

Furtun, S., Çalışkan, İ. & Kibar Furtun, M. H. (2026). Karikatürle desteklenen dil bilgisi öğretimi: Başarıya etkisi, hazır bulunuşluğun düzenleyici rolü ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 14 (3), 44-65.

Volume 14/3 September 2026

p. 44-65

Article History:

Received

18/06/2026

Accepted

11/07/2026

Available online

30/09/2026

**KARİKATÜRLE DESTEKLENEN DİL BİLGİSİ
ÖĞRETİMİ: BAŞARIYA ETKİSİ, HAZIR
BULUNUŞLUĞUN DÜZENLEYİCİ ROLÜ VE ÖĞRENCİ
GÖRÜŞLERİ**

**Cartoon-Supported Grammar Instruction: Effects on Achievement,
the Moderating Role of Readiness, and Student Views**

Serkan FURTUN¹

İrem ÇALIŞKAN²

Merve Hülya KİBAR FURTUN³

Öz

Bu araştırmanın amacı, karikatürle desteklenen dil bilgisi öğretiminin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin seçili Türkçe dersi kazanımlarına ilişkin başarısına etkisini belirlemek ve öğrencilerin bu öğretim sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Karma yöntemin benimsendiği araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutunda durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 44 altıncı sınıf öğrencisi (deney = 22, kontrol = 22) oluşturmuştur. Sekiz haftalık araştırma sürecinin ikinci ile yedinci haftaları arasındaki altı haftalık öğretim uygulamasında seçili Türkçe dersi kazanımları deney grubunda, süreklilik gösteren bir karakter (Bay T) etrafında kurgulanan karikatürlerle; kontrol grubunda olağan yöntemlerle işlenmiştir. Veriler, iki alan uzmanı tarafından geliştirilen dokuz maddelik Seçili Türkçe Dersi Kazanımları Başarı Testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmış; bağımlı ve bağımsız örneklem t testleri, kovaryans analizi, Johnson-Neyman tekniğiyle desteklenen düzenleyici regresyon ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgulara göre sekiz haftalık araştırma sürecinde her

¹Arş. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, serkan.furtun@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7120-8701>

² Lisans Öğrencisi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, irem_caliskan21@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0001-3048-4726>

³Arş. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, m.hulyakibar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9211-8361>

iki grubun başarısı da anlamlı biçimde artmış; ancak gruplar arasında son test puanları bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımı sağlanmadığından klasik ANCOVA grup ana etkisi yorumlanmamıştır. Keşfedici grup $\times$ ön test etkileşimi çözümlemesinde, ön test puanı 4.39 ve üzerinde olan öğrenciler için model içinde deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir; bu değer doğrulanmış bir hazır bulunuşluk eşiği değildir. Nitel bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun etkinlikleri ilgi çekici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bulunduğunu, karakter kurgusunun bazı öğrencilerin ilgisine katkı sunduğunu ve süreç sonunda daha olumlu öz bildirimlerin bulunduğunu göstermiştir. Sonuçlar, karikatürlerin olumlu öğrenci deneyimleriyle ilişkili olabileceğine; başarıya ilişkin grup $\times$ ön test örüntüsünün ise daha büyük örneklemelerde doğrulanması gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Dil bilgisi öğretimi, hazır bulunuşluk, karikatür, mizah, yetenek-uygulama etkileşimi.

Abstract

The purpose of this study was to determine the effect of cartoon-supported grammar instruction on sixth-grade middle school students' grammar achievement and to explore their views on the instructional process. A mixed-methods approach was adopted: the quantitative strand employed a quasi-experimental pretest-posttest control group design, while the qualitative strand was based on a case study design. The study group consisted of 44 sixth-grade students (experimental = 22, control = 22) attending a public middle school. During the six-week instructional component of the eight-week research process, selected Turkish course outcomes were taught in the experimental group through cartoons built around a recurring character (Mr. T), and in the control group through regular instruction. Data were collected via a nine-item Selected Turkish Course Outcomes Achievement Test developed by two field experts, as well as semi-structured interview forms, and were analyzed using paired and independent samples t-tests, analysis of covariance, moderated regression with the Johnson-Neyman technique, and content analysis. Results showed that both groups improved significantly over the eight-week research process; however, no significant between-group difference was found in posttest scores. Because the homogeneity-of-regression-slopes assumption was not met, the conventional ANCOVA group main effect was not interpreted. An exploratory group $\times$ pretest interaction analysis indicated a model-based difference favoring the experimental group at pretest scores of 4.39 and above; this value should not be treated as a validated readiness cutoff. Qualitative findings indicated that most students found the activities engaging and facilitative of learning, that the character-based design contributed to some students' interest, and that more positive self-reports were observed at the end of the process. Overall, the findings suggest positive student experiences, while the exploratory achievement pattern requires confirmation in larger samples.

Keywords: Aptitude-treatment interaction, cartoons, grammar instruction, humor, readiness.

GİRİŞ

Dil, duygu ve düşüncelerin aktarımını sağlayan en gelişmiş iletişim aracıdır; dil bilgisi ise bu aracın ses, biçim, söz dizimi ve anlam düzeyindeki işleyiş kurallarını betimler (Dolunay, 2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin amacı kuralların ezberletilmesi değil, öğrencinin dilinin işleyiş düzenini kavrayarak onu her ortamda doğru, etkili ve bilinçli kullanmasını sağlamaktır (Demirel, 2023). Bu anlayışla güncel öğretim programları dil bilgisini müstakil bir öğrenme alanı olarak değil, anlama ve anlatma becerilerine hizmet eden işlevsel bir araç olarak konumlandırmaktadır (Gözlet & Çifci, 2021). Ortaokul yılları hem kazanım yoğunluğu hem de soyut dil yapılarıyla ilk kez sistemli biçimde karşılaşılabileceğinden bu öğretimin en kritik dönemidir (Soysal, 2022).

Ne var ki programlardaki işlevsel söylemle sınıf içi uygulama arasında belirgin bir açığı vardır. Araştırmalar dil bilgisi öğretiminin önemli ölçüde ezbere dayalı kural aktarımı biçiminde yürütüldüğünü, öğrencilerin bu alanı sıkıcı, zor ve hayatla ilişkisiz bulunduğunu tutarlı biçimde göstermektedir (Güven, 2013). Öğrencilerin dil bilgisini kural yığını, labirent hatta mezar gibi olumsuz imgelerle betimlemesi (Balcı & Melanlıoğlu, 2020), sorunun bilişsel olduğu kadar duyuşsal bir boyutunun da bulunduğu işaret eder. Sevilmeyen bir öğretimin kalıcı öğrenme üretmesi güçtür; bu nedenle öğrencinin ilgisini ve olumlu

tutumunu kazanmak, dil bilgisi öğretimindeki yöntem arayışlarının merkezindedir (Ekşi & San, 2021).

Karikatür, bu arayışta iki güçlü unsuru tek materyalde birleştirir: Görseldir ve mizah yoluyla düşündürür (Sever, 2007). İkili kodlama kuramına göre görsel ve sözel kanallardan birlikte işlenen bilgi bellekte daha zengin biçimde temsil edilir (Paivio, 1986); çoklu ortamlar öğrenme kuramı da sözcük ve resimlerle birlikte yapılan öğrenmenin yalnız sözcüklerle yapılandırılan daha derin olduğunu ortaya koyar (Mayer, 2021). Karikatürün espri yoluyla kurduğu bulmaca yapısı ise öğrenciyi dil olayını fark etmeye ve çözümlemeye yöneltir (Göçer & Akgül, 2018). Bu çalışmada, karikatürle desteklenen dil bilgisi öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi ve öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri karma yöntemle incelenmiştir; sekiz haftalık araştırma sürecindeki altı haftalık öğretim uygulamasında konular süreklilik gösteren bir karakter (Bay T) etrafında kurgulanmış ve etkinin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da ele alınmıştır. İzleyen bölümde ilgili alan yazını özetlenmekte; bölüm, araştırmanın gerekçesi, amacı ve problem durumuyla tamamlanmaktadır.

Alan Yazın Taraması

Dil bilgisi öğretiminin bugünkü görünümü, dil öğrenmeye ilişkin kuramsal yaklaşımların birikimi üzerinde şekillenmiştir. Davranışçı anlayışın biçimlendirdiği geleneksel öğretimde dil durağan bir kurallar bütünü olarak ele alınır; kural önce verilir, öğrenciden ezberlemesi beklenir. Öğretmen merkezli bu tımdengelimci model, dili iletişimsel işlevinden kopardığı ve kalıcı öğrenme sağlamadığı gerekçesiyle uzun süredir eleştirilmektedir (Mete vd., 2022; Topal & Çıfci, 2022). Günümüz programlarına yön veren yapılandırmacı yaklaşımın dil bilgisindeki karşılığı sezdirme yöntemidir: Öğrenci dil olaylarını örnekler ve bağlamlar içinde gözlemleyerek kurallara kendisi ulaşır (Bağcı Ayrancı, 2017; Şengül & Koşar, 2023). İşlevsel yaklaşım ise dil bilgisini dört temel dil becerisinin gelişimini destekleyen bir araç olarak görür ve dil yapılarının metin bağlamından koparılmadan ele alınmasını gerektirir (Onan, 2017); nitekim okuduğunu anlamadan yazılı anlatımın niteliğine kadar tüm beceriler dil bilgisel farkındalıkla beslenir (Yağmur Şahin & Abacı, 2019).

Uygulamadaki tablo ise bu ilkelerden uzaktır. Alan yazında öne çıkan sorunlar; öğretimin ezbere dayalı kural aktarımına dönüşmesi (Kerimoğlu & Aksu-Raffard, 2020), kök ve ek gibi soyut konuların öğrencilerin gelişim düzeyiyle örtüşmemesi (Ekinci-Çelikpazu, 2019), aynı kavram için farklı terimlerin kullanılmasından doğan karmaşa (Demir, 2006), konuların sınıf düzeylerine dengesiz dağılımı (Soysal, 2022) ve merkezî sınav baskısının öğretmenleri sezdirme yerine doğrudan kural aktarımına ve test çözümüne yöneltmesidir (Coşkun, 2019). Bunların birikimli sonucu olarak öğrenciler dersi sıkıcı bulmakta ve olumsuz tutum geliştirmektedir (Balcı & Melanlıoğlu, 2020). Araştırmanın yürütüldüğü altıncı sınıf düzeyinde, uygulama döneminde yürürlükte olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisini okuma ve yazma kazanımlarının içine yerleştirilmiş destekleyici bir unsur olarak tanımlar; altıncı sınıf, isim çekim ekleri, sözcük yapısı ve sözcük türleri gibi konularla yoğunluğun en yüksek olduğu düzeylerden biridir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019; Uluçay, 2018). 2024 yılında kademeli geçişi başlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de dil bilgisinin işlevsel ve beceri temelli ele alınışını sürdürmektedir. Bu tablo, sorunun içerikten çok sunuluş biçimiyle ilgili olduğunu ve çözümün materyal ile yöntem düzeyinde aranması gerektiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte öğretimin niteliği yalnızca kullanılan materyal ve yöntemle değil, onu uygulayan öğretmenin öğretim motivasyonuna ve öz yeterlik algısına da bağlıdır (Çocuk & Şahbaz, 2020).

Öğrenmenin niteliğini belirleyen etkenler bilişsel süreçlerle sınırlı değildir; tutum, ilgi ve güdülenme öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan etkilidir (Bayram, 2015). Dil bilgisi özelinde öğrenci tutumları ikili bir yapı sergiler: öğrenciler dil bilgisini gerekli görmekte ancak geleneksel yöntemlerle işlenen derslerden hoşlanmamaktadır (Balcı & Melanlıoğlu,

2020; Ekşi & San, 2021). Bu açı, doğru yaklaşımla kapatılabilecek bir potansiyele işaret eder; nitekim oyun temelli ve etkileşimli uygulamaların derse katılımı ve öğrenme istekliliğini artırdığı gösterilmiştir (Güneş, 2015; Uyar & Tekin, 2024). Görsel materyallerin gücü ise kuramsal olarak temellendirilmiştir: ikili kodlama kuramına göre zihin sözel ve görsel bilgiyi birbiriyle bağlantılı ancak ayrı iki sistemde işler ve iki kanaldan birlikte kodlanan bilgi daha kolay geri çağırılır (Paivio, 1986). Çoklu ortamla öğrenme kuramı da görsel desteğin çalışma belleğindeki yükü dengeleyerek anlamlandırmayı derinleştirdiğini ortaya koyar (Mayer, 2021). Bu çerçeve, görsel ve sözel öğeleri tek materyalde birleştiren karikatürün öğretimdeki değerini kuramsal olarak açıklamaktadır.

Karikatür; insan ve toplumla ilgili olayları abartılı, düşündürücü ve güldürücü biçimde sunan, çizgi, güldürü ve düşündürme öğeleri üzerine kurulu bir görsel sanattır (Göçer ve Akgül, 2020). Onu eğitsel açıdan değerli kılan, espri unsurunun öğrenci için bir bulmaca niteliği taşımasıdır. Espriyi çözmek zihinsel etkinlik gerektirir, hayal gücünü ve yaratıcılığı harekete geçirir (Kaya vd., 2016). Mizah aynı zamanda sınıf atmosferini yumuşatarak öğrenme üzerindeki duyuşsal engelleri kaldırır ve derse karşı olumlu tutumu destekler (Bayülgen, 2011; Sever, 2007). Fen eğitiminde yaygın bir uygulama olan kavram karikatürleri, farklı görüşler ileri süren karakterler aracılığıyla öğrencileri tartışmaya yönlendirmekte ve kavram yanlışlarının giderilmesinde etkili bulunmaktadır (Keogh ve Naylor, 1999). Türkçe öğretiminde karikatür dört temel beceriyi destekleyebilen işlevsel bir araçtır (Göçer & Akgül, 2018) ve görsel okuma kazanımları çerçevesinde ders kitaplarında yer bulmuştur (Altun Alkan & Yaylı, 2022). Yazma eğitiminde yazma kaygısını azalttığı ve yaratıcı yazmayı olumlu etkilediği (Et ve Çağlayan Dilber, 2022), dil bilgisi özelinde ise soyut kuralların sezdirilmesi için elverişli bir bağlam sunduğu belirlenmiştir (Akkaya, 2011). Öğrenciler karikatür kullanılan dersleri ilgi çekici ve anlamayı kolaylaştırıcı bulmakta (Akgül & Göçer, 2024); kuralların tanıdık karakterler ve anlatı bütünlüğü içinde sunulması da öğrencilerin ilgisini canlı tutmaktadır (Yazıcı vd., 2020). Bu çalışmadaki süreklilik gösteren karakter kurgusu da bu ilkeye dayanmaktadır. Bununla birlikte günümüz ortaokul öğrencilerinin teknoloji ve görsel medyayla iç içe büyüyen bir kuşağı temsil etmesi, onların ilgi ve gereksinimlerine uygun öğretim materyalleri geliştirilmesini gerekli kılmaktadır; öğrencilerin kuşak özelliklerinin belirlenmesi, dil eğitiminin planlanması bakımından önem taşımaktadır (Çekici & Çocuk, 2022).

Karikatürün öğretimdeki etkisini deneysel olarak sınavan çalışmalar genel olarak olumlu sonuçlar bildirmektedir. Akkaya (2011), karikatürlerle dil bilgisi öğretimi doğrudan konu edinen doktora çalışmasında karikatür kullanımının başarıyı ve kalıcılığı anlamlı düzeyde artırdığını saptamış; Bayram (2015), altıncı sınıf dil bilgisi öğretiminde 5E modeliyle yürüttüğü deneysel çalışmada yapılandırmacı temelli öğretimin başarıya ve akademik motivasyona katkısını ortaya koymuştur. Et ve Çağlayan Dilber (2022) karikatürle yazma çalışmalarının yaratıcı yazma başarısını geliştirdiğini, Kaya vd. (2016) fen eğitiminde karikatür destekli öğretimin geleneksel yöntemle kıyasla daha etkili olduğunu göstermiştir. Uluslararası alan yazında Piaw (2012), mizahi karikatürlerle zenginleştirilmiş okuma materyallerinin okuma hızını, anlamayı ve güdülenmeyi artırdığını; Yong ve Kee (2017), kavram karikatürlerinin kavram yanlışlarını giderme işlevini deneysel olarak doğrulamıştır. Yakın dönemde Puspitasari vd. (2024), Endonezya'da sekizinci sınıf öğrencileriyle yürüttükleri deneysel çalışmada çizgi film temelli öğretimin dil bilgisi (geçmiş zaman) başarısını anlamlı biçimde artırdığını bulmuş; Baysal ve Gültekin (2024) ise altıncı sınıf İngilizce dersinde kavram karikatürlerinin konuşma becerisini ve güdülenmeyi geliştirdiğini ancak başarı puanlarında anlamlı bir fark oluşturmadığını rapor etmiştir. Bu çalışmalar; farklı ülkelerde, farklı ders alanlarında ve farklı öğrenim düzeylerinde yürütülmüş olmalarına karşın karikatürün başarı, kalıcılık ve güdülenme üzerindeki olumlu etkisi noktasında birleşmektedir. Bununla birlikte çalışmaların odakları farklılaşmaktadır: Akkaya (2011) doğrudan dil bilgisi başarısına odaklanırken, Et ve

Çağlayan Dilber (2022) yaratıcı yazmanın özgünlük ve sözcük zenginliği gibi alt boyutlarındaki etkiyi, Piaw (2012) okuma becerilerini, Keogh ve Naylor (1999) ile Yong ve Kee (2017) ise kavram karikatürlerinin kavram yanılgılarını tanılayıcı ve giderici işlevini öne çıkarmıştır. Bu görünüm, karikatürün yalnızca bir güdülenme aracı olmadığını, farklı dil ve öğrenme alanlarını birbirine bağlayan çok yönlü bir öğretim aracı işlevi görebildiğini göstermektedir. Buna karşın önemli bir bölümünde karşılaştırma koşulunun görsel destekten yoksun geleneksel öğretim olması, karikatürün çoğunlukla tekil etkinlikler hâlinde kullanılması ve etkinin öğrenci özelliklerine göre değişip değişmediğinin sorgulanmaması ortak sınırlılıklar olarak öne çıkmaktadır.

Bu birikim içinde iki nokta dikkat çekmektedir. Birincisi, karikatür araştırmalarının ağırlıklı olarak fen eğitiminde yoğunlaşması ve Türkçe dil bilgisi özelindeki kontrol gruplu deneysel çalışmaların Akkaya'nın (2011) çalışmasından bu yana sınırlı kalmasıdır. İkincisi, mevcut çalışmaların etkiyi büyük ölçüde grup ortalamaları düzeyinde raporlaması ve yöntemin farklı öğrenci profillerinde aynı biçimde işleyip işlemediği sorusunu açıkta bırakmasıdır. Oysa öğretim yöntemleri araştırmalarının klasik bulgularından biri, hiçbir yöntemin tüm öğrenciler için aynı ölçüde etkili olmadığı; yöntem ile öğrenci özellikleri arasında yetenek-uygulama etkileşimlerinin bulunabildiğidir (Cronbach & Snow, 1977). Bilişsel yük kuramı çerçevesinde ortaya konan uzmanlık tersine dönme etkisi de aynı öğretimsel desteğin, öğrencinin ön bilgi düzeyine göre öğrenmeyi kolaylaştırıcı ya da bilişsel yükü artırıcı işlev görebildiğini göstermektedir (Kalyuga vd., 2003). Yapılandırmacı öğrenme anlayışının temel ilkesi olan yeni bilginin mevcut bilgiler üzerine inşa edilmesi de aynı noktaya işaret eder: Öğrencinin ön bilgilerindeki eksiklikler ya da gelişimsel olarak hazır olmaması, en nitelikli materyalin bile etkisini sınırlayabilmektedir (Ekinci-Çelikkapı, 2019). Karikatürdeki espriyi ve örtük anlamı çözmek, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşluğuyla doğrudan ilişkili, ön bilgi gerektiren bir çıkarım süreci olduğundan (Akgül & Göçer, 2024; Sever, 2007), hazır bulunuşluk bu araştırmada kuramsal olarak gerekçelendirilmiş bir düzenleyici değişken olarak ele alınmıştır. Hazır bulunuşluk düzeyine göre farklılaşabilen bu etkiler ortalama karşılaştırmalarında görünmez kalabilmektedir; karikatürle dil bilgisi öğretimi alan yazınında bu soruyu ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Yukarıda özetlenen alan yazın birlikte değerlendirildiğinde bu araştırmanın gerekçesi üç boşluğa dayanmaktadır. Birincisi, karikatürün eğitsel değerine ilişkin güçlü kuramsal ve görgül birikime karşın, Türkçe dil bilgisi öğretimi özelinde kontrol gruplu deneysel çalışmaların sınırlılığıdır. İkincisi, mevcut çalışmaların çoğunlukla yalnızca nicel ya da yalnızca nitel veriyle yetinmesi; başarı üzerindeki etkiyi öğrencilerin süreç deneyimleriyle birlikte ele alan karma desenli araştırmaların azlığıdır. Üçüncüsü ve özgün olanı, karikatürle öğretimin etkisinin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının daha önce incelenmemiş olmasıdır. Ayrıca bu çalışmada dil bilgisi konuları, sekiz haftalık araştırma sürecinin altı haftalık öğretim bölümüne yayılan ve süreklilik gösteren bir karakter (Bay T) etrafında kurgulanmıştır; karikatürün tekil etkinlikler yerine anlatı bütünlüğü içinde kullanılması da uygulama açısından özgün bir yöndür. Araştırmanın bulgularının, kuramsal düzeyde ikili kodlama ve çoklu ortamlar öğrenme çerçevesinin dil bilgisi alanındaki geçerliğine, uygulama düzeyinde ise Türkçe öğretmenlerinin materyal geliştirme süreçlerine katkı sağlaması beklenmektedir. Özetle bu çalışma, alan yazınında bugüne kadar yanıtsız kalan bir soruyu, yani karikatürle desteklenen dil bilgisi öğretiminin etkisinin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre değişip değişmediğini, kontrol gruplu ve karma desenli bir uygulamayla doğrudan ele almakta; böylece öğretmenlere ve öğretim tasarımcılarına, karikatürü yalnızca yontemsel bir yenilik olarak değil öğrencinin bireysel farklılıklarını gözeten daha özgül bir uygulama modeli olarak sunmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, karikatürle desteklenen dil bilgisi öğretiminin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin seçili Türkçe dersi kazanımlarına ilişkin başarısına etkisini belirlemek ve öğrencilerin bu öğretim sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda yöntemin başarı üzerindeki etkisi olağan öğretimle karşılaştırılmış, etkinin öğrencilerin ön bilgi düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasındaki görüşleri değerlendirilmiştir.

Problem Durumu ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilmiştir: Karikatürle desteklenen dil bilgisi öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin seçili Türkçe dersi kazanımlarına ilişkin başarısına etkisi nedir ve öğrencilerin bu öğretime ilişkin görüşleri nasıldır? Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi seçili Türkçe dersi kazanımlarına ilişkin başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Ön test puanları kontrol altına alındığında, grupların son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Karikatürle desteklenen dil bilgisi öğretiminin başarı üzerindeki etkisi, öğrencilerin ön test (hazır bulunuşluk) düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Deney grubu öğrencilerinin dil bilgisi öğrenimine ve karikatürle desteklenen öğretim sürecine ilişkin görüşleri uygulama öncesinde ve sonrasında nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, karikatürle dil bilgisi öğretiminin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin seçili Türkçe dersi kazanımlarına ilişkin başarısına etkisi ve öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Çalışmayı bütüncül biçimde değerlendirmek için nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem benimsenmiştir. Karma yöntem içinde, nicel ve nitel verilerin yaklaşık olarak eş zamanlı toplanıp birbirini tamamlayacak şekilde yorumlandığı yakınsayan paralel desen tercih edilmiştir. Bu tercihin nedeni, ilgili eğitimin başarı üzerindeki etkisini sayısal olarak gösterirken öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini ve karikatürle desteklenen öğretime ilişkin duygusal yönelimleri öz bildirimler üzerinden ayrıntılı biçimde betimleme gereksinimidir.

Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Hazır sınıflar üzerinde çalışıldığı ve katılımcılar gruplara seçkisiz atanmadığı için araştırma gerçek deneysel değil, yarı deneysel desende yürütülmüştür. Deney grubunda (6/A), sekiz haftalık araştırma sürecinin ikinci ile yedinci haftaları arasında altı hafta boyunca karikatürle desteklenen dil bilgisi etkinlikleri uygulanmış; kontrol grubunda (6/C) ise mevcut öğretim programı doğrultusunda olağan öğretim sürdürülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubu öğrencilerinin uygulamaya ilişkin görüşlerini ayrıntılı biçimde incelemek için durum çalışması (örnek olay) deseni esas alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021; Yin, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet ortaokulunun altıncı sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun (kolay ulaşılabilir) örneklemeyle (Büyüköztürk vd., 2020; Patton, 2014) belirlenmiştir. Nicel analizlere deney grubundan (6/A) 22, kontrol grubundan (6/C) 22 olmak üzere toplam 44 öğrenci dâhil edilmiştir. Her iki sınıftaki tüm öğrenciler çalışmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Veri setleri incelendiğinde her iki grupta da ön test ve son testi tam olarak yanıtlayan öğrenci sayısının eşit ($n = 22$) olduğu görülmüş; bu nedenle grupları denkleştirmek için herhangi bir veri çıkarımına gerek kalmamıştır. Araştırmanın nitel boyutundaki yarı yapılandırılmış görüşmelere deney sınıfından (6/A) gönüllü olarak 23 öğrenci hem ön hem son görüşmede katılmıştır; bu sayı, ön test ve son testi tam olarak yanıtlamadığı için nicel analizlere dâhil edilmeyen bir öğrenciyi de kapsamaktadır. Etik ilkeler gereği öğrenci adları gizlenmiştir. Görüşme verileri aktarılırken katılımcılar K1, K2, ... biçiminde kodlanmıştır. Görüşmelere katılan 23 öğrencinin 12'si kız, 11'i erkektir. Nicel analizlere dâhil edilen katılımcıların gruplara ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Gruplara ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Grup	Kız (f)	Erkek (f)	Toplam
Deney (6/A)	12	10	22
Kontrol (6/C)	9	13	22
Toplam	21	23	44

Veri Toplama Araçları

I. Seçili Türkçe Dersi Öğrenme Çıktıları Başarı Testi

Öğrencilerin uygulama kapsamındaki seçili Türkçe dersi kazanımlarına ilişkin başarısını ölçmek için, öğrenme çıktılarıyla uyumlu 9 maddelik Seçili Türkçe Dersi Kazanımları Başarı Testi, iki Türkçe eğitimi alan uzmanı tarafından geliştirilmiştir. Maddelere ilişkin uzman değerlendirmeleri arasındaki uyum Cohen kappa katsayısıyla hesaplanmış ve $\kappa = .81$ bulunmuştur. Bu değer, Landis ve Koch'un (1977) sınıflamasında çok yüksek uyuma işaret etmektedir. Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla sekiz haftalık araştırma sürecinin altı haftalık öğretim bölümünde ele alınan kazanımları temel alan bir belirtke tablosu hazırlanmış; her madde ilgili haftanın kazanımıyla eşleştirilerek yazılmış ve testin uygulama kapsamındaki konu alanlarının tümünü temsil etmesine dikkat edilmiştir. Maddeler uzman görüşleri doğrultusunda düzenlendikten sonra uygulamaya geçilmiştir. Test maddeleri doğru yanıt için 1, yanlış yanıt için 0 olacak şekilde ikili puanlanmıştır. Her öğrencinin toplam puanı 0–9 aralığında hesaplanmıştır. Test, aynı biçimiyle uygulama öncesinde ön test, uygulama sonunda ise son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Testin iç tutarlık güvenirliği, tüm uygulamalardan elde edilen madde puanları ($N = 88$) üzerinden Kuder-Richardson 20 (KR-20) katsayısı ile hesaplanmıştır. $KR-20 = .407$ bulunmuştur. Madde analizinde üç maddenin (1., 2. ve 6. maddeler) madde-toplam korelasyonunun düşük olduğu ($r < .20$) görülmüştür. Bu değer, alan yazınında kabul gören .70 ölçütünün belirgin biçimde altındadır. KR-20 değerinin görece düşük kalması; testin az sayıda maddeden oluşması, maddelerin altı haftalık öğretim dönemine yayılan birbirinden farklı konu alanlarını kapsaması nedeniyle içeriğin türdeş olmaması ve söz konusu üç maddenin ayırt ediciliğinin zayıflığıyla açıklanabilir. Düşük güvenirlik, ölçme hatasını artırarak gruplar arası gerçek farkların istatistiksel olarak görünür olmasını güçleştirebilir. Bu nedenle bulgular söz konusu sınırlılık göz önünde bulundurularak yorumlanmış, sonuçların dayanıklılığı parametrik olmayan testlerle ayrıca sınanmıştır.

II. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Öğrencilerin Türkçe dersine ve dil bilgisi öğrenimine yönelik tutumlarını ve karikatürle desteklenen etkinliklere ilişkin görüşlerini detaylıca belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Ön görüşme formu, öğrencilerin Türkçe dersini eğlenceli ve ilgi çekici bulup bulmadıkları ile dil bilgisini zor ve ilgi çekici bulup bulmadıklarına yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Son görüşme formunda ise bu sorulara ek olarak öğrencilerin en sevdikleri ve zorlandıkları konular ile karikatürle desteklenen dil bilgisi etkinliklerinin ilgi çekiciliği ve öğrenmeyi kolaylaştırıcılığına ilişkin sorular yer almaktadır. Ön ve son görüşme formlarındaki sorular birebir eş değildir. Son formda uygulamaya ilişkin ek sorular yer almaktadır. Tutuma ilişkin sorular ise aynı yapıyı farklı ifadelerle göstermektedir. Bu nedenle uygulama öncesi ve sonrası karşılaştırmaları tek tek sorular düzeyinde değil, yanıtların genel duygusal yönelimi üzerinden betimlenmiş; bulgular doğrulanmış bir tutum değişimi ölçümü olarak yorumlanmamıştır.

Uygulama Süreci

Araştırma süreci sekiz hafta sürmüştür. İlk hafta gruplar belirlenerek her iki gruba ön test ve görüşme formları uygulanmış, ikinci ile yedinci haftalar arasında altı haftalık öğretim gerçekleştirilmiş, sekizinci hafta son test ve son görüşmeler yapılmıştır. Öğretim haftalarında deney grubunda her haftanın kazanımıyla eşleştirilmiş karikatürler kullanılmıştır. Öğrencilerin ilgisini sürdürmek için sürecin tamamına yayılan “Bay T” adlı bir karakter oluşturulmuştur. Bu karakter Türkçeyi doğru ve güzel kullanan, her hafta farklı bir dil bilgisi konusu çevresinde maceralar yaşayan bir imge olarak kurgulanmıştır. Karikatürler araştırmacı tarafından oluşturulmuş, iki alan uzmanı tarafından kontrol edildikten sonra uygulamada kullanılmıştır. Kontrol grubunda aynı kazanımlar olağan öğretim yöntemleriyle işlenmiştir. Uygulama bütünlüğünü sağlamak ve uygulayıcıdan kaynaklanabilecek farklılıkları kontrol altına almak amacıyla her iki gruptaki dersler aynı araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bununla birlikte araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olması, deney grubu lehine bilinçdışı bir beklenti (uygulayıcı) etkisi olasılığını beraberinde getirmektedir. Bu riski sınırlamak amacıyla her iki grupta ders süreleri ve kazanımlar sabit tutulmuş, kontrol grubunda programın öngördüğü öğretim eksiksiz sürdürülmüş ve başarı, nesnel biçimde (1-0) puanlanan bir testle ölçülmüştür. Sürecin haftalara göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Sekiz Haftalık Araştırma Sürecinin İçeriği

Hafta	İçerik / Öğrenme Çıktıları
1	Grupların belirlenmesi; ön test ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarının uygulanması
2	Basit, türemiş ve birleşik kelimeler; “Bay T” karakterinin tanıtımı ve ilk karikatür uygulaması
3	Çekim eklerinin işlevleri (isim çekim ekleri)
4	Cümlede anlam
5	Metin türleri
6	Söz sanatları
7	Şiirin şekil özellikleri (redif, kafiye ve ahenk unsurları)
8	Son test ve görüşme formlarının uygulanması; katılım ödüllерinin dağıtılması

Verilerin Analizi

Nicel veriler analiz edilmeden önce betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerler) ile çarpıklık-basıklık değerleri hesaplanmıştır. Dağılımların normalliği Shapiro-Wilk testiyle incelenmiştir. Ön test puanları normal dağılım gösterirken ($p > .05$), son test puanlarının bir bölümünde normallikten sapma görülmüştür ($p < .05$). Bu nedenle parametrik sonuçların dayanıklılığını değerlendirmek amacıyla ilgili karşılaştırmalar parametrik olmayan testlerle (Mann-Whitney U, Wilcoxon işaretli sıralar) de tekrarlanmış ve sonuçların tutarlılığı gözden geçirilmiştir. Grupların ön test ve son test karşılaştırmaları bağımsız örneklem t testiyle; grup içi ön test-son test değişimi bağımlı örneklem t testiyle değerlendirilmiştir. Ön test puanları kontrol altına alınarak son test puanlarının gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ANCOVA planlanmıştır. Ancak regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımı sağlanmadığından klasik ANCOVA grup ana etkisi yorumlanmamış; grup $\times$ ön test etkileşimi keşfedici bir düzenleyici regresyon modeliyle incelenmiş ve model içindeki anlamlılık bölgesi Johnson-Neyman tekniğiyle betimlenmiştir. Etki büyüklükleri Cohen d ve kısmi eta-kare (η^2) ile raporlanmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmış; parametrik olmayan testler ayrı hipotezlerin sınanması için değil, normallik varsayımındaki sapmalara karşı parametrik sonuçların dayanıklılığını denetlemek amacıyla kullanılmıştır. Grup $\times$ ön test etkileşimine ilişkin değerlendirme ise önceden yapılmış bir hipotezin kurulmasından ziyade varsayımdan doğan keşfedici bir analiz niteliğindedir. Nitel veriler ise içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Ön ve son görüşme yanıtları kodlanarak ortak temalar altında toplanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Görüşme yanıtları iki kodlayıcı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüyle %81 olarak hesaplanmıştır. Bu alan yazında önerilen %70 ölçütünün (Miles ve Huberman, 1994) üzerinde bulunmuştur. Görüş ayrılıkları tartışılarak uzlaşıyla giderilmiştir. Yakınsayan paralel desenin gereği olarak nicel ve nitel veri kümeleri önce birbirinden bağımsız biçimde çözümlenmiş; bütünleştirme, analizler tamamlandıktan sonra yorumlama aşamasında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada nicel bulgular (başarı puanlarındaki değişim ve grup ile ön test etkileşimi) ile nitel temalar (duygusal yönelimler, güdülenme, süregelen güçlükler) yan yana getirilerek yakınsayan ve ıraksayan noktalar belirlenmiş; karşılaştırmaların sonuçları “Nicel ve Nitel Bulguların Birlikte Değerlendirilmesi” başlığı altında sunulmuştur.

Araştırma Etiği

Araştırma için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Beşeri ve Sosyal Bilimler Etik Kurulundan 2024/111 sayılı kararla onay alınmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı ve süreci açıklanmıştır. Öğrencilerin gönüllü katılımı esas alınmıştır. Velilerinden bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Görüşme verileri aktarılırken katılımcı adları gizlenmiştir. Kod adlar (K1, K2, ...) kullanılmıştır.

Sınırlılıklar

Çalışma değerlendirilirken araştırmanın bazı sınırlılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırma tek bir devlet ortaokulunda, hazır sınıflarla ve görece küçük bir örnekleme (her grupta 22 öğrenci) yürütülmüştür. Katılımcılar gruplara yansız atanmamıştır. Seçili Türkçe dersi kazanımlarına ilişkin başarıyı ölçen araç dokuz maddeden oluşmaktadır ve iç tutarlılığı görece düşüktür ($KR-20 = .41$); madde analizinde üç maddenin ayırt ediciliğinin zayıf olduğu belirlenmiştir. Bu durum, gruplar arası gerçek farkları saptama gücünü sınırlamış olabilir. Kovaryans analizinde regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımı sağlanamamış, bu ihlal etkileşim çözümlemesiyle ele alınmış olsa da etkileşim bulgusu küçük alt gruplara dayandığından keşfedici nitelikte kalmıştır. Johnson-Neyman çözümlemesinde elde edilen 4.39 değeri doğrulanmış bir tanılama veya yerleştirme eşiği değildir. Uygulamanın etkisi yalnızca son test ile değerlendirilmiş, kalıcılık ölçümü yapılmamıştır. Öğrencilerin

tutumları ölçek yerine yarı yapılandırılmış görüşmelerle incelenmiş; görüşme verileri öğrencilerin öz bildirimlerine dayandığından sosyal beğenirlik etkisine açıktır. Ayrıca dersleri her iki grupta da araştırmacının yürütmesi, öğretmen değişkenini kontrol altına almakla birlikte olası uygulayıcı beklenti etkisini tümüyle dışlayamamaktadır. Son olarak bulgular, altıncı sınıf düzeyi ve uygulamada ele alınan dil bilgisi konularıyla sınırlıdır.

BULGULAR

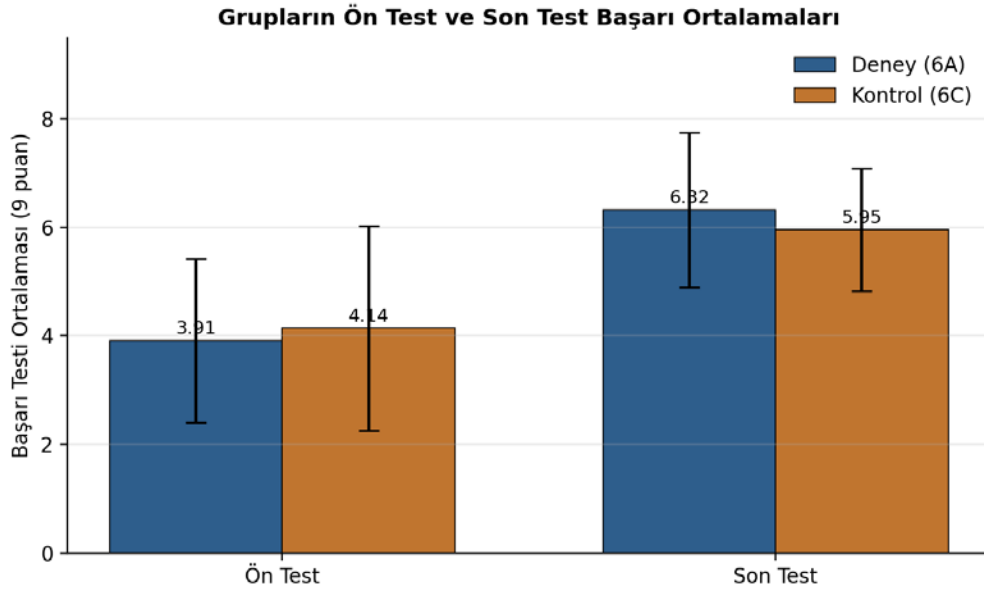
Nicel Bulgular

Grupların ön test ve son test başarı puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ile normallik değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Başarı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Değerleri

Grup / Ölçüm	n	M	SS	En Düşük	En Yüksek	Çarpıklık	Shapiro-Wilk p
Deney – Ön test	22	3.91	1.51	1	7	0.07	.585
Deney – Son test	22	6.32	1.43	5	9	0.63	.001
Kontrol – Ön test	22	4.14	1.88	1	7	-0.03	.232
Kontrol – Son test	22	5.95	1.13	4	8	0.29	.023

Not. Puanlar 0-9 aralığındadır. M = ortalama, SS = standart sapma.



Şekil 1. Grupların Ön Test ve Son Test Başarı Ortalamaları

Ön Test Karşılaştırması

Uygulama öncesinde grupların ön test başarı puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t testiyle ele alınmıştır. Deney grubu (M = 3.91) ile kontrol grubu (M = 4.14) arasında ön test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark

bulunmamıştır, $t(42) = -0.44$, $p = .661$. Parametrik olmayan Mann-Whitney U testi de aynı sonucu vermiştir ($U = 224.5$, $p = .686$). Bu bulgu, deney ve kontrol grupları arasında uygulama öncesinde seçili Türkçe dersi kazanımlarına ilişkin başarı bakımından anlamlı bir fark saptanmadığını göstermektedir; sonuç grupların eşdeğer olduğunu kanıtlamaz.

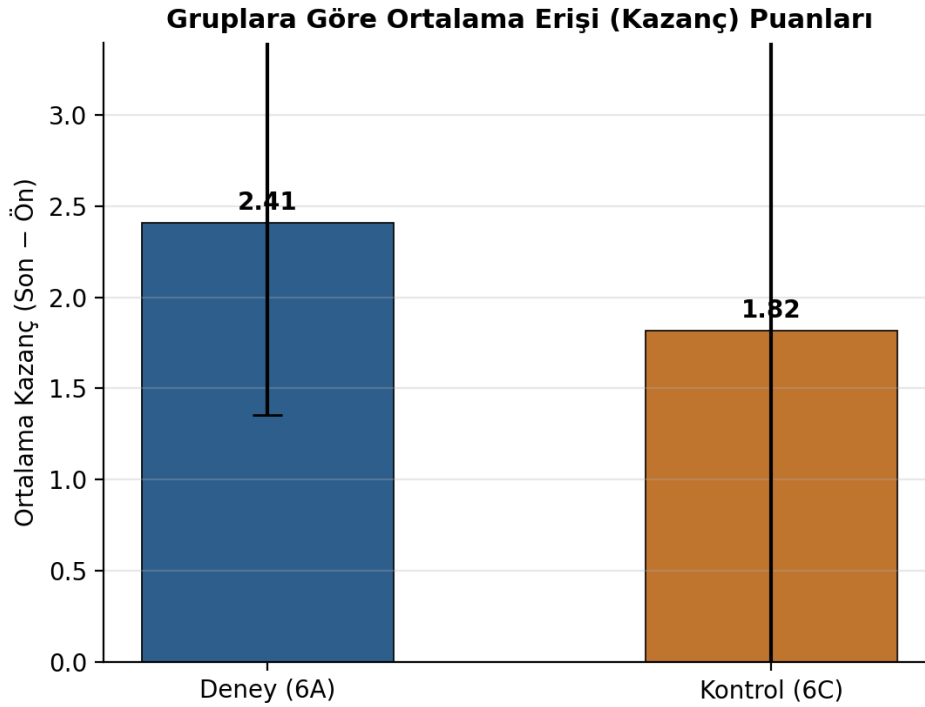
Grup İçi Değişim

Her iki grupta ön test ile son test puanları arasındaki değişim bağımlı örneklem t testiyle ele alınmıştır (Tablo 4). Deney grubunda son test ortalaması ön teste göre anlamlı biçimde yükselmiştir, $t(21) = 10.72$, $p < .001$, $dz = 2.29$ (çok büyük etki). Kontrol grubunda da anlamlı bir artış gözlenmiştir, $t(21) = 4.63$, $p < .001$, $dz = 0.99$. Deney grubunun ortalama farkı (2.41) kontrol grubunun farkından (1.82) sayısal olarak yüksektir ancak kontrol grubunda da altı haftalık olağan öğretim sürecinin başarıyı anlamlı biçimde artırdığı görülmektedir.

Tablo 4. Grup İçi Ön Test–Son Test Karşılaştırmaları (Bağımlı Örneklem t Testi)

Grup	Ön test M (SS)	Son test M (SS)	Kazanç M	t	sd	p	d_z
Deney (6/A)	3.91 (1.51)	6.32 (1.43)	2.41	10.72	21	< .001	2.29
Kontrol (6/C)	4.14 (1.88)	5.95 (1.13)	1.82	4.63	21	< .001	0.99

Not. d_z = bağımlı örneklem için Cohen d_z etki büyüklüğüdür.



Şekil 2. Gruplara Göre Ortalama Erişi (Kazanç) Puanları

Gruplar Arası Karşılaştırma ve ANCOVA Varsayım İncelemesi

Uygulamanın temel sorusu, karikatürle öğretimin kontrol grubuna kıyasla başarıda anlamlı bir üstünlük sağlayıp sağlamadığı üzerinedir. Son test puanları bağımsız örneklem t testiyle karşılaştırıldığında deney (M = 6.32) ve kontrol (M = 5.95) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(42) = 0.94$, $p = .355$, $d = 0.28$ (küçük etki). Mann-Whitney U testi de bu bulguyu desteklemiştir ($U = 262.5$, $p = .625$). Bu sonuç değerlendirilirken istatistiksel anlamlılık ile pratik önemin farklı kavramlar olduğu göz önünde tutulmalıdır: Gruplar arası fark istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gibi, gözlenen etki büyüklüğü ($d = 0.28$) pratik açıdan da küçük bir farka karşılık gelmektedir.

Kovaryans analizinde varyansların homojenliği varsayımı karşılanmıştır (Levene $p = .164$); ancak regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımı sağlanmamıştır (grup $\times$ ön test etkileşimi $p = .013$). Bu nedenle klasik ANCOVA'nın ortak eğime dayalı grup ana etkisi yorumlanmamıştır. Şeffaflık amacıyla $F(1, 41) = 1.84$, $p = .182$, $\eta^2 = .043$ değeri ile deney grubu için 6.36 ve kontrol grubu için 5.91 olan düzeltilmiş ortalamalar yalnızca betimsel olarak sunulmuştur (Tablo 5). Esas inceleme, keşfedici grup $\times$ ön test etkileşimi modeli üzerinden yürütülmüştür.

Tablo 5. Son Test Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırma ve ANCOVA Varsayım İncelemesi

Karşılaştırma	Test / İstatistik	Değer	p	Etki büyüklüğü
Son test: Deney – Kontrol	Bağımsız t (sd = 42)	$t = 0.94$	.355	$d = 0.28$
Son test: Deney – Kontrol	Mann-Whitney U	$U = 262.5$	.625	—
Kazanç: Deney – Kontrol	Bağımsız t (sd = 42)	$t = 1.31$	.199	$d = 0.39$
Son test (ön test kontrollü)	ANCOVA (Grup)	$F = 1.84$	.182	$\eta^2 = 0.043$

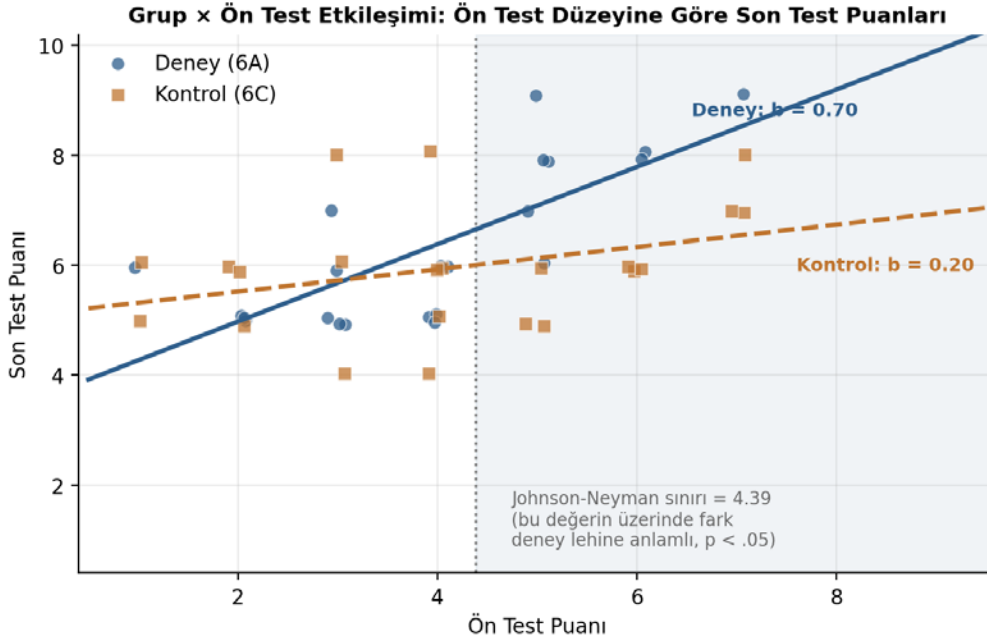
Not. Gruplar arası t ve U karşılaştırmalarında .05 düzeyinde anlamlı fark saptanmamıştır. Regresyon eğimlerinin homojenliği sağlanmadığından ANCOVA grup ana etkisi yalnızca betimsel olarak verilmiştir. η^2 = kısmi eta-kare.

Keşfedici Grup $\times$ Ön Test Etkileşimi

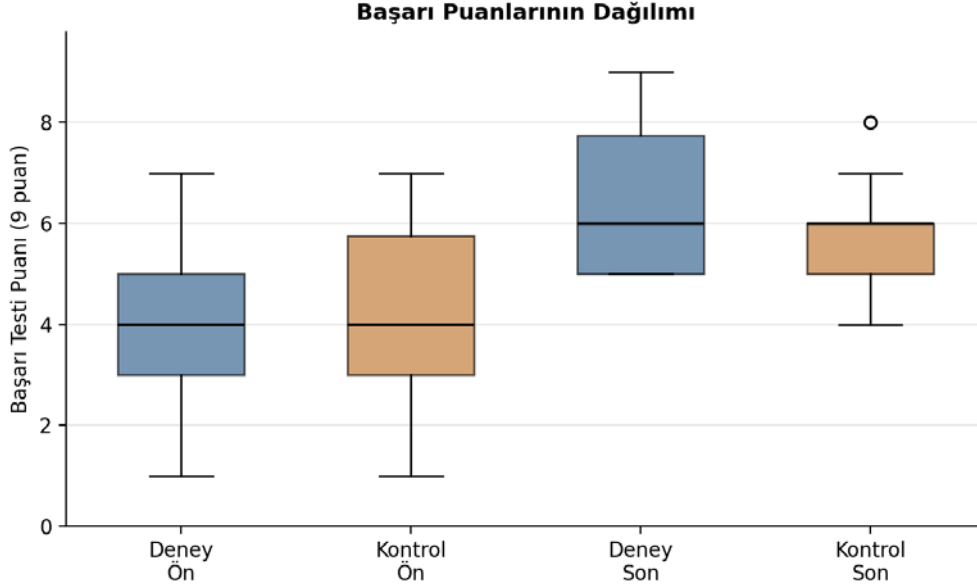
ANCOVA varsayım incelemesinde belirlenen grup $\times$ ön test etkileşimi, keşfedici bir düzenleyici regresyon modeliyle ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Modelde etkileşim terimi anlamlıdır, $b = 0.50$, $t(40) = 2.61$, $p = .013$; model toplam varyansın %39,6'sını açıklamaktadır ($R^2 = .396$). Ön testin son testi yordama gücü kontrol grubunda zayıf ve anlamlı değilken ($b = 0.20$, $p = .124$), deney grubunda güçlü ve anlamlıdır ($b = 0.70$, $p < .001$).

Keşfedici etkileşim örüntüsünü betimlemek amacıyla uygulanan Johnson-Neyman tekniğinde, model içindeki grup farkı ön test puanı 4.39 ve üzerinde olan öğrenciler için deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Şekil 3). Örneğin ön test puanı 5 olan öğrencilerde deney grubu lehine fark 0.96 puan ($p = .013$), ön test puanı 7 olanlarda 1.96 puandır ($p = .005$). Ön test puanı düşük öğrencilerde ise gruplar arasında anlamlı fark saptanmamıştır (örneğin ön test = 3 için $p = .903$). Bu keşfedici örüntü, ön bilgi düzeyi yükseldikçe deney grubu lehine model tabanlı farkın artabileceğine işaret etmektedir. Düşük ön test düzeylerinde anlamlı fark saptanmaması, iki yöntemin eşdeğer olduğu anlamına gelmez. Bu gösterge, alan yazında yetenek-uygulama etkileşimi olarak bilinen olguyla tutarlıdır ve ortalama üzerinden yapılan karşılaştırmalarda gözlenen

anlamli olmayan farkın, etkinin alt gruplara göre farklılaşmasından kaynaklanabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, alt gruplardaki öğrenci sayılarının küçüklüğü (ön testi 4.39 üzerinde olan öğrenci sayısı deney grubunda 8, kontrol grubunda 9) nedeniyle bu bulgunun ihtiyatla yorumlanması ve daha büyük örneklerde doğrulanması gerekmektedir. Elde edilen 4.39 değeri, öğrenci tanılama veya yerleştirme amacıyla kullanılabilecek doğrulanmış bir eşik değildir.



Şekil 3. Grup x Ön Test Etkileşimi ve Johnson-Neyman Anlamlılık Bölgesi



Şekil 4. Başarı Puanlarının Gruplara ve Ölçümlere Göre Dağılımı

Özetle nicel bulgular, her iki grubun da sekiz haftalık süreçte başarısını anlamlı biçimde artırdığını; ortalamalar düzeyinde deney grubunun hem olumlu ($2.41 > 1.82$) hem de düzeltilmiş son test ortalaması bakımından kontrol grubunun bir miktar önünde olduğunu, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ve etki büyüklüklerinin küçük kaldığını göstermektedir. Bununla birlikte etkileşim çözümlemesi, bu genel tablonun öğrenci düzeyine göre farklılaştığını; ön bilgi düzeyi görece yüksek öğrencilerde deney grubu lehine keşfedici bir örüntü bulunduğunu göstermiştir. Bu örüntü, karikatürle öğretimin başarıya katkısının hazır bulunuşluk düzeyine göre değişebileceğine ilişkin doğrulanması gereken bir bulgu olarak değerlendirilmelidir. Bulguların başarı testinin görece düşük kalan güvenirliği ($KR-20 = .407$) ve sınırlı örneklem büyüklüğü altında değerlendirilmesi, sonuçlara ilişkin temkinli bir yorum gerektirmektedir.

Nitel Bulgular

Deney grubu öğrencileriyle uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi sonucunda dört tema belirlenmiştir: (1) dil bilgisine yönelik öğrenci ifadelerinde daha olumlu yönelimler, (2) “Bay T” karakterinin ilgi ve güdülenmeye katkısı, (3) eğlence yoluyla algılanan öğrenme kolaylığı ve (4) süregelen öğrenme güçlükleri. Temalara ulaşılırken önce görüşme yanıtları satır satır okunarak açık kodlama yapılmış; benzer kodlar karşılaştırılarak kategoriler altında birleştirilmiş ve kategoriler arasındaki ilişkilerden temalar oluşturulmuştur. Örneğin ön görüşmede dil bilgisini “sıkıcı” olarak niteleyen bir öğrencinin son görüşmedeki “Yeni konuları ve dersleri sevmeye başladım” (K3) ifadesi önce “olumsuzdan olumluya geçiş” koduyla etiketlenmiş; bu kod, benzer içerikteki kodlarla birlikte “dil bilgisine yönelik ifadelerde daha olumlu yönelim” teması altında toplanmıştır. Aşağıda her tema, katılımcıların ifadelerinden seçilen doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Temalara ve kodlara ilişkin frekanslar ise Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Görüşme Verilerinden Elde Edilen Tema ve Kodlara İlişkin Frekanslar

Tema	Kod	f
Daha olumlu yönelim	Olumsuz/kararsızdan olumluya geçiş	8
	Olumlu tutumun sürdürülmesi	9
	Olumsuz tutumun yumuşaması	3
	Olumludan kararsıza geçiş	3
Güdüleyici unsurlar	Eğlence vurgusu	12
	İlgi çekicilik vurgusu	6
	Bay T karakterine bağlılık	3
Öğrenmeyi kolaylaştırma algısı	Kolaylaştırdı	21
	Kararsız	1
	Kolaylaştırmadı	1
Süregelen güçlükler	Ekler / çekim ekleri	8
	Şiir bilgisi (kafiye, redif)	2
	Çeşitli diğer konular	11
	Güçlük belirtmeyen	2

Not. n = 23. Duygusal yönelim kodları ön-son görüşme yanıtlarının karşılaştırılmasına, diğer kodlar son görüşme yanıtlarına dayanmaktadır; bir öğrenci birden fazla güdüleyici unsurdan söz edebildiğinden ikinci temanın frekans toplamı 23'ü aşabilir.

Tema 1: Dil Bilgisine Yönelik İfadelerde Daha Olumlu Yönelim

Ön görüşmelerde dil bilgisini “sıkıcı”, “zor” ya da “ilgi çekici değil” biçiminde ifade eden öğrencilerin önemli bir kısmı, son görüşmelerde derse ilişkin daha olumlu ifadeler kullanmıştır. Uygulama öncesinde dil bilgisini ilgi çekici bulmadığını “çok kötü, çok sıkıcı ve zor” ifadeleriyle ele alan bir öğrenci, uygulama sonrasında şu ifadeyi kullanmıştır:

“Eskisi kadar sıkıcı olmadığı için ilgimi çekiyor... Yeni konuları ve dersleri sevmeye başladım.” (K3)

Benzer biçimde, ön görüşmede “çok sıkılıyorum, hiç etkinlik yapamıyoruz” diyen bir başka öğrenci son görüşmede dil bilgisi etkinliklerini “gerçekçi ve çok ilgi çekici” bulduğunu ifade etmiştir (K23). Bu ifadeler, bazı öğrencilerin süreç sonunda derse ilişkin daha olumlu öz bildirimlerde bulunduğuna işaret etmektedir.

Tema 2: “Bay T” Karakterinin İlgi ve Güdülenmeye Katkısı

Öğrenci görüşlerinde dile getirilen unsurlardan biri, sürecin tamamına yayılan “Bay T” karakteri olmuştur. Öğrenciler karakteri benimsemiş ve karaktere karşı duygusal bir bağ geliştirmişlerdir:

“Çok eğlenceli ve kolaydı, bence güzeldi. Ayrıca Bay T’yi çok sevdim; keşke gitmese ama maalesef gitti.” (K1)

Bir öğrenci son görüşmesini “Bay T’ye ve hocama çok teşekkür ederim” sözleriyle tamamlamıştır (K22). Başka bir öğrenci ise konuların ve karakterin “çok güzel” olduğunu ifade etmiştir (K19). Bu ifadeler, karakter temelli kurgunun bazı öğrencilerin derse ilgisine katkı sunduğuna işaret etmektedir.

Tema 3: Eğlence Yoluyla Algılanan Öğrenme Kolaylığı

Karikatürle desteklenen etkinliklerin öğrenmeyi kolaylaştırıp kolaylaştırmadığına ilişkin soruya öğrencilerin önemli bir bölümü olumlu yanıt vermiştir. Öğrenciler eğlence ile öğrenmeyi açıkça ilişkilendirmiştir:

“Dersi eğlenceli hâle getirdiği için kolaylaştırdı.” (K21)

Bir öğrenci etkinliklerin “kolaylaştırdığını ve ilgi çektiğini” (K9), bir diğeri ise karikatürle desteklenen ders sayesinde “dersin daha anlaşılır olduğunu” (K3) ifade etmiştir. Bu görüşler, öğrencilerin algıladıkları öğrenme deneyimini betimlemektedir; ölçülen başarı üzerinde ek bir grup etkisi bulunduğunu göstermez.

Tema 4: Süregelen Öğrenme Güçlükleri

Daha olumlu öğrenci ifadelerine karşın bazı öğrenciler belirli konularda öğrenmede sorun yaşamaya devam ettiğini ifade etmiştir. Son görüşmelerde en sık dile getirilen öğrenme güçlüğü, çekim ekleri ve ekler konusudur:

“Çekim ekleri... Çoğul eklerinde zorlanıyorum.” (K3); “Ekler konusunu pek anlayamıyorum.” (K19)

Farklı bir görüş olarak bir öğrenci etkinlikleri ilgi çekici bulmakla birlikte öğrenmeyi kolaylaştırmadığını belirtmiş (K5: “Hayır ama ilgi çekiciydi.”), bir öğrenci bu konuda kararsız kalmış (K8: “Bilmiyorum ama ilgi çekiciydi.”), sınırlı sayıda öğrenci ise dil bilgisine yönelik olumsuz tutumunu korumuştur. Bu bulgular, karikatürle öğretime ilişkin olumlu öz bildirimlerin, belirli dil bilgisi konularındaki kavramsal güçlükleri tek başına ortadan kaldırmaya yetmediğini; nicel bulgularda gözlenen anlamlı olmayan gruplar arası farkla tutarlı bir tablo ortaya koyduğunu göstermektedir.

Nicel ve Nitel Bulguların Birlikte Değerlendirilmesi

İki veri türü birlikte değerlendirildiğinde kısmi bir yakınsama görülmektedir. Nicel veriler, ortalamalar düzeyinde deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı bir başarı üstünlüğü göstermediğini; nitel veriler ise öğrencilerin uygulamayı çoğunlukla ilgi çekici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak algıladığını göstermektedir. Bu nedenle nitel bulgular duyuşsal deneyimlere ilişkin öz bildirimleri betimlemekte, doğrulanmış bir tutum değişimi veya nicel başarı etkisi kanıtı oluşturmamaktadır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada karikatürle desteklenen dil bilgisi öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi ve öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri karma yöntemle incelenmiştir. Bulgular üç tema etrafında tartışılmıştır: Yöntemin başarı üzerindeki genel etkisi, bu etkinin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre farklılaşması ve uygulamaya ilişkin duyuşsal deneyimler.

Karikatürle Öğretimin Başarı Üzerindeki Genel Etkisi

Araştırmanın nicel bulguları, sekiz haftalık araştırma sürecinde hem deney hem de kontrol grubunun seçili Türkçe dersi kazanımlarına ilişkin başarısını anlamlı biçimde artırdığını göstermiştir. Deney grubundaki grup içi gelişim çok büyük ($dz = 2.29$), kontrol grubundaki gelişim ise büyük düzeydedir ($dz = 0.99$). Bununla birlikte gruplar ortalamalar düzeyinde karşılaştırıldığında, son test puanları arasında da ön test kontrol edildiğinde elde edilen düzeltilmiş puanlar arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubunun kazancı sayısal olarak kontrol grubundan yüksek olsa da bu üstünlük küçük bir etki büyüklüğünde kalmıştır.

Bu bulgu, karikatür kullanımının başarıyı anlamlı düzeyde artırdığını bildiren çalışmalarla (Akkaya, 2011; Kaya vd., 2016; Piaw, 2012) ilk bakışta çelişir görünmektedir. Ancak aradaki farkı açıklayabilecek birkaç etken vardır. Birincisi, bu araştırmada kontrol grubu öğretimsiz bırakılmamış, aynı kazanımlar öğretim programı doğrultusunda olağan yöntemlerle işlenmiştir; her iki grubun da etkin öğretim aldığı koşullarda gruplar arası farkın küçülmesi beklenen bir durumdur. Nitekim olumlu sonuç bildiren uluslararası çalışmaların önemli bir bölümünde (ör. Piaw, 2012; Yong & Kee, 2017) karşılaştırma koşulu görsel destekten yoksun, büyük ölçüde geleneksel bir öğretimdir; karikatürün katkısı bu tür karşılaştırmalarda doğal olarak daha belirgin görünmektedir. İkincisi, başarıyı ölçen aracın dokuz maddeden oluşması ve iç tutarlılığının görece düşük kalması, gerçekte var olabilecek bir farkın istatistiksel olarak görünür olmasını güçleştirmiş olabilir; ölçme hatası arttıkça gruplar arası farkları yakalama gücü azalır. Klasik test kuramına göre düşük güvenilirlik, gözlenen etki büyüklüklerini gerçek etkinin altında gösterme eğilimindedir; bu nedenle gruplar arası farka ilişkin bulgular, “fark yoktur” biçiminde kesin bir yargı olarak değil, “bu ölçme koşullarında fark saptanamamıştır” biçiminde okunmalıdır. Üçüncüsü, altı haftalık öğretim uygulamasının süresi, yöntemin başarıya yansımaları için görece kısa olabilir; alan yazında karikatürün asıl gücünün ilgi ve güdülenme üzerinden, yani dolaylı bir yolla işlediği düşünüldüğünde (Bayülgen, 2011; Sever, 2007), bu dolaylı etkinin başarı puanlarına dönüşmesi daha uzun bir süre gerektirebilir. Dolayısıyla bulgular, karikatürün etkisiz olduğu biçiminde değil; etkin bir olağan öğretime kıyasla kısa vadede ve ortalamalar düzeyinde ek bir başarı üstünlüğü üretmediği biçiminde yorumlanmalıdır.

Hazır Bulunuşluk Düzeyine Bağlı Farklılaşan Etki

Araştırmanın keşfedici bulgularından biri, ortalamalar düzeyindeki bu tabloyu nitelendiren grup $\times$ ön test etkileşimidir. Ön test puanının son testi yordama gücü kontrol grubunda zayıfken deney grubunda güçlüdür ve Johnson-Neyman çözümlemesi, gruplar arası farkın ön test puanı 4.39 ve üzerindeki öğrencilerde deney grubu lehine anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu model tabanlı örüntü, ön bilgi düzeyi yükseldikçe deney grubu lehine farkın artabileceğine işaret etmiş; düşük ön test düzeylerinde anlamlı fark saptanamamıştır. Bu sonuç iki yöntemin düşük ön test düzeylerinde eşdeğer olduğunu göstermez.

Bu örüntü, hiçbir öğretim yönteminin tüm öğrenciler için aynı ölçüde etkili olmadığını ortaya koyan yetenek-uygulama etkileşimi araştırmalarıyla tutarlıdır (Cronbach & Snow, 1977). Bulgunun olası bir açıklaması karikatürün bilişsel doğasında aranabilir. Karikatürdeki espriyi çözmek, görsel ve sözel ipuçlarını ilgili dil bilgisi yapısıyla bütünleştirmeyi gerektiren bir çıkarım sürecidir (Kaya vd., 2016); bu süreçten verim alabilmek için öğrencinin ilgili dil yapısına dair asgari bir ön bilgiye sahip olması gerekir. Ön bilgisi yeterli olan öğrenci, espriyi çözerken kuralın işlevini fark eder ve görsel-sözel birlikte kodlamanın sağladığı bellek avantajından yararlanır (Mayer, 2021; Paivio, 1986). Ön bilgisi sınırlı olan öğrenci için ise aynı karikatür, çözülmesi gereken ek bir katman olarak bilişsel yükü artırabilir; mizah ögesi dikkat çekse de dil olayına bağlanamadığında öğrenmeye dönüşmeyebilir. Bu yorum, kavram karikatürlerinin etkisinin öğrencilerin tartışmaya getirdikleri ön kavrayışlara bağlı olduğunu belirten gözlemlerle de uyumludur (Keogh & Naylor, 1999).

Bu keşfedici örüntü, karikatür kullanımının öğrenci özellikleriyle birlikte incelenmesinin araştırmaya değer olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Johnson-Neyman çözümlemesinde elde edilen 4.39 değeri, küçük alt gruplara dayanan model tabanlı bir anlamlılık sınırıdır; doğrulanmış bir hazır bulunuşluk, tanılama veya yerleştirme eşiği değildir. Bu nedenle değer in doğrudan öğretim kararı vermek için kullanılması uygun değildir. Ön bilgisi sınırlı öğrenciler için kavram hatırlatması ve yönlendirici sorularla desteklenen uygulamalar gelecekte sınanabilir. Etkileşim örüntüsünün doğrulanabilmesi

için daha büyük örneklemli ve tercihen önceden planlanmış araştırmalara gereksinim vardır.

Duyuşsal Deneyimler ve Öğrenci Görüşleri

Nitel bulgular, öğrencilerin uygulamaya ilişkin duyuşsal deneyimlerini betimlemektedir. Uygulama öncesinde dil bilgisini sıkıcı ve zor olarak niteleyen öğrencilerin önemli bir bölümü, süreç sonunda derse yönelik olumlu ifadeler kullanmış; görüşmeye katılan 23 öğrenciden 21'i karikatürle desteklenen etkinlikleri ilgi çekici ya da öğrenmeyi kolaylaştırıcı bulunduğunu belirtmiştir. Bu tablo, öğrencilerin dil bilgisini gerekli görmekle birlikte geleneksel işlenişinden hoşlanmadığını ortaya koyan araştırmalarla (Balcı & Melanlıoğlu, 2020; Ekşi & San, 2021) birlikte okunduğunda anlam kazanmaktadır: hoşlanma ile gereklilik algısı arasındaki açığı, uygun materyalle kapatılabilir görünmektedir. Eğlencenin öğrenme ortamındaki kaygıyı azaltıp katılımı artırdığı yönündeki bulgular da (Güneş, 2015; Uyar & Tekin, 2024) bu sonucu desteklemektedir.

Öğrenci görüşlerinde dile getirilen unsurlardan biri, sürecin tamamına yayılan Bay T karakteri olmuştur; karaktere bağlılık kodu üç öğrencide görülmüştür. Öğrencilerin karaktere ilişkin olumlu ifadeler kullanması ve bazı öğrencilerin uygulamanın bitişinden üzüntüyle söz etmesi, süreklilik gösteren anlatı kurgusunun öğrencilerin ilgisine katkı sunabileceğine işaret etmektedir. Bu bulgu, dil bilgisi kurallarının tanıdık karakterler ve anlatılar üzerinden işlenmesinin öğrenci ilgisini canlı tuttuğu yönündeki alan yazınla örtüşmektedir (Yazıcı vd., 2020). Karikatürün tekil ve bağımsız etkinlikler yerine bir anlatı bütünlüğü içinde kullanılması, bu çalışmanın uygulamaya dönük özgün katkılarından biri olarak değerlendirilebilir.

Öte yandan nitel veriler, nicel bulgularla tutarlı bir gerilime de işaret etmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu etkinliklerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade ederken, başarı puanlarındaki gruplar arası fark sınırlı kalmıştır; ayrıca bazı öğrenciler çekim ekleri başta olmak üzere belirli konularda zorlanmayı sürdürdüklerini belirtmiştir. Algılanan öğrenme ile ölçülen öğrenme arasındaki bu açığı, derste duyulan keyfin her zaman doğrudan başarı artışına dönüşmediğini hatırlatmaktadır. Eklerin soyutluğundan kaynaklanan güçlüklerin sürmesi, soyut dil bilgisi konularının öğrenci gelişim düzeyiyle uyumu sorununa dikkat çeken çalışmalarla (Ekinci-Çelikkpazu, 2019) tutarlıdır ve görsel desteğin tek başına bu güçlüğü ortadan kaldırmaya yetmediğini göstermektedir. Bununla birlikte duyuşsal kazanımların değeri küçümsenmemelidir: derse yönelik olumlu tutum, katılım ve ilgi, uzun vadede başarıyı besleyen koşullardır ve bu çalışmadaki görüşmelerde karikatürle desteklenen derslere ilişkin daha olumlu öz bildirimler elde edilmiştir.

SONUÇ

Bu araştırmadan üç temel sonuç çıkarılabilir. Birincisi, sekiz haftalık araştırma sürecinin altı haftalık öğretim bölümünde her iki grup da gelişim göstermiş; ancak karikatürle desteklenen öğretim ortalamalar düzeyinde kontrol grubuna göre anlamlı bir başarı üstünlüğü göstermemiştir. İkincisi, keşfedici grup × ön test çözümlemesinde ön bilgi düzeyi yükseldikçe deney grubu lehine farkın artabileceğine ilişkin bir örüntü gözlenmiştir. Küçük alt gruplara dayanan bu bulgu doğrulayıcı değildir ve 4.39 değeri tanınasal bir eşik olarak kullanılamaz. Üçüncüsü, öğrencilerin çoğu uygulamayı ilgi çekici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak betimlemiş; bazı öğrenciler karakter kurgusuna ilişkin olumlu ifadeler kullanmıştır. Ön ve son görüşme formları birebir aynı olmadığından bu bulgular doğrulanmış bir tutum değişimi değil, öğrenci öz bildirimlerindeki daha olumlu yönelimler olarak değerlendirilmelidir.

Araştırmanın kuramsal katkısı, ikili kodlama (Paivio, 1986), çoklu ortamla öğrenme (Mayer, 2021) ve yetenek-uygulama etkileşimi (Cronbach & Snow, 1977) çerçevelerini karikatürle

dil bilgisi öğretimi bağlamında birlikte tartışmasıdır. Bulgular, görsel-sözel desteğin ön bilgi düzeyine göre farklılaşabileceğine ilişkin keşfedici bir önerme sunmakta; bu önermenin doğrulanması için daha büyük örneklemli çalışmalara gereksinim bulunmaktadır.

Uygulama açısından karikatürler, öğrencilerin ilgisini destekleyebilecek bir materyal seçeneği olarak değerlendirilebilir. Materyalin hazır bulunuşluk düzeyine göre farklılaştırılması ve süreklilik gösteren karakter kurgusunun kullanılması ise bu çalışmanın kesin olarak doğruladığı uygulamalar değil, gelecek araştırmalarda sınanabilecek öğretim önerileridir.

ÖNERİLER

Bulgular, karikatürlerin öğrencilerin ilgisini destekleyebilecek yardımcı materyaller olarak kullanılabileceğine işaret etmektedir. Süreklilik gösteren karakter ve anlatı kurgusunun öğrencilerin ilgisine katkısı farklı örneklemelerde sınanmalıdır. Keşfedici etkileşim bulgusu kesin bir farklılaştırma kuralı oluşturmaz; ancak ön bilgisi sınırlı öğrenciler için kavram hatırlatması ve yönlendirici sorularla desteklenen uygulamaların araştırılmasını gerektirmektedir. Çekim ekleri gibi soyut konularda karikatürlerin somut örnek dizileri ve metin temelli uygulamalarla birlikte kullanılmasının etkisi gelecekte deneysel olarak incelenebilir. Ders kitabı yazarları ve materyal geliştiriciler, karikatürü yalnızca görsel okuma kazanımlarında değil, dil bilgisi kazanımlarının sezdirilmesinde de işlevsel bir tür olarak değerlendirebilir; bu doğrultuda ünite girişlerinde konuya hazırlayan sezdirme karikatürlerine, ünite boyunca ise süreklilik gösteren bir karakter etrafında kurgulanmış karikatür dizilerine yer verilmesi önerilebilir. Program geliştirme uzmanlarının ise dil bilgisi kazanımlarına eşlik edecek görsel materyal önerilerini öğretim programlarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında açıkça belirtmesi, sınıf içi uygulamalarda yöntem çeşitliliğini destekleyecektir. Gelecek araştırmaların daha geniş örneklemle ve mümkün olduğunda yansız atamalı yöntemle çalışmayı yürütmesi, bu çalışmada sınırlı düzeyde kalan hazır bulunuşluk ile öğrenme ilişkisini doğrulayıcı biçimde desteklemesine olanak tanıyacaktır. Son olarak, ilkokuldan liseye farklı yaş grupları ve sınıf düzeylerinde, farklı dil bilgisi konularında ve uygulamadan haftalar ya da aylar sonra yapılacak izleme ölçümleriyle kalıcılığı da değerlendirecek uzun dönemli desenlerle yürütülecek çalışmalar ile karikatürün hangi konu türlerinde (somut-soyut, biçim-anlam odaklı) daha işlevsel olduğunu karşılaştıran çalışmalar, alan yazındaki bu ve benzeri eksikliğin ve boşluğun giderilmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akgül, O. & Göçer, A. (2024). Türkçe dersi metin işleme sürecinde karikatür kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 46-65.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altun Alkan, H. & Yaylı, D. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında karikatür okuryazarlığının değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 108-128.
- Bağcı Ayrancı, B. (2017). Sezdirme yöntemi ile dil bilgisi öğretimi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 146-164.
- Balcı, M. & Melanlioğlu, D. (2020). Ortaokul öğrencilerinin "dil bilgisi"ne ilişkin algılarının söze ve çizime yansması. *Karadeniz Araştırmaları*, 17(67), 813-834.

- Bayram, B. (2015). *5E modelinin 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde başarıya, akademik motivasyona ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Baysal, H. & Gültekin, S. (2024). Effect of concept cartoons on students' achievement, speaking skill, and motivation in English teaching. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 17(2), 909-928. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.1367410>
- Bayülgen, N. (2011). Yazı çalışmalarında karikatür, motivasyon ve yaratıcılık. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 1(1), 39-55.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Coşkun, A. (2019). *Ortaokullarda dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilim Enstitüsü, Kayseri.
- Cronbach, L. J. & Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. Irvington.
- Çekici, Y. E. & Çocuk, H. E. (2022). Z kuşağının okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 45-57.
- Çocuk, H. E. & Şahbaz, N. K. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının ve Türkçe öğretimi öz yeterlik algılarının incelenmesi. D. Demirbulak & M. Yiğit (Ed.), *Eğitim bilimlerinde akademik çalışmalar içinde* (ss. 193-208). Livre de Lyon.
- Demir, C. (2006). Türkçe dil bilgisinde terminoloji sorunu. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(1), 81-100.
- Demirel, A. (2023). Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumu: Sorunlar devam ediyor mu? *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 402-424.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 275-284.
- Ekinci-Çelikipazu, E. (2019). Dilin temel işlevi ve Türkçenin yapısı açısından 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 107-125.
- Ekşi, S. & San, N. (2021). Dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 58-79.
- Et, E. & Çağlayan Dilber, N. (2022). Karikatürle yazma çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 291-308.
- Göçer, A. & Akgül, O. (2018). Türkçe eğitiminde karikatür kullanımı ve eğitsel değeri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 86-100.
- Göçer, A. & Akgül, O. (2020). Bir eğitsel materyal olarak karikatür ve eğitimde karikatür kullanımına yönelik kesitsel bir değerlendirme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (48), 13-28.
- Gözlet, D. & Çifci, M. (2021). Dil bilgisi öğretiminin Türkçe eğitimindeki yeri. *Homeros*, 4(1), 11-20.

- Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. *Turkish Studies*, 10(11), 773-786.
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10.
- Kalyuga, S., Ayres, P., Chandler, P. & Sweller, J. (2003). The expertise reversal effect. *Educational Psychologist*, 38(1), 23-31.
- Kaya, E., Özay Köse, E. & Konu, M. (2016). Karikatür destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi: Bitkiler âlemi. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(67), 109-120.
- Keogh, B. & Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: An evaluation. *International Journal of Science Education*, 21(4), 431-446.
- Kerimoğlu, C. & Aksu-Raffard, C. (2020). Dilbilgisini neden öğretemiyoruz? A. Pehlivan & İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* içinde (ss. 281-296). Pegem Akademi.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3. baskı). Cambridge University Press.
- Mete, F., Çiçek, S. & Asar, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları: Yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 363-384.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. baskı). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Onan, B. (2017). Dil bilgisi öğretiminde sentezci yaklaşım. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2627-2638.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Piaw, C. Y. (2012). Using content-based humorous cartoons in learning materials to improve students' reading rate, comprehension and motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 64, 333-339.
- Puspitasari, E., Athifa, L. M. & Murtiningsih, S. R. (2024). The application of cartoon movies for students' grammar mastery in a secondary education context. *E3S Web of Conferences*, 570, 03006. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202457003006>
- Sever, S. (2007). Türkçe öğretiminde sanatsal bir uyaran olarak karikatürün kullanılması. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu içinde* (ss. 222-229). Nobel Yayın Dağıtım.
- Soysal, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin ortaokul dil bilgisi konu sıralamasına yönelik görüşleri: Sorunlar ve çözüm önerileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1-19.
- Şengül, K. & Koşar, H. (2023). Metin odaklı dil bilgisi öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin morfolojik farkındalık bilgi ve becerilerine etkisi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(1), 88-105.

- Topal, S. & Çifci, M. (2022). Cumhuriyet'ten günümüze ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarında dil bilgisi öğretiminde yöntem ve teknikler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(4), 210-230.
- Uluçay, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki dil bilgisi öğretimi ile ilgili kazanımlara eleştirel bir bakış. *EKEV Akademi Dergisi*, (76), 305-318.
- Uyar, M. C. & Tekin, E. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1111-1140.
- Yağmur Şahin, E. & Abacı, O. (2019). Dil bilgisi öğretiminin önemi, amaçları ve ilkeleri: Bir literatür özeti. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 286-294.
- Yazıcı, N., Baş, A. & Karatay, H. (2020). Klasiklerle dil bilgisi öğretimi: Küçük Prens örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1436-1467.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. baskı). Sage.
- Yong, C. L. & Kee, C. Z. (2017). Utilizing concept cartoons to diagnose and remediate misconceptions related to photosynthesis among primary school students. M. Karpudewan, A. N. Md Zain & A. L. Chandrasegaran (Ed.), *Overcoming students' misconceptions in science: Strategies and perspectives from Malaysia* içinde (ss. 9-27). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3437-4_2