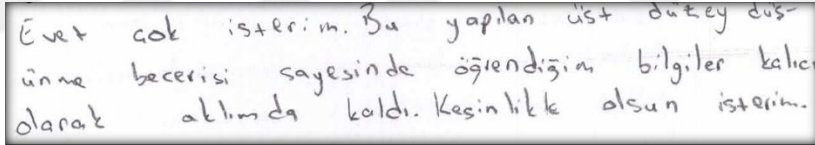
Ö12 uygulama sayesinde yeni kelimeler öğrendiğini ifade etmiştir.



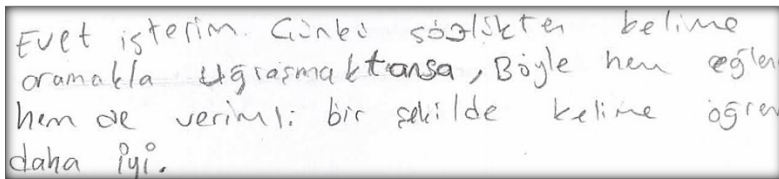
Ö21 koldu öğrenci model uygulaması sayesinde daha çok kelime öğrendiğini ifade etmiştir.



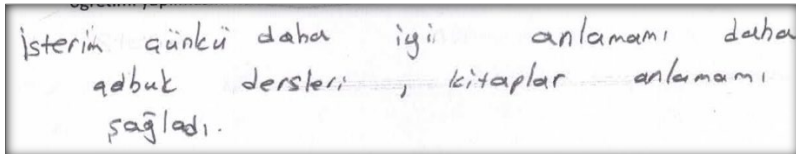
Ö2 uygulanan modelle öğrenilen kelimelerin daha akılda kalıcı olduğunu vurgulamaktadır.



Ö28 modelin kelime öğretimini kolaylaştırdığını, verimli hale getirdiğini ve aynı zamanda eğlenceli bir model olduğunu vurgulamaktadır.



Benzer bir görüşte olan Ö29 da modelin kelimeleri ve okuduklarını daha kolay anlamasını sağladığını belirtmektedir.



Yapılan model uygulamasının öğrenci görüşlerine göre değerlendirildiğinde genel anlamda öğrenciler tarafından başarılı bulunduğu söylenebilir. Öğrencilerin kelime haznesini genişletmesi, öğrenmeleri daha kolay ve anlaşılır kılması,

öğrenirken eğlenmelerine olanak sağlaması gibi nedenlerle modelin geleneksel yöntemlere oranla daha fazla tercih edildiği aşikârdır. Bu bağlamda modelin öğretmenler tarafından derslerde kullanılması söz varlığını geliştirerek kelime başarılarını yükseltecek, bu da öğrencilerin daha akıcı okumasını, yazmasını, dinlemesini, konuşmasını ve anlamasını sağlayacaktır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu başlığı kendi içinde iki ayrı bölüme ayrılmıştır. “Tartışma ve Sonuç” bölümünde yapılan uygulamadan elde edilen bulguların karşılaştırmalı sonuçlarına ve bu sonuçların diğer çalışmalarla karşılaştırmalarına yer verilmiştir. “Öneriler” bölümünde ise alan yazını ile ilgili sonraki araştırmaları yürütecek olan araştırmacılar ve bu çalışma kapsamında tasarlanan modeli sınıflarında uyarlayarak kullanmak isteyen öğretmenler için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Model Tasarlama Süreci

Çalışmanın birinci alt probleminde bu çalışmanın bel kemiğini oluşturan model önerisinin nasıl tasarlanması gerektiğine yönelik bir araştırma ve geliştirme çalışması yapılmıştır. Sonuç olarak Güncellenmiş Bloom Taksonomisini de içine alan beş basamaklı bir kelime öğretim modeli tasarlanmış ve uygulaması yapılmıştır. Tasarım öncesi, sırası ve sonrasında alan uzmanlarının görüşü alınarak ilerlenmiştir. Alan yazını incelendiğinde bu çalışma öncesinde Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi Modeli tasarlayan başka herhangi bir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Ek olarak Türkçede kelime öğretim modeli adı altında herhangi bir tasarımın da yapılmadığı görülmüştür. Bu durum araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Alan yazınında farklı bir model tasarımının olmaması nedeniyle, farklı kaynaklarla karşılaştırma yapılamamaktadır. Alanda ana dili olarak Türkçe eğitiminde kelime öğretiminin üst düzey düşünme yöntemleri ile incelendiği bir çalışma da bulunmamaktadır.

Alan yazınında üst düzey düşünme becerileri ve kelime öğretimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde; ana dili olarak Türkçe öğretiminde üst düzey düşünme becerileri ile ilgili çalışan Acar Erdol vd. (2024) çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin soru hazırlama yeterliliklerini incelemiştir. Yıldırım Döner ve Demir

(2024) okuma becerisi ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi nitel olarak irdelerken, Yıldırım ve Benzer (2023) 2000-2022 yılları arasında üst düzey düşünme becerilerinin Türkçe eğitiminde kullanılması ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizini yapmışlardır. Taşkın (2023) çalışmasında, 8. sınıf öğrencilerinin kendilerine verilen metinlerden hazırladıkları soruları Güncellenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemiş, Olukçu ve Yıldız (2022) ise 2020-2021 eğitim öğretim yılında ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki üst düzey düşünme becerileriyle ilgili kavramların sıklığını belirlemiştir. Kanık Uysal (2022) çalışmasında Türkçe dersi yazılı sınavlarındaki soruların üst düzey düşünme becerilerine göre betimlenirken; Bozer Özserağ (2019) Sokratik sorgulama yönteminin ortaokul 6. sınıf Türkçe dersinde kullanılmasının üst düzey düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Görüldüğü üzere alan yazınında üst düzey düşünme becerileri ile ilgili çalışmalar genellikle nitel çalışmalardır. Buradan hareketle henüz literatürde üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere özellikle ana dili olarak Türkçe öğretiminde üst düzey düşünme becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların tamamında üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretimine yer verilmemiştir.

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik çalışmalar incelendiğinde, Memiş (2024) Türkçe öğretmenlerinin ana dili derslerinde kelime hazinesi geliştirme etkinliklerinde başvurdukları kelime öğretimi stratejilerini kullanmalarını mesleki deneyim ve cinsiyete göre incelemiştir. Sayın ve Doğan (2023) Türkçe derslerinde ilköğretim öğrencilerinin Türkçe derslerinde dinleme/izleme metinlerinde ne kadar sözcükle karşılaştığını sınıf düzeylerine göre karşılaştırmalı bir durum analiziyle tespit etmiştir. Maden (2023) ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı geliştirme etkinliklerinin kazanımlarını ve kullanılan kelime öğretim tekniklerini incelemiştir. Kansızoğlu ve Bekiroğlu (2023), 2002-2021 yılları arasında 1-8. sınıf düzeyinde kelime öğretimi ile ilgili hazırlanan tezleri incelemiştir. Bilge ve Kalenderoğlu (2022) çalışmalarında, akıcı okuma, yazma, konuşma, okuduğunu anlama ile kelime hazinesi arasındaki ilişkileri incelemiştir. Görüldüğü üzere kelime öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalarda da üst düzey düşünme becerilerine yer verilmemiştir.

Yukarıda görüldüğü üzere yapılan çalışma alanda ilk olma özelliğini korumaktadır. Tüm bunlara ek olarak 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile müfredatta giren bilişsel beceriler ile üst biliş becerileri kavramları yine müfredatta yer

alan söz varlığı alanı ile birleştirilmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere 2022 yılında başlanmış olan bu tez çalışmasında henüz bu dönem uygulanmaya başlanan müfredat öngörülerek müfredata da uygun olabilecek bir model tasarlaması yapılmıştır. Çalışma bağlamında geliştirilen modelin pilot, asıl ve etki uygulamaları ile işlevselliği test edilmiş, öğrenci görüşleri ve araştırmacı günlüğü ile de elde edilen veriler desteklenmiştir.

5.1.2. Tasarlanan Modelin Etkililiği

Araştırmada ele alınan ikinci alt problemde tasarlanan modelin ne kadar etkili olduğu tartışılmıştır. Bu bağlamda çalışma sırasında son olarak modelin etki uygulaması yapılmış, etki uygulamasında öğrencilerin kelime bilgisi ön ve son değerlendirme formlarından aldıkları puanlar kıyaslanmıştır. Bu bağlamda, ön değerlendirme formunda ölçülen 83 kelimeden, öğrencilerin uygulama öncesinde ortalama 38 kelimeyi doğru tanımladığı model uygulamasından sonra bu ortalamanın 71'e çıktığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin kelime bilgisi başarı puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t=28,506$, $p<.05$). Başka bir ifadeyle uygulanan model sonrası öğrencilerin kelime başarıları %87 oranında artmıştır.

Kelime öğretimi ile ilgili alan yazını incelendiğinde karşımıza çalışmamızın sonuçlarına benzer olan bir çalışma çıkmaktadır. Yegen (2020) hazırladığı çalışmada beyin temelli bellek destekleyicilerini kelime öğretiminde kullanmanın, destekleyicilerin Türkçe dersinde kelime öğreniminin öğretim sürecine etkisini ve öğrencilerin kelime dağarcıklarını zenginleştirmeye katkısını açıklayıcı ardışık desen kullanarak belirlemiştir. Çalışma sonucunda kelime öğretiminin ardından yapılan uygulama ile deney gruplarından 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanmış ve öğrencilerin kelime başarılarını artırmıştır. Buradan beyin temelli öğrenme ile kelime öğreniminin işe yaradığı görülmektedir. Yapılan çalışmanın Yegen'in bu çalışması ile kelime başarılarını artırması yönünden benzer olduğu görülmektedir.

Alan yazınında kelime başarılarını ön test-son test yoluyla ölçen farklı çalışmalar da vardır. Özasan (2006) yaptığı çalışmada öğrencilerin kelime dağarcıklarının kelime oyunları ile geliştirilmesinin okuduğunu anlamaya etkisi incelemiş, sonuç olarak kelime oyunu oynayarak öğrenen öğrencilerin ölçülen parametlerde daha

başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu da bizim çalışmamızda olduğu gibi öğrencilerin derse aktif katılımıyla sağlanmıştır. Uluçay'ın (2016) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkinlik temelli kelime öğretiminin etkisi ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile incelenmiş, sonucunda deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisinde artış olduğu tespit etmiştir. Eğitsel oyunlar yoluyla öğrencilere kelime öğretmeyi amaçlayan Sevim (2019) çalışma sonucunda eğitsel oyunlar aracılığıyla kelime öğretimi etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin anlama becerilerini geliştirdiği ve kelime öğrenimini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Yıldırım (2020) çalışmasında 5. sınıf öğrencilerine kelime öğretiminde çoklu uyarıcıların etkililiğini ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile belirlemiştir. Araştırma sonucunda çoklu uyarıcılarla kelime öğretiminin kelime öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmüştür. Bizim çalışmamızda tasarlanan modelin hazırlama aşamasında görsellerin ve videoların kullanılması, öğrencinin farklı uyarılarla zihninin aktifleştirilmesi söz konusudur. Bu bağlamda bu çalışmanın çalışmamızla aynı olmasa da benzer bir sonucu olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmaya benzer olarak görülen Turan ve Bitir'in (2017) çalışmasında bağlam temelli kelime öğretimi yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime kazanımlarına katkısı ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ve görüşme tekniği ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda bağlam temelli kelime öğretim yönteminin kelimenin anlamını sözlükten bulup yazma yönteminden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bizim çalışmamızda ise bağlam temelli yazma geleneksel yöntemler arasına alınmış, içinde bu yöntemi de içeren bir model tasarlanmıştır. Bu bağlamda hazırlanan çalışmanın bugüne kadar yapılan kelime öğretimi çalışmalarından daha kapsayıcı ve işe yarar olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

5.1.3. Metin Türüne Göre Kelime Başarısı

Araştırmada ele alınan üçüncü alt problemde tasarlanan modelin çalışma grubundaki öğrencilerin kelime öğrenmelerinin metin türüne göre farklılık gösterip göstermediği ölçülmüştür. Hikâye edici metinlerin ön ve son değerlendirmelerine bakıldığında öğrencilerin uygulama öncesi 40 kelimeden ortalama 22'sini doğru tanımlarken uygulama sonrasında ortalamanın 35'e çıktığı görülmüştür. Buradan hareketle öğrencilerin kelime bilgisi başarı puanları arasında son değerlendirme lehine

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=22,360$, $p<.05$). Buradan anlaşıldığı üzere, öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki kelime başarılarını %60 artırdıkları tespit edilmiştir.

Modelde uygulanan bilgilendirici metinlerin ön ve son değerlendirme formları sonuçlarına göre, uygulama öncesinde ölçülen 43 kelimeden ortalama 17 kelimeyi doğru tanımlayan öğrencilerin uygulama sonrası ortalama 35 kelimeyi doğru tanımlamaya başladıkları saptanmıştır. Bu kapsamda çalışma öncesi öğrencilerin kelime bilgisi başarı puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=24,988$, $p<.05$). Bu durumda bilgilendirici metinlerde öğrencilerin kelime başarılarını geliştirilen model sayesinde %106 artırdıkları anlaşılmaktadır.

Model uygulaması öncesinde öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki kelimeleri sayıca daha fazla doğru tanımlamalarından dolayı model uygulaması sonrasında artışın yüzde olarak bu metinlerde daha az olduğu görülmektedir. Bu durum bilgilendirici metinlerde tam tersidir. Görüldüğü üzere kelime öğretiminde modelin işe yararlığının yanında öğrenciler, ön bilgilerinden hareketle kelimeleri doğru tanımlayamamaları bile uygulanan modelle birlikte üst düzey düşünme becerilerini kullanarak başarıya ulaşmışlardır.

Her iki türdeki metinlerin ön değerlendirme formlarına bakıldığında bilgilendirici metinlerden doğru tanımlanan kelime ortalamasının 17, hikâye edici metinlerde ise 21 olduğu görülmektedir. Bu verilere bakıldığında kelime bilgisi başarı puanları arasında hikâye edici metinlerin ön değerlendirme formlarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=6,474$, $p<.05$). Her iki metin türünün de uygulama sonrası elde edilen son değerlendirmelerine bakıldığında ortalama 38 kelimeye ulaştığı görülmektedir. Bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin son değerlendirme formları verileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($t=0,604$, $p>.05$). Bu bağlamda ortalama kelime sayısı her iki metin türü için de yaklaşık 71'e çıkmıştır. Görüldüğü üzere tüm kelimelerin kelime başarıları da %87 oranında artmıştır.

Alan yazınında metin türüne odaklı tek bir çalışmaya rastlanmıştır. Kodan (2011) kelime haritası yönteminin 5. sınıf öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmeye etkisini belirlemiş, çalışmada bilgilendirici ve hikâye edici metinler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilgilendirici metinlerdeki kelime haritası yöntemiyle geleneksel öğretim yöntemi arasında kelimelerin öğrenilmesinde anlamlı farklılık görülürken,

hikâye edici metinlerde anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma metin türleriyle ilgili çalışılmış olması nedeniyle yapılan araştırma ile benzerdir.

5.1.4. Cinsiyete Göre Kelime Başarısı

Araştırmada ele alınan dördüncü alt problem öğrencilerin kelime öğrenmelerinin tasarlanan modelde cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bu amaçla araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 23 erkek, 24 kız öğrencinin verileri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ön değerlendirme formları verilerinde kız öğrencilerin kelimeleri doğru tanımlama ortalaması 42 iken, erkeklerin 35'tir. Öğrencilerin cinsiyete göre kelime bilgisi başarı puanları arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=2,045$, $p<.05$). Bu durumda kız öğrencilerin başlangıçta erkeklerden daha başarılı olduğu söylenebilir.

Model uygulaması sonrasında yapılan son değerlendirme formları verilerine göre kız öğrenciler 83 hedef kelimedenden ortalama 74'ünü doğru tanımlamışlardır. Erkek öğrencilerde ise son değerlendirme formu doğru tanımlanan kelime ortalaması 67 olarak belirlenmiştir. Başarı puanları arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=2,638$, $p<.05$). Görüldüğü üzere kız öğrenciler son değerlendirme formunda da erkek öğrencilerden daha başarılı sonuçlara ulaşmışlardır.

Öğrencilerin cinsiyete göre bilgilendirici metinlerde yer alan 43 kelimenin ortalamasının ön değerlendirme formu verileri incelendiğinde kız öğrencilerin ortalamasının 18 olduğu, model uygulamasından sonra yapılan son değerlendirme verilerinde ise ortalamanın 37'ye çıktığı görülmektedir. Model uygulaması kız öğrencilerin kelime başarısını %106 oranında artırmıştır.

Erkek öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki ön değerlendirme formu verilerine göre ortalamaları 16 iken, model uygulaması sonrasında bu ortalama 33'e çıkmıştır. Başka bir deyişle yapılan model uygulaması sonrasında erkek öğrencilerin bilgilendirici metindeki kelime başarıları da %106 oranında artış göstermiştir.

Hikâye edici metinlerin ön değerlendirme formu verileri incelendiğinde 40 hedef kelimedenden kız öğrencilerin ön değerlendirmede ortalama 24 kelimeyi doğru tanımlarken model uygulaması sonrasında 37 kelimeyi doğru tanımlamaya başladıkları tespit edilmiştir. Anlaşılabacağı üzere model uygulaması kız öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki kelime başarısını %54 oranında artırmıştır.

Erkek öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki ön değerlendirme formları incelendiğinde ortalama 19 kelimeyi doğru tanımladıkları görülmüştür. Model uygulaması sonrasında yapılan son değerlendirme formu verilerine göre kelime ortalaması 33'e çıkmıştır. Model uygulamasının erkek öğrencilerin başarısını %74 oranında artırdığı görülmektedir. Bilgilendirici metinlerle hikâye edici metinler karşılaştırıldığında bilgilendirici metinlerdeki kelime başarısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni hikâye edici metinlerin ön belirleme formunda daha yüksek kelime başarısı kaydetmesidir.

Alan yazını irdelendiğinde Maden (2020b), ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme motivasyonuna cinsiyetin etkisini ölçmüş ve kız öğrencilerin daha başarılı olduklarını görerek cinsiyetin öğrencilerinin kelime öğrenme motivasyonuna anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmada da kelime başarısı yönünden kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edildiğinden cinsiyetin kelime başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmadan farklı olarak Yıldız vd. (2022) çalışmalarında öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerilerini farklı değişkenlere göre incelemiş ve çalışma sonucunda cinsiyete göre okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

5.1.5. Türkçe Ders Not Ortalamalarına Göre Kelime Başarısı

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğrencilerin kelime başarıları ile Türkçe not ortalamaları arasındaki ilişkiyi bağ olup olmadığı ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre kız öğrencilerin Türkçe ders notu ortalaması 86,78 erkek öğrencilerin ise 78,58'dir. Tüm öğrencilerin Türkçe dersi not ortalaması 82,76, kelime son değerlendirme ortalamaları 71'dir. İlişki olarak bakıldığında Türkçe dersi notları ile tüm kelimelerin son değerlendirme formlarının verileri arasında pozitif yönde orta derecede anlamlı bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=0,405$ iken, $p<.05$). Başka bir ifadeyle ders notu yüksek olan öğrencilerin kelime başarısı da yüksektir.

Bilgilendirici metinlerin son değerlendirme formu sonuçlarına göre Türkçe ders notları ile bilgilendirici metinler son değerlendirme formu arasında pozitif yönde ve düşük dereceli anlamlı bir korelasyon vardır ($r=0,367$, $p<.05$). Başka bir ifadeyle öğrencilerin ders notu yüksekse bilgilendirici metinlerdeki kelime başarıları da

yüksektir. Hikâye edici metinlerin son değerlendirme formu sonuçlarına bakıldığında ise Türkçe ders notları ile hikâye edici metinlerin son değerlendirme formu verileri arasında pozitif yönde düşük dereceli anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır ($r=0,386$, $p<.05$). Alan yazını incelendiğinde Türkçe ders notları ile kelime başarısının karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışma sonuçları karşılaştırılamamaktadır. Öğrenci görüşme formları ve araştırmacı günlüğü verilerine de bakıldığında Türkçe dersi not ortalaması yüksek olan öğrencilerin çalışmalara daha aktif katılarak görüşme formunda sorulan sorulara daha ayrıntılı cevaplar verdikleri görülmektedir.

5.1.6. Okunan Kitap Sayısına Göre Kelime Başarısı

Çalışmanın altıncı alt probleminde tasarlanan modelde öğrencilerin kelime öğrenmeleri öğrencilerin okuna kitap sayısı arasındaki ilişkiyi irdelenmiştir. Kız öğrencilerin okudukları kitap sayısı ortalama 18 iken erkeklerin okudukları kitap sayısı ortalama 12'dir. Öğrencilerin bir yılda okudukları ortalama kitap sayısı 15'tir. Bu kapsamda analiz sonuçlarına göre $r=0,343$ iken $p<.05$ olduğundan okunan kitap sayısı ile tüm kelimelerin son değerlendirme formu sonuçları arasında anlamlı pozitif yönlü düşük korelasyonlu bir ilişki saptanmıştır. Başka bir deyişle okunan kitap sayısı ile öğrencilerin kelime başarısı arasındaki ilişki çok azdır.

Bilgilendirici metinlerin son değerlendirme sonuçları ile öğrencilerin kitap okuma ilişkisine bakıldığında $r=0,379$, $p<.05$ olduğundan okunan kitap sayısı ile bilgilendirici metinlerdeki kelimelerin son değerlendirme formu sonuçları arasında anlamlı pozitif yönlü düşük korelasyonlu bir ilişki tespit edilmiştir. Hikâye edici metinlerin son değerlendirme sonuçları ile okunan kitap sayısı ilişkisi olarak incelendiğinde de $r=0,255$, $p>.05$ bulunmuştur. Farklı bir ifadeyle öğrencilerin okudukları kitap sayısının hikâye edici metinlerdeki kelime bilgisi son değerlendirme formu sonuçları arasında pozitif yönde anlamlı düşük korelasyonlu bir ilişki vardır. Buradan hareketle öğrencilerin okunan kitap sayıları ile kelime başarıları arasından çok düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin kelime başarısının daha çok Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretim Modeline bağlı olduğu görülmektedir.

Alan yazında kitap okuma ile kelime başarısı üzerine doğrudan yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yalnızca Yavaş (2013) çalışmasında öğrencilerin bazı farklı değişkenlere göre kitap okuma alışkanlıkları ve okudukları bazı metinlere göre üst düzey düşünme becerilerini ölçmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik olumlu inanç ve tutuma sahip oldukları, düzenli olarak kitap okuma ve kitaba ulaşma oranlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu çalışmanın bizim çalışmamızla tartışılabilir bir sonucu bulunmamaktadır.

5.1.7. Tasarlanan Modelle İlgili Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın yedinci ve son probleminde araştırma kapsamında geliştirilen ama araştırmanın temelini oluşturan Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi Modeli hakkında öğrenci görüşleri alınmıştır. Yapılan etki uygulaması sonrası öğrencilerin görüşleri yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formları ile alınmıştır. Bu formlarda öğrenciye 9 soru yöneltilmiştir.

Birinci sorudan hareketle uygulama öncesinde öğrencilere gösterilen resimlerden ve izletilen videoların metne hazırlıklarını nasıl etkilediği ile ilgili görüşlerine bakıldığında öğrencilerin tamamının olumlu görüş bildirdiği görülmüştür. Çalışmaya katılan 47 öğrencinin 5 farklı temada 58 görüş bildirdiği görülmektedir. Öğrencilerin %67'si uygulama öncesindeki fotoğraf ve videoların metni daha kolay anlamalarını sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %16'sı ise bu sayede metinle ilgili önceden fikir sahibi olduklarını beyan etmişlerdir.

İkinci sorudan hareketle öğrencilerin uygulama öncesinde izledikleri videolar ya da gösterilen resimlerden hangisinin onları metne daha iyi hazırladığı konusundaki görüşleri incelendiğinde öğrencilerin en fazla (f=38) video izletilmesini beğendikleri görülmüştür. Video ile ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında %50 oranında video ile daha kolay anladıklarını %24 oranında ise bu şekilde daha akılda kalıcı olduğunu beyan etmişlerdir. Resim gösterilmesini daha yararlı bulan öğrencilerin (f=14) %57'si resimlerin metni daha kolay anlamalarına yardımcı olduğunu savunmaktadır. Yine öğrencilerin %14'ü resimler sayesinde metinle ilgili tahmin yürütebildiklerini söylemektedir. Bu bağlamda öğrencilerin tamamının resim ve videoları yararlı buldukları 14 farklı temada toplam 52 farklı görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Üçüncü sorudan hareketle öğrencilerin uygulama aşamalarının hangisinde zorlanıp hangisini beğendikleri ve bunların sebepleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde en çok beğendikleri aşamanın metnin işleyişi aşaması olduğu görülmektedir. Bunun sebebi öğrencilerin metin işleme sürecini eğlenceli bulmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin en çok zorlandıkları aşama ise uygulama öncesinde yapılan kelime ön değerlendirme formları aşamasıdır. Bilmedikleri kelimelerin çok olması nedeniyle bu aşamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Dördüncü soruda öğrencilere beğendikleri ve beğenmedikleri metinler ve nedenleri sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok bilgilendirici türde olan “Gize” metnini Mısır’daki piramitleri merak etmeleri nedeniyle beğendikleri tespit edilmiştir (%31). Öğrencilerin %13’ü metni beğenmesine rağmen sebep bildirmemiştir. Metinlerden en az beğenilen metin ise icat ve buluşlarla ilgili yazılan hikâye edici metin olan “Okumak Düşünmek İçindir” metnidir. Öğrencilerin yalnızca %2’si bu metni beğenmiştir.

Beşinci sorudan hareketle öğrencilerin metinlerde öğrendikleri kelimeleri uygulama sonrasında günlük hayatlarında kullanıp kullanmadıkları ve nedenleri sorulduğunda 23 öğrenci sonrasında kelimeleri kullanmaya devam ettiklerini ifade etmişlerdir. 24 öğrenci ise kullanmadıklarını söylemiştir. Öğrencilerin bu soruyla ilgili geçerli sebepler sunmadıkları görülmektedir. Bu durum bazı öğrencilerin soruda bulunan nedeni açıklamaya üşendikleri için olumsuz cevap verdikleri görüşünü doğrulamıştır. Zira öğrencilerin tamamı sonraki soruda uygulanan modelin kelime hazinelerini geliştirdiği yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir. İlerleyen sorularda modeli değerlendirirken kelime öğrenmelerini kolaylaştırdığını ve memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir. Hem öğrenci görüşme formlarından hem de derste tutulan ve sonrasında araştırmacı günlüğüne çevrilen gözlemci notlarından da bu görüş desteklenmektedir.

Öğrenci görüşme formunda yer alan altıncı sorudan hareketle öğrencilere yöneltilen uygulama sonrasında kelime hazinelerinde değişimin olup olmadığı, kendilerinde değişiklik fark edip etmediklerine dair soruya verdikleri cevaplara bakıldığında tüm öğrencilerin 7 farklı temada olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bilmedikleri kelimeleri öğrenmelerinden kelime hazinelerindeki değişimi fark eden öğrencilerin oranı %77’dir. Yalnızca kelime hazinesinin geliştirdiğini vurgulayan ancak sebep bildirmeyen öğrencilerin oranı ise %13’tür.

Buradan anlaşıldığı üzere öğrenciler uygulanan modelin kelime hazinelerini geliştirdiğini günlük hayatlarında da fark etmişlerdir.

Yedinci sorudan hareketle öğrencilerin yapılan uygulamanın kelime öğrenmelerini kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı ve bunu nereden anladıkları sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde yine tamamının olumlu görüş bildirdiği görülmüştür. Sebeplerine bakıldığında uygulanan model ile kelimelerin anlamlarını daha kolay öğrendiklerini söyleyen öğrencilerin oranı %82'dir. Diğer öğrenciler ise öğrendikleri kelimelerin böylece zihinlerinde daha kalıcı olduğunu vurgulamışlardır. Görüldüğü üzere tasarlanan model yalnızca kelimeyi kolay öğretmekle kalmamakta aynı zamanda kelime kalıcılığını da artırmaktadır.

Öğrencilere sorulan sekizinci sorudan hareketle geleneksel kelime öğretimi ile uygulanan Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretim Modeli arasında bir farklılık olup olmadığı ve hangi farklılıkların olduğu sorusuna 47 olumlu 2 olumsuz görüş bildirilmiştir. Olumlu görüş bildirenlere göre bu model kelimeleri öğrenmelerini kolaylaştırarak (%53) kelimelerin akılda kalıcılığını artırmıştır (%20). Olumsuz görüş bildiren öğrenciler ise daha önce benzer bir uygulama yapılmadığı için farklılık görmediklerini beyan etmişlerdir.

Görüşme formlarında öğrencilere yöneltilen son soruda bundan sonraki derslerinde bu modelin uygulanmasını isteyip istemedikleri ve modelin kendilerine sağladığı katkılar sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin hepsinin olumlu görüş bildirdiği saptanmıştır. Tespit edilen 51 görüşten %45'i modelin katkıları için kelime hazinesini geliştirdiğini, %25'i kelimelerin öğrenilmesini kolaylaştırdığını; %10'u ise kelime kalıcılığını artırdığını vurgulamıştır. Bu bağlamda öğrenci görüşlerinde de görüldüğü üzere Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi Modeli alan uygulamasında öğrencilerin de beğenisini kazanmıştır.

Yapılan araştırmaya benzer olan çalışmalar derlendiğinde Alsowat'ın (2016) çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde geleneksel yöntemlere oranla üst düzey düşünme becerileriyle uygulanan ters çevrilmiş sınıf modelinin dil öğrenimindeki etkisini ve öğrenci memnuniyetini araştırmayı amaçladığı görülmüştür. Araştırma sonucunda ters çevrilmiş sınıf öğretim modeliyle eğitim alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında dil öğrenme düzeylerinde anlamlı farklılıkların olduğu ve öğrenci memnuniyetinin arttığı görülmektedir. Çaylıoğlu İşnel ve Benzer (2024) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinde üst düzey düşünme becerileri ve okuduğunu anlamada okuma stratejilerinin etkisini ölçmek ve öğrencilerin bu stratejilerle ilgili

görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine yönelik en çok SQ3R stratejisinin en az hikâyenin yüzü stratejisinin başarılarına etki ettiği ve verilen strateji eğitimleri sonrasında öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile ilgili soruları çözmede daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Coşkun ve Gelbal'ın (2024) çalışmalarında üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması ve belirlenmesi için yapılan sınıf içi uygulamalara dair görüşlerin incelenmesini amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler grup çalışmalarına daha az katıldıklarını beyan etmişlerdir. Öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerini belirlemek amacıyla MEB'in yayınladığı örnek sorulara benzer test sorularını daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Ortaokul dil öğretmenlerinin üst düzey düşünme becerileri ile bilgileri, anlayışları ve uygulama yetenekleri açısından öğretmenlerin ve öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini kullanımlarını incelemeyi amaçlayan Samykanu vd. (2024) vaka çalışması yöntemini kullanmışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin genel anlamda üst düzey düşünme becerileri ile ilgili bilgi sahibi oldukları, önemini kabul ettikleri, ancak bazı öğretmenlerin eğitimlerine bu becerileri dâhil ederken çoğunluğunun bunu zor bulduğu için eğitimde kullanmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca üst düzey düşünme becerilerinin öğretimde etkili bir biçimde uygulanmasının öğrencilerin düşünme becerilerini önemli ölçüde artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Model uygulamasının sonuçları öğrenci görüşme formları ve araştırmacı günlüğü ile desteklendiğinde modelin yalnızca kâğıt üzerinde değil sahada da işe yaradığı görülmektedir. Tasarlanan model hem uygulayıcı için temel oluşturması açısından hem de öğrencinin kelimeyi daha kolay öğrenmesi açısından önemli ve gereklidir.

5.2. Öneriler

1. Kelime öğretimi sınıflarda özel olarak yapılması gereken bir çalışma iken maalesef ihmal edilmektedir. Yalnızca ders kitaplarında yer alan sözlük kullanma gibi yöntem ve teknikleri kullanmak öğrencilerin kelime öğrenimlerini olumsuz etkilemekte ve kelime başarılarını düşürmektedir. Bu nedenle daha kapsayıcı kelime öğretim çalışmalarının uygulanmasına özen gösterilmelidir.

2. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na kadar kelime öğretimi yalnızca diğer dil becerilerinin altında söz varlığı adıyla yer almaktaydı ve öğretmenlerin geleneksel kelime öğretim yöntemlerinden yararlanmaları istenmekteydi. Ancak bu programla beraber söz varlığı yeni bir başlık hâline gelerek kullanılmaya başlandı. Yeni müfredatta yer alan bağlamdan hareketle kelimelerin anlamlarını tahmin etme çalışmaları her ne kadar öğrencilerin düşünme becerilerini aktive etmeye çalışıyor da olsa üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yetmeyebilir. Bu nedenle öğretmenlerin daha farklı kelime öğretimi çalışmaları yapmaları gerekmektedir.

3. Alan araştırmacılarının kelime öğretimi ile ilgili yaptıkları çalışmaların yalnızca öğrencinin kelime hazinesini ölçmekle kaldığı geliştirme ile ilgili deneysel çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Bu nedenle alan araştırmacılarının 21. yüzyıl becerilerini, gelişen ve değişen dünyayı, üst düzey düşünmenin önemini ve öğrencilerin teknoloji kuşağı olduklarını göz ardı etmeden çalışmalar yapmaları gerekmektedir.

4. Kelime öğretimi ile ilgili gerek geleneksel gerek de bu çalışmada olduğu gibi üst düzey düşünme becerilerini içine alan herhangi bir model önerisine ve uygulamasına rastlanmamıştır. Bu çalışmadan sonra yapılacak çalışmalarda üst bilişsel becerilere yoğunlaşılarak yeni modeller üretilmesi tavsiye edilmektedir.

5. Çalışmanın Güncellenmiş Bloom Taksonomisi Kelime Öğretiminde Kullanımı başlığı altında verilen soruların alan araştırmacıları tarafından geliştirilerek kullanılması tavsiye edilmektedir.

6. Alanın gelişmesine katkıda bulunmak amacıyla tasarlanan bu model yapılan pilot, asıl ve etki uygulamalarıyla test edilmiştir. Model önerisinde kullanılan sorular her metne uyarlanabilir ve her sınıf düzeyinde uygulanabilir biçimde tasarlanmıştır. Bu modelin ya da benzer modellerin öğretmenler tarafından geliştirilerek kullanılması kelime başarısını artıracığından modelin sahada kullanılması tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar Erdol, T., Bayrak Özmütlu, E., Kanık Uysal, P. ve Akın Arıkan, Ç. (2024). Türkçe öğretmenlerinin üst düzey soru hazırlama yeterlikleri. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2), 1173-1216.
- Açıkalın, M. (2017). Araştırmaya dayalı sosyal bilgiler öğretimi. Pegem Akademi.
- Adeoye, M., ve Jimoh, H. (2023). Problem-solving skills among 21st-century learners toward creativity and innovation ideas. Thinking Skills and Creativity Journal. 6(1), 52–58. <https://doi.org/10.23887/tscj.v6i1.62708>.
- Akar, C. (2007). İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ankara.
- Akkuş-Çakır, N., ve Senemoğlu, N. (2016). Yükseköğretimde analitik düşünme becerileri. Kastamonu Education Journal, 24(3), 1487-1502.
- Akpaca, S. M. (2016). An assessment of the influence of syntagm and context on lexical semantics in translation studies. IOSR Journal of Humanities and Social Science, 21(10), 57-64. <https://doi.org/10.9790/0837-2110035764>.
- Aksan, D. (2007). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim (6. baskı). TDK Yayınları.
- Aktan, B. (2010). Divânu lügâti't-türk'ün söz varlığında yer alan ikilemeler. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 28, 1-12.
- Akyalçın, N. (2019). Deyim ve ikileme ilişkisi üzerine bir değerlendirme, Homeros, 2(3), 83-94. <https://doi.org/10.33390/homeros.2.010>.
- Akyol, H. (2005). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (4.baskı). Pegem A Yayıncılık
- Alkın-Şahin, S. ve Tunca, N. (2020), Düşünme becerileri, düşünmeyi destekleyen sınıf ortamı ve öğretmen davranışları, G. Ekici ve M. Güven (Ed.). Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri içinde (s. 34-374), Ankara: Pegem Akdemi Yayıncılık.
- Alp, S., ve Şahin Taşkın, Ç. (2012). Yansıtıcı düşünce: sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 134-147.
- Alpar, R. (2017). Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler (5. baskı), Detay Yayıncılık.

- Alsowat, H. (2016). An efl flipped classroom teaching model: effects on english language higher-order thinking skills, student engagement and satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 108-121.
- Anderson, L. W. Krathwohl, D. R. Airasian, P. W. Cruikshank, K. A. Mayer, R. E. Pintrich, P. R. Raths, J. ve Wittrock, M. C. (2018). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi (3. Baskı). (D.A. Özçelik, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. (2001). A taxonomy for learning teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives, New York.
- Anderson, R. C., Shiffrin, Z. (1980). "The meaning of words in context", theoretical issues in reading comprehension (1th edition), Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Andriyatno, İ. Zulfiani, Z. ve Mardiaty, Y. (2023). Higher order thinking skills: student profile using two-tier multiple choice instrument. *International Journal of STEM Education for Sustainability*, 3(1), 111-124. <https://doi.org/10.53889/ijses.v3i1.79>
- Anılan, H. Genç, B. ve Göl Dede, D. (2011). Destekleyici ek metin çalışmalarının kırsal kesim öğrencilerinin kelime kazanım düzeylerine etkisi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(1), 43-57.
- Arslan, A. (2012). 6 yaş grubu çocuklarda genel problem çözme becerilerinin değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışmaları [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ankara.
- Atayoğlu, Ş., ve Yücel, D. (2022). Türkçede dile dair deyim ve atasözlerinin dilin işlevsel kullanımları açısından incelenmesi. *Türk Edebiyatları Araştırma Dergisi*, 3(1), 11-25. DOI: <https://doi.org/10.47580/tead.312>
- Athreya, B.H. ve Mouza, C. (2017). Thinking skills for the digital generation. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-12364-6_3
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Azizah, N., Susiswo, S. ve Sisworo, S. (2021). Analytical thinking process of students in solving mathematical problems of quadratic functions. *Jurnal Program Studi Pendidikan Matematika*, 10(1), 328-338. <https://doi.org/10.24127/ajpm.v10i1.3440>

- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., ve Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285–302. <https://doi.org/10.1080/002202799183133>
- Bakır, T. ve Eğmir, E. (2022). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(5), 21-40. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1105032>
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12922>
- Barani, G. ve Seyyedrezaie, S. H. (2013). Language learning and vocabulary: (a review). *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*. 2(1), 87-90.
- Baron, J. (1981). Reflective thinking as a goal of education. *Intelligence*, 5, 291-309. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(81\)90021-0](https://doi.org/10.1016/0160-2896(81)90021-0).
- Baron, J. (2023), *Thinking and deciding* (5. baskı), Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009263672>
- Batur, Z. Ve Yavaşca, H. (2018). Dinle atasözünü oyna öğren özünü: atasözü öğretimi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi (ADEDER)*, 3(2), 93-117.
- Baumann, J. F., ve Kameenui, E. J. (1991). Research on vocabulary instruction: Ode to Voltaire. In J. Flood, J. D. Lapp, ve J. R. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the english language arts* (pp. 604-632). Macmillan.
- Bayra, E. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, teknoloji ve tasarıma yönelik eğitim teknolojileri öz yeterlikleri, [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ankara.
- Bayrak Özmutlu, E. ve. Kanık Uysal, P. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 518-543. <https://doi.org/10.9779/pauefd.745469>.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Hasan Aydın (Çev. Ed.). Eğitim Yayınevi.
- Beyer, B. K. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, 45, 26-30.
- Bilge, H. (2019). Okuma, yazma ve konuşmada akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki ilişki, [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi], Ankara.

- Bilge, H. ve Kalenderoğlu, İ. (2022). Okuma, yazma ve konuşmada akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi ilişkisi, *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 25-53. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.9609>
- Block, R. S. (2016). The many ways of thinking: transdisciplinary skills. *Transdisciplinary Journal of Engineering ve Science*, 7. <https://doi.org/10.22545/2016/00078>
- Bloom, B.S. Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., ve Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals handbook 1: cognitive domain*. David McKay.
- Bozer Özşaraç, E. N. (2019). Ortaokul 6. sınıf türkçe dersinde sokratik sorgulama yöntemi uygulamasının üst düzey düşünme becerilerine etkisi, [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi], Konya.
- Bradshaw, Z., ve Hazell, A. (2017). Developing problem-solving skills in mathematics: a lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6, 32-44. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2016-0032>.
- Brookhart, S. (2021). Sınıfınızda üst düzey düşünme becerilerini nasıl belirlersiniz? (1 basımdan çeviri). (Eren Can Aybek Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Brown, S., ve Gillis, M. (1999). Using reflective thinking to develop personal professional philosophies. *The Journal Of Nursing Education*, 38(4), 171-5. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-19990401-07>.
- Budsankom, P., Sawangboon, T., Damrongpanit, S. ve Chuensirimongkol, J. (2015). Factors Affecting Higher Order Thinking Skills of Students: A Meta-Analytic Structural Equation Modeling Study. *Educational Research Review*, 10, 2639-2652. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2371>.
- Burgos, B., Cleves, N. ve Márquez, M. (2013). Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitarios. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(2), 23-41. <https://doi.org/10.22490/25391887.1174>.
- Butterworth ve Thwaites (2013). *Thinking skills critical thinking and problem solving*. Cambridge University Press.
- Büyükalın Filiz, S., ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 1550-1573. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632521>
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı), Pegem Akdemi, Ankara.

- Canbulat, M., ve Dilekçi, A. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki kalıp sözler ve öğrencilerin kalıp sözleri kullanma düzeyleri. *Turkish Studies*, 8(7), 217-232. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5474>
- Cheng, X. (2023). A learner-centered teaching model. *Science Insights Education Frontiers*, 15(2), 2285-2286, <https://doi.org/10.15354/sief.23.co069>
- Choudhar, S., Bi, N., Singh, P., ve Talwar, M. (2022). Study on problem solving skills and its importance. *World Journal of English Language*. 12(3), 1-47. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n3p47>.
- Cingöz, Ç. (2019). Gülten Dayıoğlu'nun hikâye ve romanları ile ortaokul 6. sınıf öğrencilerine kelime öğretimi: Kahramanmaraş Elbistan örneği, [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi], Afyon.
- Corich, S., Norris, S., ve McPeck, R. (2007). Using an automated tool to measure evidence of critical thinking of individuals in discussion forums. *IADIS International Conference on Cognition and Exploraty Learning in Digital Age CELDA*, 163-171.
- Coşkun Ç. ve Gelbal S. (2024). Öğretme ve öğrenci gözünden sınıflarda üst düzey düşünme becerilerini kazandırılması ve belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(1), 259-281. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.1327690>
- Coşkun Şentürk, G. (2014). Eleştirel düşünme eğitiminin müzik eğitiminde performansa etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(4), 43-56. <https://doi.org/10.30803/adusobed.188824>
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2021). Araştırma tasarımı (5. Basımdan çeviri), Engin Karadağ (çev. ed.), Nobel Yayıncılık.
- Creswell, J. W. ve Plano Clarck V.L. (2020). Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi (2. Basımdan çeviri), Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir (çev. ed.), Anı Yayıncılık.
- Creswell, J.W. (2019). Karma yöntem araştırmalarına giriş (2. baskı). Pegem Akademi.
- Cuban, L. (1984). Policy and research dilemmas in the teaching of reasoning: Unplanned Designs. *Review of Educational Research*, 54(4), 655-681. <https://doi.org/10.2307/1170178>
- Cunningham, A. E., ve Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22, 1-8.

- Cüceloğlu, D. (1994). İyi düşün doğru karar ver. Sistem Yayıncılık.
- Çakır, N. (2013). Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisi. [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi], Ankara.
- Çaylıoğlu İşnel, N., ve Benzer, A. (2024). Okuma stratejilerinin üst düzey düşünme becerileri ile okuduğunu anlama üzerine etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(2), 13-37.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Çınar, O., Hatunoğlu, A., ve Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-226.
- Çiçek, S. ve Dilekçi, A. (2022). Kelime öğretimi yöntem ve teknikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 284-299. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1073911>.
- Çiriş, M. ve Arslan, M. (2021). Ortak Avrupa dil referansı bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yağmur ders kitaplarının kelime sıklığı açısından incelenmesi. *Journal of Research in Turkic Languages*, 3(2), 51-61. <https://doi.org/10.34099/jrtl.321>
- Çolakoğlu, B. K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında haber bültenlerinde en sık kullanılan ilk 2.000 söz varlığı unsurunun yer alma durumu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 577-588.
- Çürük, Y. (2018). Sözcük Türetme Yöntemi Olarak İkileme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 499-503.
- Danacı, B. (2011). 6-7 ve 8.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki temaların, metinlerdeki anahtar kelime ve kelime gruplarıyla ilişkisi, [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi], Bolu.
- Daudelin, M. W. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, 24(3), 36-48. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(96\)90004-2](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(96)90004-2)
- Davis, F. B. (1968). Research in comprehension in reading. *Reading research quarterly*, 3(4), 499-545. <https://doi.org/10.2307/747153>
- De Bono, E. (2008). Kendine düşünmeyi öğret. Remzi Kitabevi.
- Demir, M. K. (2006a). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi], Ankara.

- Demir, M. K. (2006b). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (3), 155-170.
- Demirel, Ö. (2005). Eğitim sözlüğü. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Desmet, I. ve Boutayeb, S. (1994). Terms and words: Propositions for terminology. *Terminology*, 1(2):303-325. <https://doi.org/10.1075/term.1.2.06des>
- Dewey, J. (1957). Nasıl düşünürüz (B. Arıkan, S. Akdeniz ve O. Etker, çev.). Muallimler Cemiyeti Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1910)
- Dewi, P, T. ve Nasution, F. (2023). Keterampilan berpikir sebagai bagian dari proses kognitif kompleks siswa. *Jurnal Dirosah Islamiyah*, 5(2), 544-552. <https://doi.org/10.47467/jdi.v5i2.3072>
- Dilekçi, A. (2021). 21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinliklerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi, [Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi], Bolu.
- Din, M. (2020). Evaluating university students' critical thinking ability as reflected in their critical reading skill: A study at bachelor level in Pakistan. *Thinking Skills and Creativity*, 35, 2-11. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100627>
- Dinçay, K. Ulum, Ö. G. Ve Yürük, N. (2023). Revised Bloom's Taxonomy in Reading Texts in EFL/ESL Settings. *Acta Educationis Generalis*, 13(1):133-146. <https://doi.org/10.2478/atd-2023-0007>
- Doğan, D. N. (2021). Genç öğrencilerin kelime gelişiminde farklı kelime stratejilerinin rolü, [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi], Muğla.
- Doğanay, A. (2017). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 303-349). Pegem Akademi.
- Duldt, B.W. (1994). Critical thinking. *Nurse Educator*, 19(6), 9-10.
- Duran, E. ve Bitir, T. (2017). Bağlam temelli kelime öğretimi yönteminin kelime kazanımına katkısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 70-94.
- Durukan, E. ve Satılmış, S. (2021). 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 53-70. <https://doi.org/10.48066/kusob.859130>
- Dwihastuti, D. N., Dewanti, R. ve Sumarni, S. (2022). The semantic feature analysis on teaching vocabulary for young learners. *Lingua: Jurnal Pendidikan Bahasa*, 18(1), 49-59. <https://doi.org/10.34005/lingua.v18i01.1864>

- Emanuel, R. C. ve Challons-Lipton, S. (2012). Helping students transition to critical and creative thinking at the intersection of communication and art. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(11), 1-9.
- Eminoğlu, H. (2016). Atasözü ve deyimlerdeki yer adları, *Turkish Studies*, 15, 119-172. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9873>.
- Emiroğlu, S. ve F. N. Pınar (2021). Türkçe dersi öğretim programlarındaki (2005 ve 2019) kazanımların sözcük sıklığı. *Karadeniz Araştırmaları*. 18(72), 1091-1115.
- Erol, M., Erol, A., Çalışır, S. ve Bozan, M. (2019). Öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(2), 20-29.
- Ertik, T. ve Alver, M. (2023). Kelime öğretimi üzerine yapılmış bilimsel çalışmaların incelemesi. *Asya Çalışmaları*, 7(25), 59-70. <https://doi.org/10.31455/asya.1322764>
- Espinal, M. ve Mateu, J. (2019). Idioms and phraseology. *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*, 7. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.51>
- Facione, P.A. (1998), Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. American Philosophical Association.
- Febi, M. A. A., Farhan, M. A., Sutopo, A. ve Mukhlisin, L. (2023). Digital learning vocabulary through modern boarding school system and implementation in daily conversation. *Jurnal Keilmuan Dan Keislaman*, 9(16), <https://doi.org/10.23917/jkk.v2i1.55>
- Fernandes, A., Pereira, L., Dias, Á., ve Gupta, V. (2023). Strategic problem-solving: a state of the art. *IEEE Engineering Management Review*, 1(31), 109-129. <https://doi.org/10.1109/EMR.2023.3281520>.
- Fischer, K.W., Pruyne, E. (2002). Reflective Thinking in Adulthood. In: Demick, J., Andreoletti, C. (eds) *Handbook of Adult Development* in (pp. 169-198). The Springer Series in Adult Development and Aging. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0617-1_10
- Gembaruk, A. S. (2023). The development of thinking skills in english as a second language methodology classroom. *Educational Challenges*, 28(2), 51-62. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2023.28.2.04>
- Geng, F. (2014). An content analysis of the definition of critical thinking. *Asian Social Science*, 10(19), 124-128.

- Giuliani, F. (2009). The weight of words. *Ethics ve Politics*, 10(1), 311-320.
- Glaser, E. M. (1942). An experiment in development of critical thinking. *Teachers College Record*, 43(5), 1-18. <https://doi.org/10.1177/016146814204300507>
- Golkar, M. ve Yamini, M. (2007). Vocabulary, proficiency and reading comprehension. *The Reading Matrix*, 7(3), 88-112.
- Göçer, A., ve Kılıç, B. S. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında kelime öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 1-20. <https://doi.org/10.35675/befdergi.671707>
- Göğüş, B. (1978), Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi, Gül Yayınevi.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig*, 44, 89-110.
- Gulbodom, R. (2024). Theoretical background of idioms as phraseological units. *American Journal Of Philological Sciences*, 4(10), 110-112. <https://doi.org/10.37547/ajps/volume04issue10-16>
- Guth, K. D. (2016). Assessment of higher order thinking skills in a literature based curriculum: challenges and guidelines. [Doctoral dissertation, University Of South Africa]
- Gül, D. (2009). İlköğretim 6.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kelime öğretiminde kullanılan etkinliklerin etkinliğine yönelik bir araştırma, [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi], Sakarya.
- Gündoğdu, E. A. (2012). İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi sözcük öğretimi etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 201-217.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 32, 127-146.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). Eleştirel düşünme (3. bs.). Eğitim Reformu Girişimi Yayınları.
- Güzel, M. K. (2021). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kelime Öğretimi Stratejileri, [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi], İstanbul.
- Hai-ta, D. ve Shuangguan, J. (2001). The development of creative thinking. *Journal of Xinzhou Teachers College*, 2, 80-82.
- Haladyna, T. M. (2004). Developing and validating multiple-choice test items (3rd edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203825945>
- Halpern, D. F. (1996). Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (3. baskı.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Harmon, L. (2021). Idiom as a translation technique: a theoretical postulate. *Universidade Federal de Santa Catarina*, 41(1), 125-147. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2021.E71778>
- Heller. R. F. (2022). A new bloom – adding ‘collaborate’ to Bloom’s taxonomy. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 24, 1-12. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi24.906>
- Herlinawati., E, Anastassia, S. Kharisi, A., Idayani, D., Siregar. H, Umamah, S., ve Muna, N, (2023). Training and assistance in the development of learning outcome assessment materials high-order thinking skills for high school mathematics teachers in south tangerang. *As-Sidanah Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 5(2), 382-398 <https://doi.org/10.35316/assidanah.v5i2.382-398>
- Hilpinen, R. (2012). Types and tokens: on the identity and meaning of names and other words. *transactions of the charles s. peirce society. A Quarterly Journal in American Philosophy*, 48(3), 259-284.
- Hinojosa, J. Viviente. F. L. M., Hernández, V. G. ve Merino, R, J, R. (2020). Teaching-learning model for the science of electronics. *Journal of Technology and Science Education*, 10(1), 87-100. <https://doi.org/10.3926/JOTSE.604>.
- Hu, J. (2008). On the creative thinking. *Journal of Jiangxi Institute of Education*, 4, 30-32.
- Huseynova, E. A. (2019). Word, meaning and context, *Scientific Reports Of Bukhara State University*, 3(1), 132-136. <https://doi.org/10.52297/2181-1466/2019/3/1/6>
- Ikun, A. M. Amsikan, S.Mone, F. ve Faot, I. Y. (2023). Analysis of students' higher level thinking ability in solving mathematics problems in view of mathematical logical intelligence. *Jurnal Pendidikan Matematika*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/10.32938/jpm.v5i1.2673>
- Janssen, S. E.(2003). Active learning techniques to teach Spanish vocabulary. *Graduate Research Papers*. 888. <https://scholarworks.uni.edu/grp/888>
- Jiang-shui, H. (2007). On the Creative Thinking. *Journal of Jiangxi Institute of Education*, 5(49), 20-21. <https://doi.org/10.1093/itnow/bwm032>.
- Kabadayı, H., ve Kılıç, F. (2022). Türkçe dersi öğretim programı 5. Sınıf düzeyindeki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2107-2132. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.881145>

- Kalenderoğlu, İ. (2011). Yabancılar Türkiye Türkçesi öğretiminde başlangıç (temel) (A1, A2) düzeyinde kelime öğretimi (Bildiri Sunumu). I. Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu, Ankara.
- Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156. <https://doi.org/10.16916/aded.1016659>
- Kansızoğlu, N., ve Bekiroğlu, N. (2023). Kelime öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerle ilişkin bir meta-sentez çalışması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (Özel Sayı 1 Cumhuriyetin 100. Yılına), 932-983. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1359181>
- Kantemir, E. (1997). Yazılı ve sözlü anlatım. Engin Yayınevi.
- Karaağaç, G. (1997). Alıntı Kelimeler üzerine düşünceler, *Türk Dili Dergisi*, Türk Dili, 552, s. 499-510.
- Karadağ, Ö. (2005). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma, [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ankara.
- Karadağ, Ö. (2024). Kelime öğretimi (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karla, D., Pandey, V., Rastogi, P., ve Kumar, S. (2022). A comprehensive review on significance of problem-solving abilities in workplace. *World Journal of English Language*, 3(12), 88-95. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n3p88>.
- Kavcar , C., Oğuzkan , F., ve Sever , S. (1999). Türkçe öğretimi, Engin Yayınevi.
- Kaya, A. ve Şahin, Ç. (2023). Sınıf öğretmenlerinin yeni nesil Türkçe sorularına ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 437-453
- Kayapınar, U., ve Alkhaldi, A. (2023). Reflective thinking in higher education: examining practices of higher education faculty. *Reflective Practice*, 24, 575-590. <https://doi.org/10.1080/14623943.2023.2211525>.
- Kemertelidze, N. ve Manjavidze, T. (2014). Word meaning and its measuring tools. *European Scientific Journal*, 2, 479-481. <https://doi.org/10.19044/ESJ.2013.V9N10P%P>
- Kenanlar, S. (2014). Yeniden düzenlenmiş direkt okuma ve düşünme etkinliği (DR-TA) stratejisinin okumada üst düzey düşünme becerisinin gelişimine etkisi [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Konya.

- Khalafi, Z. ve Oroji, M. R. (2016). The impact of using keyword method on vocabulary learning and retention: a case of Iranian intermediate EFL learners. *International Journal of Language and Linguistics*, 4(1), 9-13. doi: <https://doi.org/10.11648/J.IJLL.20160401.12>
- Khoerunnisa, P. ve Aqwal, S. M. (2020). Analisis model-model pembelajaran. doi: FONDATIA, 4(1), 1-27. <https://doi.org/10.36088/fondatia.v4i1.441>
- Kholmatorov, J. A. Askarov, O. O. Abdurakhimov, B.A., ve Velu, J. (2023). Slang. *linguistics*. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199772810-0305>
- Kızılkaya, G., ve Aşkar, P. (2010). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *EĞİTİM VE BİLİM*, 34(154), 82-92.
- Kocaarslan, M. ve Yamaç, A. (2015). A teaching tool for classroom teachers: Interactive word walls and word walls activities / Sınıf öğretmenleri için bir öğretim aracı: etkileşimli kelime duvarı ve etkinlikleri. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 11(3), 834-850. doi: 10.17244/EKU.28906
- Kodan, H. (2011). Bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde kelime haritası yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerinin geliştirmeye etkisi, [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi], Ankara.
- Korkmaz, Z. (2007). Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köksal, D. Yürük, N. ve Ulum, Ö. G. (2023). EFL/ESL ortamlarında okuma metinlerinde gözden geçirilmiş Bloom taksonomisi, *Acta Educationis Generalis*, 13(1), s. 133-146.
- Krathwohl, D. R. (2002) A revision of bloom's taxonomy: an overview, *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218, DOI: 10.1207/s15430421tip4104_2
- Kultas, E. (2023). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki kelime öğretimi çalışmalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1040-1057. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1323788>
- Kultas, E. ve Ulusoy, M. (2024). Anahtar kelime oyunlarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 49(217), 69-90. Doi: 10.15390/EB.2023.12152
- Kultas, E., ve Ulusoy, M. (2022). Kelime oyunlarının ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 430-441. <https://doi.org/10.17755/esosder.1000691>

- Kurnaz, A. (2007). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi, [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi], Konya.
- Kurnaz, H. ve Çelikkanat Nas, Ş. (2022). Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel okuma öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 11(2) , 793-812.
- Kurniati, D. ve Nuraeningsih, N. (2019). Reflective teaching as a means of teacher professional development. Journal of English Teaching Applied Linguistics and Literatures (JETALL), 2(1):8-15. doi: 10.20527/JETALL.V2I1.7370
- Kurudayıoğlu, M. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma, [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi], Ankara.
- Kuzey, M. (2021). 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında Türkçenin söz varlığı, OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18(41), 3302-3328. DOI: 10.26466/opus.907263.
- Küçük, S. (2002). Örgün eğitim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında karşılaşılan güçlükler, Millî Eğitim, 153, 125-137.
- Kyamko, L.N., Sumicad. R. Belleza, C. D. ve Sadoguio, I. (2023). Word map as tool in improving vocabulary. Journal Of English Language Teaching And Applied Linguistics, 5(4), 19-30. doi: 10.32996/jeltal.2023.5.4.3
- Lalwani, A., Agrawal, S. (2018). Validating Revised Bloom's Taxonomy Using Deep Knowledge Tracing. In: Penstein Rosé, C., et al. Artificial Intelligence in Education. Lecture Notes in Computer Science, 10947. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93843-1_17
- Laufer, L. Ve Paribakht, T. S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: effects of languagelearning context. Language Learning, 48(3), 365-391. doi: 10.1111/0023-8333.00046
- Li, L. (2022). A discussion of the application of context theory in english vocabulary teaching. Academic Journal of Humanities & Social Sciences, 5(16) doi: 10.25236/ajhss.2022.051602
- Lumsden, C. J., ve Findlay, C. S. (1988). Evolution of the creative mind. Creativity Research Journal, 1(1), 75–91. <https://doi.org/10.1080/10400418809534290>

- Maden, A. (2020a). İlkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığını zenginleştirme açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1631-1650. <https://doi.org/10.17755/esosder.711074>
- Maden, A. (2020b). Ortaokul Öğrencilerinin Sözcük Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Education Sciences*, 15(2), 34-48.
- Maden, A. (2021). Söz varlığını zenginleştirme açısından türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 10(2), 756-777.
- Maden, A. (2023). İlkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığını zenginleştirme açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76):1631-1650.
- Makram, N. M. M. D. (2024). A morphological analysis of slang words in selected videos by mr. bean in the youtube channel. *Cdelt Occasional Papers "In The Development Of English Language Education"* (Print), 87(1):265-289. doi: 10.21608/opde.2024.384371
- Maksymenko, D. A., Khovrat, A. ve V. (2023). Comparison of human and modern large language models thinking. *Conference: Scientific Practice: Modern And Classical Research Methods*. 263-265. doi: 10.36074/logos-22.12.2023.070
- Mao, C. (2023). A Study on Strategies for Cultivating Higher-Order Thinking Skills in Primary and Secondary School Students. *Frontiers in Educational Research*, 6(20), 67-71. <https://doi.org/10.25236/fer.2023.062011>.
- Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*, Corwin Press
- Mawikere, M. C. S. (2022). Model-Model Pembelajaran. *EDULEAD*, 3(1):133-139. doi: 10.47530/edulead.v3i1.91
- Mayer, R. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26, 49-63. <https://doi.org/10.1023/A:1003088013286>.
- Meara, P. (1990). A note on passive vocabulary. *second language research*, Sage Journals, 6(2), 150-154. doi: 10.1177/026765839000600204
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı, MEB Yayınları.
- MEB (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1- 5. sınıflar), MEB Yayınları.

- MEB (2015). İlköğretim Türkçe dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. MEB Yayınları.
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, (2019). Genelge (27.05.2019). Sayı: 2019/8.
- MEB (2018). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). MEB Yayınları.
- MEB, (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). MEB Yayınları.
- MEB, (2024). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, MEB Yayınları.
- Memiş, M. (2024). Ana dili eğitiminde kullanılan kelime öğretim stratejilerinin belirlenmesi, Eğitim ve Bilim, 49 (218), 159-184. Doi: 10.15390/EB.2024.12698
- Meriç, İ. (2023). İkokulda Türkçe Dersinde Kazandırılmak İstenen Değerler Doğrultusunda Kullanılan Atasözlerine Bakış, Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 7(31), s. 575-613.
- Merriam, S. B. (2018). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için bir Rehber, Selahattin Turan (Çev. Ed.), Nobel.
- Mert, E. (2013). Türkçe ders ve çalışma kitaplarının sözcüksel görünümüne ilişkin örnek bir uygulama. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 172(172), 151-169. <https://doi.org/10.20296/tsad.12540>
- Mert, E., (2022). Kelime Öğretim Yöntem ve Teknikleri. (Ed.: Hasan Kurnaz; Cafer Çarkıt), Kuramdan Uygulamaya Kelime Öğretimi. içinde (s.103-125), Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., Huberman, A.M. ve Saldana, J. (2023). Nitel veri analizi, (4. Baskıdan çeviri), Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Mirdad, J. (2020) Model-model pembelajaran (empat rumpun model pembelajaran), Jurnal Sakinah, 2(1), 14-23. doi: 10.2564/JS.V2I1.17
- Misliya, T. S. Indartono, S. ve Mallisa, V. (2019). Improving critical thinking among junior high school students through assessment of higher level thinking skills, Advances in Social Science, Education and Humanities Research,, 323, 326-333. doi: 10.2991/ICOSSCE-ICSMC-18.2019.58
- Moore, B. ve Stanley, T. (2010). Critical thinking and formative assesments. Eye an Education, Inc.

- Murat, A. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 6 ve 7. sınıf türkçe ders kitaplarında yer alan kelime çalışmalarındaki kelimelere erişim düzeylerinin belirlenmesi, [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi], Ankara.
- Murwantini, S. (2022). Implementation of high level thinking skills in learning. *balanga: Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan*, 10(2):49-54. doi: 10.37304/balanga.v10i2.8090
- Nagy, W. E., Anderson, R. C., ve Herman, P. A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24(2), 237-270.
- Nitko, A., ve Brookhart, S. (2016). Educational assessment of students (6th ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.
- Norris, S.P. ve Ennis, H. (1989). Evaluating critical thinking, Ca: Critical Thinking Press and Software.
- O'Connor, C. ve Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: debates and practical guidelines. *The International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13. 160940691989922-. doi: 10.1177/1609406919899220.
- Olukçu, E. ve Yıldız, D. (2022). Üst düzey düşünme becerileri kavramları bağlamında Türkçe ders kitaplarının incelenmesi, *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 224-246.
- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 11-29.
- Onan, B. (2019). Dil Eğitiminin Temel Kavramları, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Otgonbayar, M. (2023). Proverb as an object of study in linguoculturology. *mongolian Journal of Foreign Languages and Culture*, 27(1):80-90. doi: 10.22353/mjflc2023108
- Ömeroğlu, A. F. ve Hakkoymaz, S. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 347-362.
- Önal, İ. (2020). Eleştirel düşünme becerilerine yönelik bir program geliştirme çalışması, [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi], İstanbul.
- Özaslan, A. (2006). Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi, [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi], Konya.

- Özbay, P. D. M., ve Melanlıoğlu, A. G. D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), s. 30-45.
- Özçakmak H. (2023). Türkçe Öğretiminde Mobil Öğrenme Fırsatları. (Ed.: Halil Erdem Çocuk), Türkçe Öğretim Teknolojileri: Vizyon, Çağdaş Uygulamalar ve Dijital Materyal Tasarlama. içinde (s. 72-92). Nobel Yayıncılık.
- Özçalık, D. (2023). Yaşar Kemal'in çıplak deniz çıplak ada romanındaki kalıp sözler üzerine bir değerlendirme. YAZIT Kültür Bilimleri Dergisi, 3(2), 296-305. <https://doi.org/10.59902/yazit.1393577>
- Özdemir, O. (2020). Türkçe eğitiminde geliştirilmesi gereken bir üst düzey düşünme becerisi: Analitik düşünme. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(3), 950-971.
- Özden, Y. (2008). Öğrenme ve öğretme (10. baskı), Pegem Akademi.
- Palandökenliler, İ. (2008). İlköğretim sosyal bilgiler dersi çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi. [Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi], Adana.
- Paul, R. ve Elder, L. (2016). Kritik düşünce. (3. Baskıdan çeviri.). (Esra Aslan ve Gamze Sart, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pratini, H. S. ve Widyaningsih, R. (2018). Ketrampilan berpikir tingkat tinggi calon guru matematika dan upaya untuk menstimulasinya,. Prosiding Seminar Nasional FKIP 2018, 131-136.
- Pravitasari,H. (2021). A sociolinguistic analysis of various sports jargon inside the united indonesia magazine, English Didactic, 3(1), 32-38.
- Rahman, M. (2019). 21st Century Skill “Problem Solving”: Defining the Concept. Asian Journal of Interdisciplinary Research, 2(1), 71-81. <https://doi.org/10.34256/AJIR1917>
- Ravichandran, K., ve Virgin B. A. (2024). Bloom's taxonomy categories in the economy of literature teaching-learning, Process. International Research, Journal of Multidisciplinary Scope., 5(3), 721-727. DOI: 10.47857/irjms.2024.v05i03.0827
- Read, C. ve Thornbury, S. (2020). Thinking skills. in carol read's 101 tips for teaching primary children, Cambridge handbooks for language teachers pocket editions (pp. 61–65). Chapter, Cambridge: Cambridge University Press.
- Resnick, L. B. (1987). Education and learning to think: National Academies.

- Retnawati, H., Djidu, H., Apino, E., ve Anazifa, R. (2018). Teachers' knowledge about higher-order thinking skills and its learning strategy, *Problems of Education in the 21. Century*, 76(2), 215-230. <https://doi.org/10.33225/pec/18.76.215>.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at john dewey and reflective thinking. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 104, 842-866. <https://doi.org/10.1177/016146810210400402>.
- Sağol Yüksekaya, G. (2010). Alıntı kelimelerde son türeme, *Turkish Studies*, 5(1), s. 90-104.
- Saifer, S. (2024). Teaching higher-order thinking to young learners, k-3: how to develop sharp minds for the disinformation age. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032683423>
- Samykanu, N. Ramasamy, M. ve Balakrishnan, V. (2024). Ceyyul molıyaı karal karpittalil uyarnilaic cintanaıt tıraı [high order thinking skills (hots) in teaching and learning ceyyul and mozhiyani]. *Muallim Journal of Social Sciences and Humanities*, 27-38. doi: 10.33306/mjssh/283
- Santrock, J. W. (2018). Eğitim psikolojisi, (5. Basından çeviri, Çev.Ed.: Didem Müge SİYEZ), Nobel.
- Sarikaya, B. (2021). İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve ingilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin incelenmesi, [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi], Malatya.
- Saroyan, S. (2016). How to teach vocabulary effectively. *Foreign Languages in Higher Education*, 1(20), 230-235. doi: 10.46991/flhe/2016.20.1-2.230
- Sayın, H., ve Doğan, Y. (2023). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme metinlerinin söz varlığı bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (65), 512-548. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1161947>
- Sayır, M. F. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde çoklu ortam dipnotlarıyla kelime öğretimi sürecinin etkinlik kuramı çerçevesinde değerlendirilmesi, [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi], Erzurum.
- Schmitt, N. (2014). Conceptual review article size and depth of vocabulary knowledge: what the research shows, *Language Learning*, 4(64), 913-951. <https://doi.org/10.1111/lang.12077>

- Schreglmann, S. (2011). Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine olan etkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi], Adana.
- Senemoğlu, N. (2009). Gelişim Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sevim, S. (2019). Eğitsel Oyunlar Aracılığıyla Kelime Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Shovqi, A. A. (2022). Structural-semantic characteristics of proverbs, Débats scientifiques et orientations prospectives du développement scientifique, 3. International Scientific and Practical Conference, 222-224. <https://doi.org/10.36074/logos-08.07.2022.060>
- Siregar, T. E. (2022). Investigating keyword method in teaching english vocabulary for junior high school with special needs student. Isllac, 6(1):55-55. doi: 10.17977/um006v6i12022p55-67
- Solmaz, E. (2009). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf düzeylerindeki türkçe metinlerde cümle uzunluğu, kelime uzunluğu ve kelime hazinesinin okunabilirlik üzerine etkisi, [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi], Ankara.
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, (63), 345-384. DOI: 10.14222/Turkiyat3991
- Stiggins, R. J. Rubel, E. ve Quellmalz, E. (1988), Measuring thinking skills in the classroom, NEA Professional Library.
- Sulatra, I. K. (2023). Slang words found on “to all the boys always and forever” movie. Yavana Bhasha: Journal of English Language Education, 6(1):12-20. doi: 10.25078/yb.v6i1.1930
- Sur, E. (2021). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öyküleyici Metinlerin Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırma Bağlamında İncelenmesi. Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 40(1), 403-422.
- Syamsul, A. (2018). Learning in higher education oriented high level thinking ability by setting web-based development. Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal) Humanities and Social Sciences, 1(3), 427-431. doi: 10.33258/BIRCI.V1I3.67

- Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 108-119.
- Şahin, H. (2006). Terimlerin genel dile yansımalarına dair bazı gözlemler, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), s. 123-129.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, *ZfWT*, 1(2), 69-89.
- Şenyiğit, Y. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlü dilin kelime sıklığı ve a1-a2 seviye sözlüğü, [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi], Sakarya.
- Şimşek, R. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde kullanılan materyallerin akademik söz varlığı bakımından derlem tabanlı incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 345-364. <https://doi.org/10.32321/cutad.909625>
- Şimşek, Ş., ve Demirel, İ. F. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(Ek), 317-330. <https://doi.org/10.36362/gumus.838380>
- Tağa, T. (2018). Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin kelime öğrenme, hatırlama ve farkındalığına etkisi, [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi], Ankara.
- Tağa, T. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2), 521-532.
- Tanujaya, B. Mumu, J. ve Margono, G. (2017). The relationship between higher order thinking skills and academic performance of student in mathematics instruction. *International Education Studies*, 10(11), 78-85.
- Taşkın, Y. (2023). Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(3), 754-773.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından Nasreddin Hoca fıkraları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 195-223.
- Tepsuriwong, S. (2004). Vocabulary strategy training: An attempt to activate passive vocabulary for written communication. *rEFLECTIONS*, 6, 23-27. doi: 10.61508/refl.v6i0.114322

- Tican, C. (2013). Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi], Ankara.
- Toleva-Stoimenova, S., ve Rasheva-Yordanova, K. (2023). Developing Analytical Thinking Skills In Higher Education. *Education and Technologies Journal*, 14(1), 86-90. <https://doi.org/10.26883/2010.231.4977>.
- Topaloğlu, A. (2014), Türkçe sözlük, Kapı Yayınları.
- Tran, A. H. Tremblay, K. A. ve Binder, K. S. (2020). The factor structure of vocabulary: an investigation of breadth and depth of adults with low literacy skills. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49(2):335-350. doi: 10.1007/S10936-020-09694-8
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). 21st century skills: learning for life in our times: learning for life in our times. John WileyveSons.
- Tutku, G. Y. ve Özçakmak, H. (2024). Yabancılar Türkçe öğretim setlerinde kullanılan kalıp sözlerin incelenmesi. *Journal of History School*, 68, 506-529.
- Türk Dil Kurumu (2020). Güncel Türkçe sözlük. 24 Haziran 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> sitesinden alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu (2024). Güncel Türkçe sözlük. 10 Nisan 2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> sitesinden alınmıştır.
- Tüzel, S. Yılmaz, E. ve Bal, M. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının metin işleme sürecine yönelik hazırladıkları soruların revize edilmiş bloom Taksonomisi doğrultusunda incelenmesi, *The Journal of Academic Sociak Science Studies (Jass)*, 6(8),1085-1100.
- Uddin, K. ve Khalfalla, B. (2022). An investigation into the sources, tactics, and limitations of esl vocabulary learning, as well as, test to analyze vocabulary knowledge to measure efficiency. *International Journal Of Studies İn English Language And Literature*, 10(6), 1-15. doi: 10.20431/2347-3134.1006001
- Uğur, A. ve Gün, M (2020). Etkinliklerin sözcük öğretim yöntemleri açısından değerlendirilmesi, *Researcher: Social Science Studies*, 8(1), 214-235.
- Uğur, F. (2014). Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyleri üzerine bir araştırma (Afyonkarahisar ili örneği), [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi], Afyon.

- Ulu, A. (2019). Ortaokul 7. sınıflarda oyunlaştırma yöntemi ile kelime öğretimi (örneklem: tabu), [Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi], Ağrı.
- Uluçay, M. (2016). Etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkisi, [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi], Erzurum.
- Uludağ, Ç. (2010). 7.sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi, [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi], İstanbul.
- Ulum, Ö. G. (2022). Is the revised bloom's taxonomy revisited in the efl/esl reading textbooks?. *OPUS Journal of Society Research*, 19(45), 170-177. <https://doi.org/10.26466/opusjsr.1062878>
- Underbakke, M., Borg, J. M., ve Peterson, D. (1993). Researching and developing the knowledge base for teaching higher order thinking. *Theory Into Practice*, 32(3), 138–146. <http://www.jstor.org/stable/1476694>
- Usta, H. G. (2022). Üst düzey soru yazma becerileri: eylem araştırması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1), 486-514. DOI: 10.17679/inuefd.986355
- Uysal, A. (2020). Etkileşimli kelime duvarı tekniğinin ortaokul 5. sınıf düzeyinde kelime öğretimine etkisinin incelenmesi, [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi], Antalya.
- Ünalan, Ş. (2010). Dil ve kültür (4. Baskı), Nobel Yayınları,
- Varışoğlu, B. ve Miçooğulları, M. (2020). Yedi iklim Türkçe öğretim seti b1 düzeyi okuma metinlerinde temel, yan ve mecaz anlamlı sözcüklerin kullanım sıklığı, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 15(2), 568-575.
- Vilhjálmssdóttir, S. B. (2015). The dimensional depth of words: vocabulary knowledge and reading comprehension. University of Iceland School of Humanities Department of English.
- Westby, C. (2015). Vocabulary breadth and depth. *Word of Mouth*, 26(5), 1-6. <https://doi.org/10.1177/1048395015576730>
- Wooley, E. O. (1943). Increasing the Passive Vocabulary in German. *The German Quarterly*,doi: 10.2307/400314
- Yablonska, T. (2022) On the question of teaching passive vocabulary junior schoolchildren. *Pedagogy of Higher and Secondary Education*, 11, 423–433`. <https://doi.org/10.31812/educdim.5573>

- Yamanan, E. (2016). Türkçenin güncel söz varlığı. Milli Eğitim Dergisi, 45(210), 85-91.
- Yavaş, S. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi, [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi], Konya.
- Yazıcı, T. ve İzgi Topalak, S. (2013). Yaratıcı düşünme becerisinin müzik öğretiminde kullanılabilirliği ile ilgili öğretmen görüşleri, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(4), s. 195-204.
- Yegen, Ü. (2016). Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi, [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi], Kütahya.
- Yegen, Ü. (2020). Beyin temelli bellek destekleyicilerin ortaokul öğrencilerinde kelime öğretimine, kalıcılığa ve okuduğunu anlamaya etkisi, [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi], Ankara.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 95-105.
- Yersüren, N. (2009). Türk dil bilgisinde kelime türleri (ad ve ad soylu kelimeler), [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi], Sakarya.
- Yıldırım Döner, S. Ve Demir, S. (2024). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri. Journal of Language Education and Research, 10(1), 112-146.
- Yıldırım Suna, Z. ve Benzer, A. (2023). Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (15), 281-305.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (10. Baskı). Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, G. (2020). Türkçe dersinde çoklu uyarıcılarla gerçekleştirilen kelime öğretimi uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma, [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi], İzmir.
- Yıldırım, R. (1998). Yaratıcılık ve yenilik. Sistem Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı G. ve Yılmaz, Y. (2006). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), Teni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde (s. 203-276). Pegem Akademi.

- Yıldız, D., Divrik, D., Özçelik, B. ve Aktaş, A. T. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 575-597.
- Yılmaz Özalp, E. (2015). Yaratıcı düşünme testi-resim üretme Türkçe versiyonu. [Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi], İstanbul.
- Yurdakal, H.İ. (2019). Yaratıcı okuma çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 130-144. doi: 10.9779/pauefd.492812
- Zeybek, G. (2019). Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 142-156.
- Zuckerman, M. (2004). The shaping of personality: Genes, environments, and chance encounters. *Journal of Personality Assessment*, 82(1), 11–22. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8201_3
- Zulfah, Z., Astuti, A., Ezaldi, D., Firmansyah, E., Risali, H., Suryani, L., Putri, M., Aristi, R., ve Rahmadani, Y. (2022). Meta analisis: high order thinking skills. *Journal on Education*, 4(3), 891-896. <https://doi.org/10.31004/joe.v4i3.501>.
- Zulkifli, F. R. ve Abidin, R. Z. (2022). A revised bloom's taxonomy: an essential approach to constructing assessment questions for the probability and statistics course. *International Journal of Academic Research In Business and Social Sciences*, 12(3), 588-602. doi: 10.6007/ijarbss/v12-i3/13001

EKLER

EK-1: ARAŞTIRMA İZNİ



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-34776202-605.01-102112184
Konu : Şeyma ARSLAN BAKIR' ın
Araştırma Uygulama İzni

13.05.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Rektörlüğünün 18.04.2024 tarihli ve 375147 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 08.05.2024 tarihli ve 101887377 sayılı Oluru.

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Şeyma ARSLAN BAKIR'ın "Türkçe Derslerinde Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi: Bir Model Önerisi ve Uygulaması" konulu izin talebi ilgi (a) yazı ile bildirilmiştir.

Söz konusu araştırmanın, 2023-2024 eğitim öğretim yılında, Mersin ili Erdemli ilçesine bağlı resmi Ortaokulların 7. Sınıf yönelik olarak, eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak, uygulama sırasında mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçları kullanılarak çalışmaya konu kişiler ve aile üyelerinden ad soyad, telefon, adres, din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda, tarafınıza gönderilmesi şartı ile uygun görüldüğüne dair ilgi (b) Olur ve ekleri birlikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Fazilet DURMUŞ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-Valilik Oluru (1 Sayfa)
2-Veri Toplama Araçları (14 Sayfa)

Dağıtım:
-Erdemli Kaymakamlığına
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)
-Mustafa Kemal Üniversitesi Rektörlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Dumlupınar Mah.GMK. Blv. 33130 Yenışehir/MERSİN

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (324) 329 14 81

E-Posta: istatistik33@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: www.mersin.meb.gov.tr

Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4047-c35b-303f-8828-e839 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2: ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE KELİME ÖĞRETİMİ MODEL GÖRSELİ

ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE KELİME ÖĞRETİMİ MODELİ

01

Hazırlama

Öğrencileri metne hazırlamak için metnin konusu ve içeriği hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayan etkinlikler yapılır. Fotoğraf gösterme veya video izletme gibi yöntemler kullanılır.



02

İlişkilendirme

Öğrenciler, metindeki bilmedikleri kelimeleri belirleyip geçmiş bilgileriyle yeni karşılaştıkları kelimeleri ilişkilendirir. İlk olarak öğrenciye metin okunur ve bilmediği kelimelerin altını çizmesi istenir. Uygun sorularla yönlendirme yapılarak öğrencinin bilmediği kelimeleri hatırlama, anlama ve uygulama becerileri ile öğrenmeye başlaması hedeflenir.



03

Derinleştirme

Öğrenciler kelimeye uygun belirlenen analiz ve değerlendirme sorularıyla yeni öğrendikleri kelimeleri pekiştirirler. Bu aşama, analiz ve değerlendirme becerilerini içerir.



04

Bağımsızlaştırma

Öğrenciler, yeni öğrendikleri kelimeleri sentezleyerek daha önce karşılaşmadıkları cümleler ve paragraflar oluşturur, yazılı ve sözlü açıklama çalışmaları gerçekleştirir. Yaratma becerisi bu aşamada kullanılır.



05

Ölçme ve Değerlendirme

Uygulamanın başından sonuna kadar tüm ölçme ve değerlendirme aşamalarını (ölçme araçları, dersin işlenişi, sorulan sorular vb.) kapsar. Öğrencinin hangi kelimeyi hangi aşamada öğrendiğini belirlemeyi amaçlar. Tüm düşünme becerilerini içerir.



EK-3: ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE KELİME ÖĞRETİMİ MODELİ ÖRNEĞİ

ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE KELİME ÖĞRETİMİ MODELİ

(Gize Metni Örneği)

Alan uzmanları tarafından seçilen hedef kelimeler:

✓ Akıl durdurucu ol-	✓ Görkem/Görkemli	✓ Piramit
✓ Bereketli	✓ Granit taşı	✓ Rehber
✓ Çelimsiz	✓ İki büklüm	✓ Sıva
✓ Duyumsa-	✓ Kan ter içinde ol-	✓ Tırman-
✓ Esir	✓ Özümse-	✓ Ürkü
✓ Firavun	✓ Panoramik	✓ Yıpran-
✓ Gezin	✓ Peksimet	

1. HAZIRLAMA

Bu aşamada öğrencinin zihinsel ve fiziksel olarak bilişsel anlamda derse ve metne hazırlanması amaçlanmaktadır. Henüz herhangi bir düşünme becerisine atıfta bulunulmaz. Modelin bu aşamasında yalnızca ön bilgilerin harekete geçirmek amaçlandığından öğretmen öğrenciyi metne hazırlamak için derste işlenecek metne göre şu sorular sorulabilir:

- İlk bakışta görselleri incelediğinizde metinle ilgili neler düşünüyorsunuz?
- İzlediğiniz videodan hareketle metinle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- Sizce metnin konusu nedir?

Bu aşamada amaç konuya öğrencinin bilişsel düzeyde hazırlanmasını sağlamak, konuya ve yeni öğreneceği kelimelere karşı hazır bulunuşluk düzeyini artırmaktır. Bunu gerçekleştirmek amacıyla öğrenciye öncelikle görseller gösterilmiş ardından bir çizgi film izletilmiştir. Görselleri ve filmi yorumlama çalışmaları yaptırılmıştır. Bu basamakta, kelime öğretimi yapılamayacağı için kelime öğretim yöntemleri yerine görsellerden yararlanma, ilişkilendirme, okuma, resim ve soru cevap gibi öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır.

2. İLİŞKİLENDİRME

Bu aşamada amaç öğrencinin metinle ilişki kurması iken hedeflenen düşünme becerileri Güncellenmiş Bloom Taksonomisinin ilk üç basamağıdır (Hatırlama, Anlama, Uygulama). Bir önceki basamakta metne hazırlanan öğrenci bu basamakta

kelime tanıma ve kelime öğrenimine giriş yapmaktadır. Bu aşama kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. İlk olarak öğrencinin ve öğretmenin bilinmeyen kelimeleri ve hedef kelimeleri ortaya koyması istenmektedir. Sonrasında ise öğrenciye yöneltilen sorularla kelime öğretimine giriş yapılmaktadır. Bu aşamada ilk olarak aşağıdaki basamakların sırasıyla uygulanması gerekmektedir.

- Metin öğretmen tarafından baştan sona okunmuş, okunurken öğrencilerden bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri istenmiştir.

İlk olarak öğrenciler tarafından tespit edilen bilinmeyen kelimeler tahtaya yazılmış ve kelimelerin frekansları belirlenmiştir. Ardından öğretmen tarafından öğretilmesi düşünülen hedef kelimeler tahtaya yazılmıştır. Bu aşamada tahtaya yazılan kelimeler “Akıl durdurucu olmak, Bereketli, Çelimsiz, Duyumsamak, Esir, Firavun, Gezgin, Görkem/Görkemli, Granit taşı, İki büklüm, Kan ter içinde olmak, Özümsemek, Panoramik, Peksimet, Piramit, Rehber, Sıva, Tırmanmak, Ürkü, Yıpranmak”

İlişkilendirme aşamasının ikinci basamağında öğrencilerin anlama hatırlama ve uygulama ile ilgili düşünme becerilerini tespit etmek için öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

- Metin içinde geçen (Bereketli, Çelimsiz, Esir, Gezgin, Görkem/Görkemli, Granit taşı, Peksimet, Rehber, Sıva, Tırmanmak, Yıpranmak) kelimesinin anlamı nedir? (Hatırlama)
- Görkem ve görkemli kelimesi arasındaki benzerlikler nelerdir? (Anlama)
- Gezgin ve rehber kelimeleri arasındaki benzerlikler nelerdir? (Anlama)
- Metinde piramit kelimesine benzeyen başka kelimeler var mı? (Anlama)
- Metinde piramit kategorisine girebilecek başka hangi kelimeler kullanılmıştır? (Anlama)
- Metindeki piramit, görkem, gezgin, rehber kelimelerinin anlamlarını bağlamından hareketle yorumlayınız. (Anlama)
- Metinde geçen bilmediğiniz kelimelere alternatif kelimeler (eş/yakın anlamlı kelimeler) türetiniz. (Uygulama)

✓ Akıl durdurucu ol-	✓ Kan ter içinde ol-
✓ Bereketli	✓ Özümse-
✓ Çelimsiz	✓ Panoramik
✓ Duyumsa-	✓ Peksimet
✓ Esir	✓ Piramit
✓ Firavun	✓ Rehber
✓ Gezgin	✓ Sıva
✓ Görkem/Görkemli	✓ Tırman-
✓ Granit taşı	✓ Ürkü
✓ İki büklüm	✓ Yıpran-

Araştırmacı bu bölümde anlam analizi, çağrışım, kelime ilişkilendirme teknikleriyle anlam özelliklerinden hareketle kelime öğretimi, doğrudan kelime öğretimi ve tahmin yöntemlerini kullanmıştır. Amaç öğrencinin öğrendiği kelimeleri yeni durumlarda kullanması, özellikle yaşantı örüntüsü oluşturarak kelime kalıcılığının artırılması, kelimelerin kendi içinde ve metinle bağlantı kurmasını sağlamaktır.

3. DERİNLEŞTİRME

Üçüncü aşama öğrencinin Bloom taksonomisinde yer alan analiz ve değerlendirme aşamalarını içine alan ilişki kurma, karşılaştırma yapma, çıkarımda bulunma, çözümleme yapma, eleştirel düşünme, yargıda bulunma ve karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmek amacıyla tasarlanmıştır. Temel amaç öğrencinin kelimeyi tek başına değil tüm anlamlarıyla birlikte öğrenmesini sağlamak ve metinden hareketle yeni kelimeleri yorumlamasına yardımcı olmak olduğu için bu aşamada öğrenciye şu sorular yöneltilebilir:

- Metinde geçen piramit, esir, firavun, gezgin, görkemli, panoramik ve rehber kelimeleri arasındaki ilişki nedir? (Analiz)
- Firavun yerine kral, rehber yerine kılavuz, gezgin yerine turist, görkem yerine ihtişam ya da büyüklük, akıl durdurucu yerine çok şaşırtıcı, çelimsiz yerine zayıf, duyumsamak yerine hissetmek, esir yerine köle, kan ter içinde kalmak yerine çok yorulmak, özümsemek yerine kabul etmek, sıva yerine badana, tırmanmak yerine çıkmak, ürkü yerine korku/tedirginlik, yıpranmak yerine eskimek kelimesi de tercih edilebilir miydi? Neden? (Analiz)

- Metnin diliyle ilgili neler söylemek istersiniz? (Değerlendirme)

Araştırmacı bu aşamada; bağlam ipuçlarından yararlanma ile çözümleme ve birleşim yöntemi gibi kelime öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmıştır.

4. BAĞIMSIZLAŞTIRMA

Bu aşama öğrencinin öğrendiği kelimeleri sentezleyerek yeni bir şeyler üretmesi gibi üst düzey düşünme becerilerini kazanmasını sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Bu aşamada öğrenciye;

- Metinde bilmediğiniz ve anlamlarını öğrendiğiniz kelimelerin yerine yenilerini koyarak metni tekrar okuyunuz, anlamda değişiklik oldu mu? (Yaratma)

Bu aşamada öğretmen öğrenciye kelime, cümle ve paragraf düzeyinde sözlü açıklama çalışmaları yaptırarak hem kelimelerin öğrenilmesi hem de kalıcılığını sağlamıştır.

5. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Bu aşamada öğrencilerin hangi kelimeyi ne kadar, hangi düşünme becerisinden hareketle öğrendiği tespit edilmeye çalışılır. Bölüm üç basamaktan oluşmaktadır. İlk basamak olarak model uygulanmaya başlanmadan önce ölçme süreci başlar ve kelime düzeyi ön değerlendirme formu ile ön test yapılır. İkinci basamak uygulama süresince devam eden kelime çalışma kağıtları ile öğrencilerin kelime öğrenimlerinin tespit edilmeye çalışıldığı aşamadan oluşmaktadır. Süreç sonunda gerçekleştirilen son basamakta ise kelime düzeyi son değerlendirme formu kullanılarak değerlendirme aşamasına geçilir ve öğrencilerin kelimeleri öğrenme düzeyi belirlenir. Bu sayede modelin işe yarayıp yaramadığı da kontrol edilir.

EK-4: KELİME BİLGİSİ ÖN DEĞERLENDİRME FORMU ÖRNEĞİ
“AŞIK VEYSEL ŞATIROĞLU” METNİ KELİME BİLGİSİ ÖN
DEĞERLENDİRME FORMU

Sayın Katılımcı,

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı bünyesinde Şeyma Arslan Bakır tarafından yürütülen “Ortaokul Türkçe Derslerinde Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi: Bir Model Önerisi ve Uygulaması” başlıklı bu araştırma ile geleneksel kelime öğretim modellerine alternatif olarak tasarlanan üst düzey düşünme becerileri kelime öğretimi modelinin etkililiğinin araştırılması amaçlanmaktadır. Çalışma bu kapsamda Mersin Erdemli İlçesi’nde yer alan devlet ortaokullarındaki 7. sınıf öğrencileri ile yapılmaktadır. Uygulamaya katılan öğrencilerin rastgele seçilmesi nedeniyle tüm evreni örneklediği varsayılmaktadır. Sizlerden alınacak geri bildirimlerle modelin uygulanabilirliği test edilerek alana yeni bir model önerisi kazandırılması mümkün olabilecektir.

Çalışma sırasında şahsınızla ilgili kişisel hiçbir bilgi istenmemektedir. Uygulamamız gönüllülük esasına göre uygulanmakta olup dilediğiniz takdirde uygulamadan çekilebilirsiniz. Aşağıda sıralanan kelimelerin anlamlarını biliyorsanız (Biliyorum), kelime anlamını bilmiyorsanız (Bilmiyorum) kutucuğunu işaretlemeniz gerekmektedir.

Bu test yalnızca kelime bilginizi ölçmek amacıyla yapılmakta olup çalışma sonucunda dersinizle ilgili herhangi bir puanlamaya gidilmeyecektir. Bu nedenle olabildiğince hassas cevaplar vermeniz ve verdiğiniz cevap biliyorum ya da kısmen biliyorum ise altındaki kutucuğa kısaca kelimenin tanımını yazmanız gerekmektedir. Katılımlarınız için teşekkür ederiz.

Şeyma ARSLAN BAKIR
(Sorumlu Araştırmacı)

1. Akran

Biliyorum	Bilmiyorum

2. Aşık

Biliyorum	Bilmiyorum

3. Aylık

Biliyorum	Bilmiyorum

4. Değnek

Biliyorum	Bilmiyorum

5. Deyiş

Biliyorum	Bilmiyorum

6. Dünyaya gelmek

Biliyorum	Bilmiyorum

7. Ecel

Biliyorum	Bilmiyorum

8. Felek

Biliyorum	Bilmiyorum

9. Ozan

Biliyorum	Bilmiyorum

10. Keven

Biliyorum	Bilmiyorum

11. Lakap

Biliyorum	Bilmiyorum

12. Oyalamak

Biliyorum	Bilmiyorum

13. Sancı

Biliyorum	Bilmiyorum

14. Şenlik

Biliyorum	Bilmiyorum

15. Teselli

Biliyorum	Bilmiyorum

16. Uсталık

Biliyorum	Bilmiyorum

17. Üçkâğıtçı

Biliyorum	Bilmiyorum
-----------	------------

18. Vefat etmek

Biliyorum	Bilmiyorum

19. Yayınılamak

Biliyorum	Bilmiyorum

20. Yöre

Biliyorum	Bilmiyorum

EK-5. KELİME ÇALIŞMA KÂĞIDI ÖRNEĞİ

“ÂŞIK VEYSEL ŞATIROĞLU” KELİME ÇALIŞMA KÂĞIDI

Sayın Katılımcı,

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı bünyesinde Şeyma Arslan Bakır tarafından yürütülen “Ortaokul Türkçe Derslerinde Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi: Bir Model Önerisi ve Uygulaması” başlıklı bu araştırma ile geleneksel kelime öğretim modellerine alternatif olarak tasarlanan üst düzey düşünme becerileri kelime öğretimi modelinin etkililiğinin araştırılması amaçlanmaktadır. Çalışma bu kapsamda Mersin Erdemli İlçesi’nde yer alan devlet ortaokullarındaki 7. sınıf öğrencileri ile yapılmaktadır. Uygulamaya katılan öğrencilerin rastgele seçilmesi nedeniyle tüm evreni örneklediği varsayılmaktadır.

Sizlerden alınacak geri bildirimlerle modelin uygulanabilirliği test edilerek alana yeni bir model önerisi kazandırılması mümkün olabilecektir.

Çalışma sırasında şahsınızla ilgili kişisel hiçbir bilgi istenmemektedir. Uygulamamız gönüllülük esasına göre uygulanmakta olup dilediğiniz takdirde uygulamadan çekilebilirsiniz.

Çalışmanın bu bölümünde sizlere uygulanan model sürecinde her aşamada öğrendiğiniz kelimeleri ve anlamlarını bu çalışma sayfasına yazmanız beklenmektedir. Öğrendiğiniz kelimelerden henüz anlamlarını çözümleyemedikleriniz varsa lütfen onları yazmayınız.

Katılımlarınız için teşekkür ederim.

1. İlişkilendirme Aşaması

Bilmediğim Kelimeler

- | | |
|----|-----|
| 1. | 6. |
| 2. | 7. |
| 3. | 8. |
| 4. | 9. |
| 5. | 10. |

2. Derinleştirme Aşaması

Öğrendiğim Kelimeler

- | | |
|----|----|
| 1. | 6. |
|----|----|

- | | |
|----|-----|
| 2. | 7. |
| 3. | 8. |
| 4. | 9. |
| 5. | 10. |

3. Bağımsızlaştırma Aşaması

Öğrendiğim Kelimeler

- | | |
|----|-----|
| 1. | 6. |
| 2. | 7. |
| 3. | 8. |
| 4. | 9. |
| 5. | 10. |



EK-6: KELİME BİLGİSİ SON DEĞERLENDİRME FORMU ÖRNEĞİ

Sayın Katılımcı,

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı bünyesinde Şeyma Arslan Bakır tarafından yürütülen “Ortaokul Türkçe Derslerinde Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi: Bir Model Önerisi ve Uygulaması” başlıklı bu araştırma ile geleneksel kelime öğretim modellerine alternatif olarak tasarlanan üst düzey düşünme becerileri kelime öğretimi modelinin etkililiğinin araştırılması amaçlanmaktadır. Çalışma bu kapsamda Mersin Erdemli İlçesi’nde yer alan devlet ortaokullarındaki 7. sınıf öğrencileri ile yapılmaktadır. Uygulamaya katılan öğrencilerin rastgele seçilmesi nedeniyle tüm evreni örneklediği varsayılmaktadır.

Sizlerden alınacak geri bildirimlerle modelin uygulanabilirliği test edilerek alana yeni bir model önerisi kazandırılması mümkün olabilecektir.

Çalışma sırasında şahsınızla ilgili kişisel hiçbir bilgi istenmemektedir. Uygulamamız gönüllülük esasına göre uygulanmakta olup dilediğiniz takdirde uygulamadan çekilebilirsiniz.

Aşağıda sıralanan kelimelerin anlamlarını biliyorsanız (Biliyorum), bilmiyorsanız (Bilmiyorum) kutucuğunu işaretlemeniz gerekmektedir.

Bu test yalnızca yapılan çalışma sonunda kelime öğrenme bilginizi ölçmek amacıyla yapılmakta olup dersinizle ilgili herhangi bir puanlamaya gidilmeyecektir. Bu nedenle olabildiğince hassas cevaplar vermeniz ve verdiğiniz cevap “Biliyorum” ise altındaki kutucuğa kısaca öğrendiğiniz kelimelerin tanımını yazmanız gerekmektedir.

Katılımlarınız için teşekkür ederim.

1. Akran

Biliyorum	Bilmiyorum

2. Aşık

Biliyorum	Bilmiyorum

3. Aylık

Biliyorum	Bilmiyorum

4. Değnek

Biliyorum	Bilmiyorum

5. Deyiş

Biliyorum	Bilmiyorum

6. Dünyaya gelmek

Biliyorum	Bilmiyorum

7. Ecel

Biliyorum	Bilmiyorum

8. Felek

Biliyorum	Bilmiyorum

9. Ozan

Biliyorum	Bilmiyorum

10. Keven

Biliyorum	Bilmiyorum

11. Lakap

Biliyorum	Bilmiyorum

12. Oyalamak

Biliyorum	Bilmiyorum

13. Sancı

Biliyorum	Bilmiyorum

14. Şenlik

Biliyorum	Bilmiyorum

15. Teselli

Biliyorum	Bilmiyorum

16. Uсталık

Biliyorum	Bilmiyorum

17. Üçkâğıtçı

Biliyorum	Bilmiyorum

18. Vefat etmek

Biliyorum	Bilmiyorum

19. Yayınılamak

Biliyorum	Bilmiyorum

20. Yöre

Biliyorum	Bilmiyorum

EK-7: ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU ÖRNEĞİ

Sayın Katılımcı,

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı bünyesinde Şeyma Arslan Bakır tarafından yürütülen “Ortaokul Türkçe Derslerinde Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Kelime Öğretimi: Bir Model Önerisi ve Uygulaması” başlıklı bu araştırma ile geleneksel kelime öğretim modellerine alternatif olarak tasarlanan üst düzey düşünme becerileri kelime öğretimi modelinin etkililiğinin araştırılması amaçlanmaktadır. Çalışma bu kapsamda Mersin Erdemli İlçesi’nde yer alan devlet ortaokullarındaki 7. sınıf öğrencileri ile yapılmaktadır. Uygulamaya katılan öğrencilerin rastgele seçilmesi nedeniyle tüm evreni örneklediği varsayılmaktadır.

Sizlerden alınan geri bildirimlerle modelin uygulanabilirliği test edilerek alana yeni bir model önerisi kazandırılması mümkün olabilecektir. Çalışma öncesinde, sırasında ve sonrasında şahsınızla ilgili kişisel hiçbir bilgi istenmemektedir. Uygulamamız gönüllülük esasına göre uygulanmakta olup dilediğiniz takdirde uygulamadan çekilebilirsiniz. Çalışmanın uygulama kısmı tamamlanmış olup bu bölümde yalnızca sizlere uygulanan modeli ve çalışma sürecini objektif olarak değerlendirmeniz beklenmektedir.

Katılımlarınız için teşekkür ederim.

Şeyma ARSLAN BAKIR
(Sorumlu Araştırmacı)

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU SORULARI

1. Uygulama öncesi: Uygulama öncesi izlediğiniz videolar ve gösterilen resimler metne hazırlanmanızı nasıl etkiledi?

2. Uygulama öncesi: Çalışmalar öncesinde video izletilmesi mi yoksa resim/fotoğraf gösterilmesi mi sizi metne daha çok hazırladı? Neden?

3. Uygulama sırası: Yapılan uygulamanın en çok hangi aşamasında zorlandınız, hangi aşamayı daha çok beğendiniz? Niçin? (Kelime ön belirlemesi/Kelime Çalışma Kâğıdı/ Kelime Son Değerlendirme Formu/metnin işlenişi)

4. Uygulama sırası: Uygulama sırasında işlenen metinlerden en çok beğendiğiniz metin hangisiydi? Neden o metni beğendiğinizi kısaca açıklayınız.

5. Uygulama sonrası: Uygulamalar sonrasında size öğretilen kelimeleri günlük hayatınızda kullanmaya devam ettiniz mi? Niçin?

6. Uygulama sonrası: Uygulama sonrasında kelime hazinenizde farklılık oldu mu? Kendinizde ne tür değişimler fark ettiniz?

7. Genel değerlendirme: Yapılan uygulama kelimeleri öğrenmenizi kolaylaştırdı mı? Bunu nereden anlıyorsunuz?

8. Genel değerlendirme: Daha önce derslerinizde uygulanan kelime öğretim yöntemleri ile bu uygulamalar arasında farklılık var mıydı? Sizce neler farklıydı?

9. Genel değerlendirme: Bundan sonraki derslerinizde üst düzey düşünme becerileri ile kelime öğretimi yapılmasını ister misiniz? Size ne tür katkılar sağladı?



EK-8: ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ SORULARI

Araştırmacı Günlüğü'nde her uygulama metni için sorulan bu sorular araştırmacı tarafından ayrı ayrı yanıtlanmıştır.

1. Öğrenciler hazırlık aşamasında izledikleri filmi ya da gösterilen resim/fotoğrafi beğendiler mi?
2. Videoyu izlerken nasıl tepki verdiler? Sonrasında işlenecek metnin konusunu tahmin edebildiler mi?
3. Kaç kelimenin altını çizdiler? Tahtada yazan kelimeler nelerdir? Hedef kelimelerden farklı kelimeler çıkardılar mı?
4. Metinde geçen kelimelerden hangisinin anlamını bilemediler? En çok bilinen kelime hangisiydi?
5. Kelimeler arası bağlantı kurabiliyorlar mı, en zor anladıkları kelime hangisi oldu?
6. Derinleştirme aşamasında verilen kelimelerin birbiriyle ilişkisini kurabildiler mi?
7. Kelimelerin eş anlamlılarıyla ilgili analiz yapabiliyorlar mı?
8. Metindeki kelimeleri yeni öğrendikleri kelimelerle değiştirebiliyorlar mı?
9. Uygulama kaç dakika sürdü? Uygulama için verilen süre yeterli oldu mu?
10. Öğrenciler modeli beğendiler mi? Uygulamadan memnun kaldılar mı?

EK-9: PİLOT UYGULAMA METNİ

KARAGÖZ NEDİR?

KARAGÖZ NEDİR?

- Sizce Karagöz sadece ramazan ayı eğlencesi midir? Neden?

Metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuyunuz.

Karagöz, elbette dünyaca tanınan ve sevilen Türk Gölge Tiyatrosu'nun ismidir.

Ama daha önce Karagöz, Türk Halk Tiyatrosu'nun bir dalıdır. Diğer ismi Türk Gelenek Tiyatrosu olan ve kökü Orta Asya'ya giden öz tiyatromuzun diğer dalları da orta oyunu, meddahlık, kukla, köy ve tulûat¹ tiyatrosudur.

Dolayısı ile bu dalların hepsinin ortak özellikleri vardır ve Karagöz de bunun içindedir.

Bu ortak özellikler; gösterilerin güldürücü ve eğlendirici amaçlı olması, seyircilerle bağ kurulması ve önceden bir ezberleme gereğinin bulunmamasıdır.

Yani, Karagöz'ü örnek alırsak sanatçı oynatacağı oyunu özetle bilir fakat ezberlemez ve isterse seyircilerle de konuşarak konuyu serbest olarak perdede işler. Bu olaya "tulûat" ve günümüzde "doğaçlama" denilmektedir.

Karagöz, Türk Halk (Gelenek) Tiyatrosu'nun özüdür ve son temsilcidir.

Karagöz, aynı zamanda bu gösterilerin başoyuncusunun da ismidir. Arkadaşı ise bilindiği gibi Hacıvat'tır.

Elimizdeki kesin olmayan bilgilere göre bu gösterinin yedi yüz yıl kadar önce başladığı kabul edilse de bu iki arkadaşın gerçekten yaşayıp yaşamadıkları hakkında bir bilgi bulunmamaktadır.

Karagöz gösterilerinde neşe, şiir, müzik, taklit, dans, folklor da vardır ve her gösterinin sonunda bir öğüt verilir.

Karagöz, sadece ramazan eğlencesi değildir. Her zaman, her yerde perde kurulabilir. Karagöz, çocuk eğlencesi de değildir ve bütün insanların içindeki çocuklar içindir.

Çizgi film, sinema ve televizyon yok iken Karagöz vardı ve bu güzel gösteriler Asya'da, Avrupa'da ve Afrika'da yüzlerce yıl her yaştan, herkesi eğlendirdi. Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra da birçok ülkede iz bıraktı. (...)



¹ "Tulûat" kelimesinin yazımında kullanılan düzeltme işareti dönemsel bir farklılıktır.

Eskiden kahvehanelerin ismi "kırathane" idi ve buralar birer küçük kültür sanat merkezi gibi çalışırlardı. Saz şairleri gelir, kukla sahneleri kurulur, meddahlar hikâyeler anlatır, Karagöz oynardı. Hiçbiri olmazsa bir kişi kitap okur ve müşteriler onu dinlerdi.

Karagöz sanatçıları çok usta kişilerdi ve çok sevilirdi. Gerekirse kukla da oynatabilir, meddahlık yapabilir veya ilgili bir tiyatro gösterisinde görev alabilirlerdi. Ancak hepsinin geçim sebebi ile asıl bir meslekleri vardı. Ki bu yüzden Camcı İrfan, Şekerci Cemil, Kâtip Salih... gibi isimlerle tanınırlardı.

Osmanlı İmparatorluğu içinde Karagöz en çok İstanbul'da perde kurar ve yine en çok ramazan ayında gösteriler olurdu. Sarayda padişah için Karagöz oynatan ise çok usta sanatçı kabul edilir ve ünlü olurdu.

Ramazanın elbette ayrı bir yeri vardı. Çadırlarda, çayırda, salonlarda, büyük evlerde ve kahvehanelerde ay boyunca kukla, ortaoyunu, meddah ve Karagöz gösterileri devam ederdi. Bir mahalle kahvehanesi ile anlaşılan Karagöz sanatçısı her gece ayrı bir oyun sunmak zorunda idi. Çünkü seyirciler mahallede oturanlardı.

Karagöz sanatçısının yardımcısı olurdu. İşe yeni giren, malzemeleri taşımak görevi ile başlar ve zamanla yükselerek def çalmasını, ustaya yardım etmesini öğrenir ve sonunda törenle "usta Karagöz sanatçısı" olurdu. Yani çıraklık yolu ile bir yandan da bu gösterilerde genç sanatçılar yetiştirirdi.

Ancak geçmişte tiyatro salonlarının, sonra sinemaların ve günümüzde de televizyonların etkisi ile Karagöz gösterileri azaldı ve günümüzde bir elin parmakları kadar yaşlı sanatçı kaldı. Yeteri kadar genç sanatçı da yetişemedi.

Günümüzdeki Karagöz sanatçıları aynı zamanda kukla gösterileri de yapmaktadırlar ve isimleri şunlardır: Taceddin Diker, İhsan Dizdar, Orhan Kurt, Ünver Oral, Metin Özlen, Mustafa Mutlu.

Karagöz, ne yazık ki sahip çıkılmadığı ve sanatçıları onu kendi imkânları ile yaşatmak zorunda kaldıkları için bu duruma düşmüştür. Yine de onlar yurt içinde ve yurt dışında gösteriler yaparak Karagöz'ü yaşatmak ve tanıtmak için başarı ile çalışmaktadırlar.

Karagöz günümüzde çok sevilir.

Ayrıca unutulmamalı ki perdesinin önüne oturarak Karagöz seyretmek en güzeli ve en doğrusudur. Televizyonda onu seyretmek canlı olarak seyretmenin yerini tutamaz!

Östelik Karagöz gösterileri de günümüzde devamlı bir yenilenme içine gelmiştir ve bu devam etmektedir. Ancak yeniliklerde onun temelini bozulmaması gerekir.

(...)



Unver ORAL

Çocuklara Karagöz Hacivat
Söyleşmeleri/Karagöz Nedir?

Unver ORAL (1937 -)

PİLOT UYGULAMADA KULLANILAN GÖRSELLER



EK-10: ASIL UYGULAMA METİNLERİ

SİĞİRTMAÇ MUSTAFA’NIN ÖYKÜSÜ

Yıl 1929... Mevsim yaz.

Sığirtmaç Mustafa; cılız, çelimsiz ve hastalıklı bir çocuktur. Bir akşamüstü, Yalova kırlığında, ineklerini önüne katmış çiftliğe dönüyordu. Yirmi kadar atlının kendine doğru yaklaştığını gördü.

Atlılar yakınına gelince en öndeki atından inip ona çiftliğe nereden gidileceğini sordu.

Mustafa:

“Siz yanlış yoldan gelmişsiniz.” dedi.

Eliyle işaret ederek:

“Çiftliğe şu yoldan gidilir.”

Karşısındaki, başını salladı.

“Adın ne?” diye sordu.

“Mustafa!”

Karşısındakinin yüzüne hemen bir gülümseme yayıldı.

“Benim adım da Mustafa, demek adaşız!”

Hemen ardından da sordu.

“Sen Gazi’yi tanır mısın?”

“Tanırım.” dedi Sığirtmaç Mustafa.

“Onu sever misin?”

“Severim.”

“Niçin seversin?”

Sığirtmaç Mustafa, Gazi’yi hep “Paşa” olarak duymuştu.

“Paşa olduğu için severim.” dedi.

Bu yanıtı duyunca karşısındaki gülmeye başladı. Mustafa bozuldu buna. Yoksa bu adam kendisiyle eğleniyor muydu?

Karşısındaki sormaya devam etti:

“Sen ne iş görürsün Mustafa?”

“İşte şu gördüğün sığırları güderim.”

“Ne kazanırsın?”

“Ayda üç lira.”

“Peki, söyle bana, ayda üç lira senede kaç lira eder?”

Mustafa hesaplamaya çalıştı. Onun zorlandığını gören diğer atlılar, hemen araya girdi. Onların da yardımıyla hesap yapıldı.

“Otuz altı lira eder.” dedi Sığırtaç Mustafa.

“Sana bu otuz altı lirayı versem ne yaparsın?”

“Hiç... Almam ki!”

“Neden almıyorsun?”

“Otuz altı lira çok para!” durdu, düşündü Sığırtaç Mustafa:

“Sonra nereden aldın diye sorarlar bana.”

Kendine gülümseyerek bakan adam “Aferin oğlum.” dedi. Yanındakilere döndü: “Böyle olmalı işte.” Sonra cebinden bir avuç para çıkarıp Mustafa’ya uzattı:

“Al bu parayı.” dedi. “Yol gösterdiğin için veriyorum sana! Kimse bir şey diyemez.”

Sığırtaç Mustafa, karşısındaki adama yeniden dikkatle baktı. Ciddi miydi, yoksa eğleniyor muydu, bir türlü karar veremedi. Adamın uzattığı paralara karşılık, torbasındaki cevizleri göstererek:

“Bir şartla alırım.” dedi. “Sen bu cevizleri alırsan ben de senin paranı alırım.”

“Tamam.” dedi karşısındaki adam. Cevizleri alıp karşılığında Mustafa’ya bir avuç parayı uzatırken yeniden adını sordu. Mustafa, adını bir kere daha söyleyince adam:

“Benim adım da Mustafa ama yanında Kemal’i de var.” dedi. “Mustafa ile Kemal bir araya gelince ne olur?”

Sığırtaç Mustafa şaşırdı. O an “Bu adam, sakın Mustafa Kemal olmasın?” diye geçirdi aklından. Karşısındaki bu kez:

“Beni başka yerde görsen tanır mısın?” diye sordu.

Başını salladı Sığırtaç Mustafa.

“Tanımaz mıyım ya... Sen Gazi Mustafa Kemal Paşa’sın.”

Atına atlayan Atatürk, diğer atlılarla birlikte oradan uzaklaşmaya başladığında Sığırtaç

Mustafa şaşkınlık içindeydi. Rüya görmüş gibiydi.

Ertesi gün, Sığırtaç Mustafa’nın evlerinin önünde bir otomobil durdu. Mustafa’ya:

“Seni kaplıcalara götürmeye geldik, Gazi istiyor.” dediler.

Bu habere çok sevindi Sığirtmaç Mustafa. Hemen otomobile atladı. Otomobil, bir süre sonra kocaman bir binanın önünde durdu. Kocaman bir kapıdan geçip kocaman bir salona girdiler. Salonda bir adam ayakta durmuş ona bakıyordu.

“Hoş geldin, beni tanıdın mı?” diye sordu adam.

Sığirtmaç Mustafa hiç duraksamadan yanıtladı:

“Tanımadım. Hiç görmedim sizi.”

Adam şaşırılmış gibi görünerek bir gün önce yol sorduğunu, sohbet ettiklerini, ceviz alıp karşılığında para verdiğini anlattı. Sonra da:

“Nasıl tanımadın beni?” diye sordu.

Mustafa ısrar etti. Ona, dün konuştuğu kişi olmadığını söyledi.

O sırada salonun perdelerinden biri aralandı. Atatürk çıktı ortaya.

Yaklaşıp Mustafa’nın saçlarını okşadı. “Aferin oğlum, sandığımdan da dikkatliymişsin.” dedi. “Bu konuştuğun bana benzeyen bir arkadaşım ama sen bunu kolayca fark ettin.”

Sığirtmaç Mustafa, hemen koşup elini öptü.

Atatürk: “Mustafa, seni çiftliğime kâhya yapacağım, ister misin?” diye sordu.

Mustafa, kâhyanın anlamını bilmiyordu.

“Kâhya ne demek?”

“Çobanların en büyüğü demek!”

Mustafa, karşılık vermedi. Atatürk:

“Kâhyalık için sana ayda dört lira versem yetişir mi?”

Mustafa çoktan razıydı.

“Siz bilirsiniz.” dedi.

Atatürk, şakayı daha fazla uzatmadı, ona gerçek düşüncesini söyledi:

“Hayır Mustafa... Seni kâhya yapmayacağım, okula göndereceğim.

Orada okuma yazma öğreneceksin!”

Mustafa belli etmedi ama çok sevinmişti:

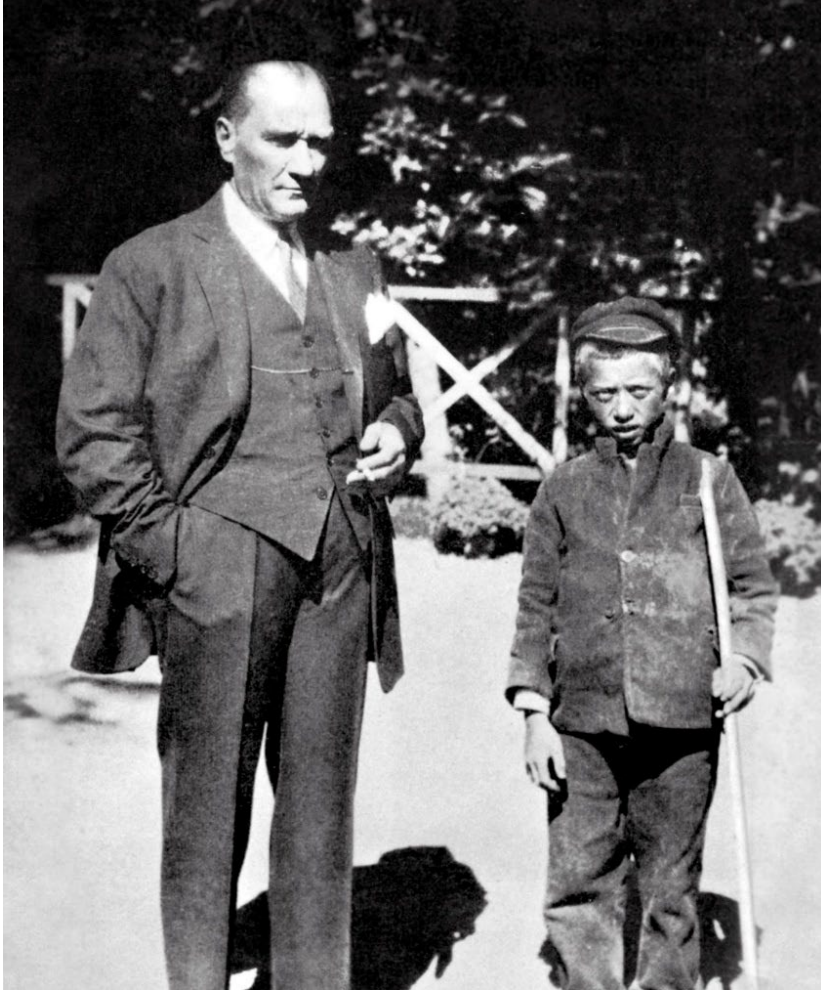
“Okula gönderin, bu daha iyi.” dedi.

Sığirtmaç Mustafa hemen Şişli Çocuk Hastanesine gönderildi.

Orada sağlık taramasından geçip tedavisi yapıldıktan sonra okula başladı. Kuleli Askerî Lisesini bitirip subay olarak hayata atıldı.

Süleyman BULUT (1954 -)

METİNLE İLGİLİ GÖRSELLER



ÇEŞMİBÜLBÜLÜN ESRARI

Saydam cam içinde döne döne yükselen beyaz ya da renkli helezonlarıyla hemen göze çarpan “çeşmibülbül”, cam sanatının en özgün tekniklerinden biri. Osmanlıcada “bülbülün gözü” anlamına geliyor. Bir düşünceye göre bu adı bülbülün gözündeki çizgilerden almış olabilir. İlk cam ustalarının yanına eğitim alması için gönderilen bir Mevlevi dervişi tarafından 19. yüzyılın başlarında Osmanlı topraklarına getirilmiş. 19. yüzyılın sonlarına kadar Beykoz’daki cam atölyelerinde çeşmibülbül yapımına devam edilmiş.

Çeşmibülbülün yapımında ilk hazırlık aşamasından son biçimini alıncaya kadar geçen bütün süreç, tam bir sanatçı duyarlılığı ve ustalık gerektiriyor. Çünkü çeşmibülbülün yapımı karmaşık bir işlemler bütünü. İşte bunlar bir araya gelince bu cam eserlere, cam sanatının diğer ürünlerinde olduğu gibi, işlevine göre vazo, tabak, sürahi gibi isimlendirmeler yerine, tek ve genel bir isim verilmiş. Çeşmibülbülü ayrıcalıklı yapan ise camın içindeki beyaz veya renkli çizgileri oluşturan cam çubuklar. Bu renkli çubukların çok özel bir teknikle camın içine yerleştirilmesi gerekiyor. İşte, tam burada çeşmibülbülün belki de yeniden dirilişini sağlayan bir sanatçı ustayı, cam fabrikasının emektar ustası Yusuf Görmüş’ü anmak gerek. Babası da aynı yerde ustaymış. Mesleğe 1944’te on dört yaşındayken babasının yanında başlamış. Cam sanatının inceliklerini öğrenmiş, işine âşık olmuş. “1964 senesinde de yöneticilerimizin teşvikiyle çeşmibülbül yapmaya başladık. Ama Allah razı olsun eski ustalardan, bize çok güzel eserler bırakmışlar.” diyor. Derler ki çeşmibülbülü üflerken ustanın kanı cama karışırsa değeri artarmış. İşte, Yusuf Usta da kanını değilse de terini, hünerini, ruhunu katmış çeşmibülbüle. Usta; dolomit, feldspat, soda, kalker, kum ve katkı maddelerinin karışımının 1500-1600 santigrat derecede eritilmesiyle elde edilen akışkan hamura hayat veriyor. Erimiş camın çeşmibülbül olarak vücuda gelmesinin ilk evresi herhangi bir el üretimi camın yapımı gibi. Camcılıkta kullanılan özel madenî üfleme borusunun ucu, potadaki erimiş cama daldırılıp döndürülür. Borunun diğer ucundan yavaşça üflenerek, uçtaki cam şişirilip küçük bir balon elde edilir. Sıcak cam balon özel bir ahşap kalıp içinde yatay olarak döndürülerek yavaş yavaş bir silindir biçimine dönüştürülür. Daha sonra sıra önceden hazırlanmış ince cam çubukların özel bir madenî kalıp içindeki yuvalarına yerleştirilmesine gelir. Her çeşmibülbülün büyüklüğüne veya biçimine bağlı olarak değişik sayıda cam çubuk kullanmak gerekir. Daha sonraki işlemde ise hazırlığı tamamlanan bu kalıbın içine sıcak cam silindir yerleştirilir, üflenip genişletilerek soğuk cam çubuklara yapışması sağlanır. Sıcak cam

gövde kalıptan çıkarılıp boşlukta döndürülerek hem camın biraz soğuması hem de üzerine yapışmış cam çubukların ısınması ve dengelenmesi sağlanır. Ardından, cam silindirin dış yüzüne yapışan renkli cam çubukların üzerine yeniden bir sıcak cam tabakası konur. Böylece, renkli cam çubuklar iki saydam camın arasında kalır. Bu ana kadar hazırlanan cam gövdenin herhangi bir özel biçimi yoktur. Bu adımda daha ilerideki işlemler için camın içindeki çubukların alt uçları çok hassas biçimde birleştirilip bir anlamda demet hâline getirilir. Bunu sağlamak için sıcak cam kütleinin uç kısmı özel bir maşa ile yavaş yavaş sıkılıp, döndürülerek çekilip uzatılır. İşte, bir çeşmibülbülün yapımındaki en hassas nokta, cam çubukların birbirleriyle tam ve simetrik olarak birleşmesidir. Burada yapılacak bir hata, daha sonraki işlemlerde artık düzeltilmesi imkânsız olan simetri sorunları yaratabilir. Hazırlanan cam gövde, artık herhangi bir kalıp içinde biçimlendirilmeye hazır duruma gelmiştir. Ama önceki işlemler sırasında cam biraz soğuduğu için yeniden gerektiği kadar ısıtılır ve son biçimini alacağı kalıp içine yerleştirilerek, üflenip son biçimi verilir. Bu sırada kalıp içindeki cam, belirli bir yöne döndürülerek çeşmibülbülün en önemli özelliği olan çubukların düzgün bir biçimde burkulması sağlanır. Kesin biçimi verilen çeşmibülbülün artık üfleme çubuğundan ayrılmasının zamanı gelmiştir.

Bir çeşmibülbül üretiminin en son adımı, ağız kısmının biçimlendirilmesidir. Üfleme çubuğundan kopartılarak ayrılan cam, çeşitli araçlarla tutularak ağız kısmı üzerindeki çalışma başlar. Önceki evrelerde soğuyan camın, ağız kısmını biçimlendirmek için yeniden ısıtılması gerekir. Yeniden yumuşatılan camın ağız kısmına özel aletlerle gereken son biçim verilir. Üretimi tamamlanan çeşmibülbül soğutulduktan sonra artık hazır hâle gelmiştir. Yukarıda “uzun uzadıya” anlatılan bütün bu işlemler bütünü aslında göz açıp kapayana kadar geçen bir sürede tamamlanır. Her adımdaki teknik zorluğu da düşünürseniz, çeşmibülbülün değeri belki daha iyi anlaşılır. Üstelik bütün bu adımlar sırasında neredeyse akkor hâlde olan camın aldığı şekil ancak soğuduktan sonra ortaya çıkar.

Behzat ŞAHİN (Kısaltılmıştır.)

Metinle İlgili Video Bilgisi: <https://www.youtube.com/watch?v=JaukrGOOTyg>

EK-11: ETKİ UYGULAMASI METİNLERİ

GİZE

Ve işte piramitler! Otobüsümüz Gize yönüne dönünce Keops, Kefren ve Mikerinos piramitleri, olanca görkemleriyle karşımıza çıkıyor. Bu piramitler tek tek taşlarla örülmüş. MÖ 2464-2575 yılları arasında yapılmış. En büyük piramit Keops. Bunun taban kenarı 230 metre. Yüksekliği 146 metre. Bugün dış sıvaları döküldüğünden boyu dokuz metre kısa durumda. Bu dünya harikası piramit yapılırken her biri ortalama 2750 kilogram ağırlığında iki milyon üç yüz bin adet granit taşı kullanılmış. Merdiven gibi basamak basamak yükselen piramidin içine girmek, dışına tırmanmaktan daha zor. Firavun mezarı, piramidin merkezine yakın bir yerde. Mezar ortamına ulaşmak için çok dar bir koridordan, iki büküm sürünerek yukarıya tırmanmak gerekiyor. İlk gelişimimde olduğu gibi bu kez yine herkesle birlikte koridora girip tırmanışa geçtim. Ama yarı yola bile varamadan içim daraldı. Boğulur gibi oldum. Canımı dışarıya zor attım. (...)

Bu piramitlerin planlanması akıl durdurucu. Ya yapılışı! O da insanı şaşırtıyor. Rehberin dediğine göre, Nil'in taşma dönemlerinde halk, tarım yapamazmış. Suların çekilip geriye kalan bereketli toprağın kurumaması, dört ay almış. Mısırlılar işte bu dört aylık boş dönemlerinde, piramitlerde işçi olarak çalışırlarmış. Oysa Herodot bu piramitlerin esirlere yaptırıldığını yazıyor. Üstelik bu insanlara, yiyecek olarak sadece kuru peksimet ve soğan verildiğini belirtiyor.

Rehberin dediğine göre, Keops Piramidi yapılırken dörder aylık dönemlerde yüz bin işçi, yirmi yıl çalışmış. (...)

Piramidin içine girenler, kan ter içinde dönüyorlar. Rehber bizleri peşine takıyor. Keops ile Kefren Piramidi arasında bulunan panoramik bir tepeye götürüyor.

Buradan piramitlere ve çevreye bakarken insan, tarifsiz duygu ve coşkularla dolup taşıyor. Bu duygular arasında ürkü de var. Ben bunca görkem içinde kendimi, denizde bir damla gibi duyumsuyorum.

Sanırım geçmişte insanoğlu da doğanın görkemi karşısında kendini pek küçük, pek çelimsiz gördü. Bu duyguları içinden söküp atabilmek için böylesine görkemli eserler oluşturdu.

Bu büyümlü tepe, dünyanın dört bir yanından gelen gezginlerle dolu. Herkes göz kesilmiş, çevreyi saran tarihsel görkemi özümsemeye çalışıyor. Piramitlerin en iyi korunmuş olanı Keops. Kefren ve Mikerinos oldukça yıpranmış. Bu üç dev piramidin arkasından üç küçük piramit daha var. Onlar da yıkık dökük. Söylendiğine göre bunlar,

firavun eşlerinin mezar piramitleriymiş. Büyülü tepenin gerisi, göz alabildiğine çöl. İnsanlar, piramitler ve çöl... Çok etkileyici bir görünüm.

Gülten DAYIOĞLU
Mısır'a Yolculuk/Gize
(Kısaltılmıştır.)

Metinle İlgili Video Bilgisi:

<https://www.youtube.com/watch?v=VV8rMLLUK0M&t=42s>



OKUMAK DÜŞÜNMEK İÇİNDİR

Bir gün önce sınıflarına müfettiş gelmişti. Sınıflarında her bir şeyi çok beğenip herkese ama özellikle öğretmenlerine teşekkür etmişti. Öğretmenleri müfettişi yolcu ettikten sonra gelip kısa ve anlamlı bir konuşma yaptı ve yine “Okumak ve düşünmek üzerinde konuşacağız.” deyip anlatmaya başladı:

“Evet çocuklar, konumuz düşünmek. Düşünmek! Sahiden insan ne diye okur? Ne diye mi? Bir şey için: O da düşünmek için. Evet, düşünmek yani kendimizi ve hayatı keşfetmek için. O zaman, düşünmek mi? İnsan ne yaparsa ne ederse düşünmüş olur? Bence düşünmek; herhangi bir şeyin niçinini, niyesini araştırmaktır. Hadi gelin, şöyle bir düşünelim. Düşünelim mi? Tamam!

Arşimet’ten önce de insanlar boş bir tasın su üstünde durduğunu pekâlâ görüyorlardı. Değil mi? Fakat o tasın orada neden batmadığının niçinini, niyesini ilk kez Arşimet denen bu dev beyin sordu. Bu farkı ilk kez o fark etti. Eee tabii ki bu göz önünde durup duran doğal yasayı da ilk kez o fark etmiş oldu. Sanırım anlayacağımızı anlamış olduk. Demek ki hayatın gizi, hayata doğru dürüst sorular sormaktır.

Şimdi gelin bir de şu Newton (Nivtin) denen güzel adamı analım. Bu adam da çok harika bir adam. Bir yaz günü ağacın gölgesine uzanmış yatıyormuş. Oh, ne güzel! Derken bir elma gelip pat diye kafasına düşmüş. Düşsün. Ne var bunda? Üstelik elma bu, ilk kez düşmüyor ki. Elma elma olalı hep düşer. Ama Bay Newton, bu durum üzerinde durup düşünüyor. Bu elma orada dalında dururken ne diye düşer? Alır Newton’u niçinler, niyeler, nasıllar...

Sorgulamaya, ardı ardına sorular sormaya başlar. Sonunda araya taraya yer çekimi yasasını bulur. Aferin yüce zekâ Newton’a!

Bu kadar kâşiften, bilgeden söz ettikten sonra tabii ki şimdi şu güzeller güzeli adamı da anmadan geçmeyelim. Zaten ben oldum olası bu adamı çok severim. Kim mi? Kim olacak? Owen (Ovin), evet Owen! Büyük bilim adamı ve düşünür. Düşünür olmak harika bir şey. Neyse... Bu güzel adam bir sabah kalkar, gidip ocağa bir çay koyar. Bir süre sonra çay koyduğu çaydanlıktaki su kaynamaya başlar. Çay bu, elbette kaynayacak. Owen’i alır bir düşünce. Owen bir şeyi fark eder.

Neyi mi? Çay kaynarken çaydanlığın kapağı ne diye göbek atar durur? İşte o an Bay Owen’ın gözleri fal taşı gibi açılır. Olacak bu ya, Owen’ı bu düşünce bir türlü bırakmaz.

Kapağın göbek atışı üzerinde durur da durur. Oysa çay kapağı ilk kez göbek atmıyor ya. Zaten buna nice bin insan da tanık. Tanıktır tanık olmasına da ama ilk kez

bu konu üzerinde Owen düşünür. Niçin? Niye bu kapak zıplayıp duruyor?’ der. Sonunda Owen, bulacağını bulur. Ve buluşunu, bütün bir insanlığa armağan eder. Konuşmamıza başlarken ilk başta ne dedik? Okumak, daha çok soru sormak için olmalı. Düşünmek; niçinlerin, niyelerin, nasılların yanıtını araştırmak içindir.

O zaman bir kez daha söyleyelim, düşünen beyin sağlıklı kalır. Çünkü biyologlara göre yıpranmayan, sürekli çalışan hücreler, beyin hücreleridir de ondan. Öyleyse okuyarak ömrümüzü uzatmaya bakalım. Bizlerin de insanlığa armağan edebileceği bir şeyler olsun. Evet, şu gök kubbe altında bizlerin de kayda değer bir eseri olsun.”

Ekmel Ali OKUR (1954)

Metinle İlgili Video Bilgisi:

<https://www.youtube.com/watch?v=6kqUprZpBdg>

https://www.youtube.com/watch?v=v6I3s46L-_0

İLETİŞİM ARAÇLARI

Mesaj gönderme makinelerinin, 19. yüzyılda icadından önce, haberleşme çok zor ve yavaştı. İnsanların haber iletme yöntemleri, ulaklarla mektup gönderme ya da tamtam, duman, ateş, kilise çanı ve yansıtıcı aynalarla işaret göndermeden ibaretti. Bunlardan çoğu yalnızca kısa mesafelerde işliyor, uzun mesafeler arasındaki mektuplaşmaysa çok uzun sürüyordu. Buharlı gemilerin icadından sonra bile Avrupa'dan gönderilen bir mektubun Avustralya'ya ulaşması aylar alıyordu.

Claude Chappe (Klod Şape) (1763-1805) adlı Fransız, “uzaktan yazma” anlamına gelen telgraf adında bir sistem ortaya attı. Tepelerin üzerine kurulmuş kulelerden bir ağ oluşturdu. Her kulenin üzerinde 49 değişik konuma ayarlanabilen iki uzun oka sahip bir makine vardı. Her konum bir harfe ya da rakama karşılık geliyordu. Operatörler böylece bir kuleden öbürüne mesaj gönderebiliyordu. Bu sistem çok başarılı oldu. 19. yüzyılın ortalarına gelindiğinde Fransa'daki kule ağı 4828 km'lik bir mesafeyi kaplar duruma gelmişti.

İlk elektrikli telgraf makinesini 1837'de İngiliz mucitler William Cooke (Vilyım Kuk) (1806-79) ve Charles Wheatstone (Çarls Vitston) (1802-75) üretti. Alıcı cihaza teller üzerinden elektrik akımı gönderiliyordu. Elektrik akımı, alıcı cihazın kadrantındaki bir dizi iğneyi hareket ettiriyordu. İğnelerin kadranda gösterdiği harfler mesajı oluşturuyordu.

1843'te Amerikalı sanatçı Samuel Morse (Samuel Mors) (1791-1872), Cooke ve Wheatstone'un makinesinde kullanılanın yerini alan yeni bir telgraf kodu tasarladı. Alfabedeki her harfe nokta ve çizgilerden oluşan bir kod verdi. Mesaj gönderilirken uzun elektrik sinyali çizgi, kısa elektrik sinyali nokta anlamına geliyordu. Bilindiği gibi mors alfabesi bugün hâlâ kullanılmaktadır.

Morse, Baltimore'dan Washington'a uzanan 60 km'lik bir telgraf hattı kurarak bulduğu alfabeyi yaygınlaştırdı. Bu hattı başkanlık seçimlerine ait haberleri iletme için kullandı.

1858'de Charles Wheatstone, yeni bir sistem oluşturdu. Mesaj mors alfabesine göre uzun kâğıt şeritlere deliniyor, delikli şeritler de telgraf makinesine veriliyordu. Hattın öteki ucundaysa bir kalem, alınan sinyalleri başka bir şeride geçiriyordu. Sonunda kalemin yerini ses çıkaran bir düdük aldı. Bu düdük çizgilerde uzunca, noktalarda kısa sesler çıkarıyordu. Bu sesleri dinleyen operatör, kodlanmış mesajı yazıya çeviriyordu.

Kimi mucitler uzun mesafelerden konuşabilmeyi sağlayan aygıtlar yapmaya çalıştılar. Bu konuda çığır açan kişi, ABD’de yaşayan Alexander Graham Bell (Aleksandır Graham Bel) (1847-1922) adlı İskoç olmuştur. Önceleri bir sağır okulunu yöneten Bell, daha sonra çalışmalarını üniversitede sürdürmüştür.

Bell ve Thomas Watson (1854-1934) adlı elektrik mühendisleri, bir gönderici (mikrofon) ve bir alıcıdan (kulaklık) oluşan bir aygıt yaptılar. Mikrofon, sesi değişken elektrik akımına dönüştürüyordu. Bu elektrik akımı da bir tel aracılığıyla gönderildiği kulaklıkta tekrar sese dönüştürülüyordu.

Tarihteki ilk telefon konuşmasını 10 Mart 1876’da Bell yapmıştır. Pantolonuna asit dökmüştü ve arkadaşına “Bay Watson, lütfen hemen gelir misiniz, size ihtiyacım var.” demiştir. İlk telefon santrali 1877’de Connecticut’ta açılmıştır. Burada telefon operatörleri, konuşmacılar arasındaki bağlantıyı elle yapıyorlardı.

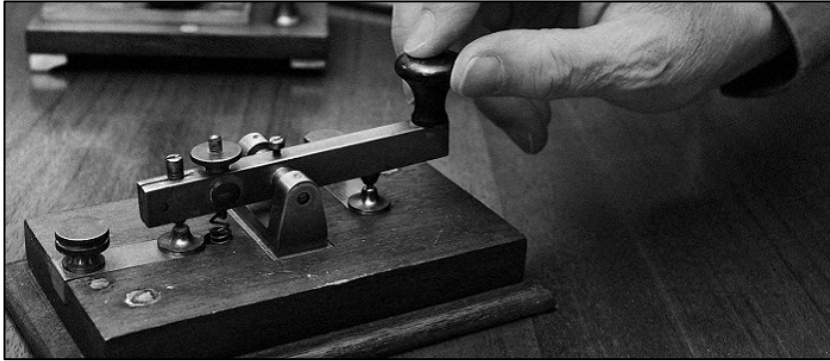
Uydular, Dünya’nın çevresinde dolanan insansız uzay araçlarıdır; televizyon görüntülerini ve telefon konuşmalarını iletir. Ayrıca hava ve denizlerin durumu hakkında bilgiler gönderir. 1957’de SSCB, Dünya’nın çevresinde dolanan ilk insan yapımı cisim olan Sputnik adlı uyduyu fırlatmıştır.

1960’ta da ABD, Courier ve Echo adlı uyduları fırlattı. Bunlar aracılığıyla ABD ile Avrupa arasında ilk uydu telefon haberleşmesi başladı. ABD, telefon haberleşmesinin yanı sıra, ilk kez canlı televizyon yayını yapan Telstar adlı uyduyu 1962’de fırlattı. Bu uydu aynı anda 60 telefon konuşmasını ya da bir televizyon kanalının yayınına iletebiliyordu. Bugün dünyanın her bölgesi, kusursuz uydu ağlarıyla birbirine bağlanmış bulunuyor. Şirketler kendi iletişim gereksinimlerini karşılamak için özel uydular bile satın alabiliyor.

Struan REID-Patricia FARA

(Çeviri: Necmi Buğdaycı)

METİNLE İLGİLİ GÖSELLER



ÂŞIK VEYSEL ŞATIROĞLU

1894 yılında Sivas'ın Şarkışla ilçesine bağlı Sivrialan köyünde, mayıs ayında baharın en güzel günleri yaşanmaktadır. Yoksul bir çiftçi ailesinin erkek çocukları dünyaya gelir. Bu çocuğun babası Şatiroğullarından “Karaca” lakaplı Ahmet Bey, annesi Gülizar Hanım'dır. Gülizar Hanım, süt sağmadan dönerken aniden sancısı tutar ve orada doğum yapar (...)

Adını Veysel koyarlar. Veysel'den önce iki ablası çiçek hastalığından vefat etmiştir. Ali adında bir ağabeyi ve Elif adında kız kardeşi vardır Veysel'in. Veysel, Sivrialan'da çiftçilik ve hayvancılıkla uğraşan her ailenin çocuğu gibi büyür. Daha önce iki kızını çiçek hastalığından kaybeden aile, Veysel'e de bir şey olmasın diye dua ederler. Ama korkunun ecele bir faydası yoktur ve Veysel yedi yaşında çiçek hastalığı sonucunda sol gözünü kaybeder. Doktor, en yakın Akdağmadeni köyündedir. Baba, oraya götürmek ister Veysel'i ama götürecek parası bile yoktur ve bir gün Veysel, inek sağarken, babası arkasında elinde bir değnekle durmaktadır. Veysel aniden dönünce değnek sağ gözüne saplanır ve sağ gözü de akıp gider.

Emlek Yöresi denen, halk ozanlarının, âşıkların çok olduğu bir yörededir Sivrialan. Veysel'in babası, ona oyalanması için bir saz alır. Evlerine de halk ozanları ve âşıkları gelmekte ve şiirler, türküler okumaktadırlar. Veysel de bu ozanlardan şiirler ezberlemeye, sazı ile söyleyip çalmaya çalışır. Babasının teselli bulması için aldığı saz ile yakın arkadaş olur. Bir yandan da çiftçilikle uğraşmaktadırlar. Veysel, keskin zekâsıyla, söylenen şiir, deyiş ve türkülerini hemen ezberlemektedir.

İlk saz derslerini, Divriği'nin bir köyünden olan Çamşıhlı Ali Ağa'dan (Âşık Ala) alarak saz ustalığını ilerletir. Bu arada seferberlik başlamış ve ağabeyi Ali dâhil eli silah, kılıç tutan herkes düşmanı denize dökmek için askere koşmuştur. Veysel kör olduğundan savaşa katılamadığı için çok üzülmemektedir. Nerede ise akranı, arkadaşı olan herkes askere alınmış ve o, köyde sazı ile kalmıştır. Keyfi kaçmış, bahçede armut ağacının dibinde yatıp kalkmaktadır ve geceleri âdeta yıldızlar ile konuşmaktadır. Anne ve babasına keyifsizliğini belli etmez. O günleri şiirinde şöyle anlatır:

Ne yazık ki bana olmadı kismet,
Düşmanı denize dökerken millet,
Felek kırdı kolumu olmadı nöbet,
Kılıcı vurmak için düşman başına.

Bu arada anne ve babası, “Bize bir şey olursa Veysel'e kim bakacak?” kaygısı ile onu akrabalarından Esma'yla evlendirirler. Veysel, Esma'yı gerçekten de sever.

Aşık olur. Esmâ; Veysel'e bir kız, bir de oğlan çocuk doğurur. Oğlu on günlükken aniden ölür. Bu, Veysel'e çok dokunur. 24 Şubat 1921'de annesi, on sekiz ay sonra da babası ölür. Bu arada köylerine âşıklar gelerek şiirler okur, türküler söyler, atışmalar yaparlar. Karacaoğlan'dan, Emrah'tan, Âşık Sıtkı'dan, Âşık Veli'den deyişler okurlar. Bunlara Veysel de katılır zaman zaman. Ağabeyi Ali ile birlikte kendilerine yardımcı olması için bir hizmetçi tutarlar. Veysel bir gün hastayken ve ağabeyi de keven toplarken karısı Esmâ, bu hizmetçi ile kaçar. Kızı daha altı aylıktır ve Veysel, bu kızı iki sene kucağında taşır ama o da yaşamaz uzun zaman.

Birkaç arkadaşı ile Sivas köylerini gezerek şiirler okurlar. Dokuz liraya bir saz alır Âşık Veysel ama bazı üçkâğıtçılar Veysel ve arkadaşlarını soyarlar. Köylerine beş parasız dönerler. Bu arada Gülizar Hanım'la evlenir. 5 Aralık 1931, Âşık Veysel için bir dönüm noktası olur. Kendisi de bir şair olan Sivas Lisesi Edebiyat Öğretmeni Ahmet Kutsi Tecer "Sivas Halk Ozanlarını Koruma Derneği'ni kurmuştur. 5 Aralık 1931'de başlayan ve üç gün süren şenlikler ile halk ozanları, halk ile buluşur Sivas'ta. Bu şenlikte Âşık Veysel öne çıkan ozan olur. Cumhuriyetin 10. yıl kutlamalarında "Türkiye'nin İhyası Hazreti Gazi..." diye başlayan destanını yazarak okudu. Bu şiirin yayımlanması üzerine arkadaşı İbrahim ile üç ay yürüyerek Ankara'ya geldi. Halk evinde konser verdi. (...)

Ahmet Kutsi Tecer ile arkadaşlığını ilerleterek onun sayesinde ozanlığını geliştirdi. 1942-1944 yılları arasında Ahmet Kutsi Tecer desteği ile köy enstitülerinde saz öğretmenliği yaptı. 1965 yılında TBMM özel kanunla Âşık Veysel'e, vatana hizmetten aylık bağlamıştır. Bir süre Ankara Numune Hastanesinde kanser tedavisi görmüştür. 21 Mart 1973'te köyünde, 79 yaşında vefat etmiştir.

Turan YALÇIN

Metinle İlgili Videolar: <https://www.youtube.com/watch?v=BwAjsvfRbTY>