



## **Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA)**

### **TAKDİM**

#### **Saygıdeğer Bilim İnsanları,**

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil eğitimi ve öğretimi, dil araştırmaları, dilbilim, alanlarında elektronik olarak yayımlanan, açık erişimli ve hakemli bir dergi olup 2017 yılından itibaren Güz ve Bahar dönemi olarak yılda iki kez okuyucularıyla buluşmayı hedeflemektedir. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil ana ekseninde Türkçe başta olmak üzere dil eğitim öğretim faaliyetleri, Türk dili üzerine yapılan araştırmalar ve dilbilim çalışmalarını özgünlük ve bilimsellik çerçevesinde geliştirip alanyazına katkı sağlamayı, araştırmacılara ve lisanüstü öğrenim gören öğrencilere yol göstermeyi amaç edinmektedir. Yayın kurulu olarak bizler, 2022 yılında 11. sayımızı siz okuyuculara ulaştırmış olmanın heyecanını ve mutluluğunu yaşıyoruz. Gelecek sayılarımız için siz değerli araştırmacıların alana katkı sağlayacağını düşündüğü çalışmalarını dergimize göndermenizi bekliyoruz.

Prof. Dr. Erol Duran

Editör

**Sahibi**

Prof. Dr. Musa ifci

**Editör**

Prof. Dr. Erol Duran

**Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Ahmet Akataş

Prof. Dr. Erol Duran

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Doç. Dr. Cem Erdem

Doç. Dr. Erol Sakallı

Doç. Dr. Gıziłgöl Abdullayeva

Doç. Dr. Marija Djndic

Doç. Dr. Zekerya Batur

Dr. Marlen Adilov

**Danişma Kurulu**

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

Doç. Dr. Kemalettin Deniz

Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

**Redaksiyon**

Gölbike Yıldırım

**Düzenleme ve Koordinasyon**

Gölbike Yıldırım

**Owner**

Prof. Dr. Musa ifci

**Editor**

Prof. Dr. Erol Duran

**Editorial Board**

Prof. Dr. Ahmet Akataş

Prof. Dr. Erol Duran

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Doç. Dr. Cem Erdem

Doç. Dr. Erol Sakallı

Doç. Dr. Gızılül Abdullayeva

Doç. Dr. Marija Djndic

Doç. Dr. Zekerya Batur

Dr. Marlen Adilov

**Advisory Board**

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

Doç. Dr. Kemalettin Deniz

Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

**Redaction**

Gölbike Yıldırım

**Editing and Coordination**

Gölbike Yıldırım

**Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi 2022 6(2) Hakemleri**

Prof. Dr. Kamil İşeri – Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Öğr. Üy. Musa Kaya – Bayburt Üniversitesi

Doç. Dr. Onur Er – Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Esra Tiryaki – Mustafa Kemal Üniversitesi

Dr. Öğr. Üy. Fatih Can – Amasya Üniversitesi

Doç. Dr. Zeynep Kılıç – Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Dr. Mehmet Fatih Kaya – Uşak Üniversitesi

Dr. Nesime Ertan Özen

Dr. Öğr. Üy. Bahadır Gülden – Bayburt Üniversitesi



## İçindekiler/Content

<b>Metin ÖZBER</b> <b>Cüneyit AKAR</b> <b>Nur Leman BALBAĞ</b>	<b>Yaratıcı Drama Yönteminin Yazma Kaygisına, Yazmaya Yönelik Tutuma Ve Yazma Özyeterliğine Etkisi</b> <i>The Effect Of Creative Drama Techniques On The Students' Anxiety, Attitude And Self-Confidence Towards Writing</i>	<b>1-25</b>
<b>Nefise YILMAZ</b> <b>Nurşat BİÇER</b> <b>Yakup ALAN</b>	<b>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Web 2.0 Araçlarına Yönelik Öğretici Görüşleri</b> <i>Tutorial Opinions On Web 2.0 Tools Used In Teaching Turkish As A Foreign Language</i>	<b>26-44</b>
<b>Yunus Emre ÇEKİCİ</b> <b>Halil Erdem ÇOCUK</b>	<b>Z Kuşağının Okuma Kaygısı, Okuma Motivasyonu Ve Okuma Alışkanlığı</b> <i>Reading Anxiety, Reading Motivation And Reading Habit Of The Generation Z</i>	<b>45-57</b>
<b>Kadir KAPLAN</b> <b>Elif Nur KUNDAKÇI</b>	<b>Avrasya Dil Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi'ndeki Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi</b> <i>Tendencies Of The Researches In The Journal Of Eurasian Language Education And Researches: Content Analysis</i>	<b>58-72</b>



## Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

### YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN YAZMA KAYGISINA, YAZMAYA YÖNELİK TUTUMA VE YAZMA ÖZYETERLİĞİNE ETKİSİ<sup>1</sup>

#### THE EFFECT OF CREATIVE DRAMA TECHNIQUES ON THE STUDENTS' ANXIETY, ATTITUDE AND SELF-CONFIDENCE TOWARDS WRITING

Metin ÖZBER\* Cüneyit AKAR\*\* Nur Leman BALBAĞ\*\*\*

\*MEB, Öğretmen, metinozber@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5343-9813

\*\* Doç. Dr. Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, akarcuneyt@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-6028-2036

\*\*\* Dr. Öğretim Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
nur.balbag@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5166-907

Referans: Özber, M., Akar, C., Balbağ, N. L. (2022). Yaratıcı Drama Yönteminin Yazma Kaygısına, Yazmaya Yönelik Tutuma Ve Yazma Özyeterliliğine Etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-

*Gönderilme Tarihi: 31.10.2022*

*Kabul Tarihi :25.12.2022*

**Özet:** Araştırmanın amacı yaratıcı drama tekniğı uygulanarak oluşturulan yazma çalışmalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısına, yazma öz yeterliliğine, yazmaya yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi ve öğrenciler ile öğretmenin bu sürece yönelik görüşlerini belirlenmesidir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemin ilk aşamasında deneysel bir çalışma yapılmıştır. İkinci aşamasında ise uygulama yapılan grubun ve öğretmenin sürece yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırma örneklemini gelişigüzel örnekleme türüne uygun

<sup>1</sup> Bu araştırma Metin Özber'in 588516 Tez nolu yüksek lisans tezinin bir bölümüdür. Cüneyt Akar ve Nur Leman Balbağ eş danışmanlığını yürütmüştür.

olarak seçilmiş olup bir ilkokulun 4. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, yazma öz yeterlik ölçeği, yazma kaygısı ölçeği, tutum ölçeği ve açık uçlu form kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama tekniğiyle oluşturulan yazma çalışmalarıyla öğrencilerin yazma kaygısı, yazma öz yeterliği ve yazmaya yönelik tutum ön test-son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca okunan kitap sayısı ile yazma kaygısı, yazma öz yeterliği ve yazmaya yönelik tutum arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde ise öğrencilerin sürece yönelik görüşleri, keyif alma durumları, değişim ve öneri temaları altında toplanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma kaygısı, yazma öz yeterliği, yazmaya yönelik tutum, yaratıcı drama.

---

**Abstract:** The aim of this study was to determine the effect of writing activities created by creative drama techniques on primary school students' writing anxiety, writing self-efficacy and attitudes towards writing and the views of students and teachers about this process. Mixed method was used in the research. In the first stage an experimental study was performed in the form of a single group pre-test and post-test model. In the second stage, the opinions of the group and the teacher about the process were obtained through the open-ended form. The sample of the research is random sampling and it is the 4th grade students of a primary school. In the study, the the writing self-efficacy scale developed by Güneş, Kuşdemir and Bulut (2017), the writing anxiety scale adapted to Turkish by Özbay and Zorbaz (2011), developed by Daly and Miller (1975), by Susar (2009) developed attitude scale and open - ended form were used. The collected data were transferred to computer and writing self-efficacy, writing anxiety, average attitude towards writing and standard deviation values were calculated. As a result of the research, it was found that there was a significant difference between writing anxiety, writing self-efficacy and attitude towards writing pre-test and post-test averages. In addition, a moderate relationship was found between the number of books read and writing anxiety, writing self-efficacy and attitude towards writing. In the qualitative part of the research, students' views about the process, their enjoyment status, change and suggestion are collected under the themes.

---

**Keywords:** writing anxiety, writing self-efficacy, attitudes towards writing, creative drama.

---

## 1. Giriş

Tarih bilimciler insanlık tarihini "Tarih öncesi" (Prehistorik) ve "Tarih Devirleri" olarak iki kısma ayırmıştır. Bu bölünmeyi sağlayan ana faktör ise yazının keşfidir. Bunun sebebi yazıyı keşfedip kullanabilen medeniyetlerin tarihlerinin bize ulaşan yazılı bilgiler yoluyla kesinliğe kavuşmasıdır (Tan, 2003, s. 305). Yazı insanlık tarihindeki önemini yıllar geçmesine rağmen kaybetmemiştir. Yazma, yaşananları yazıya aktarabilme (Göçer, 2012), yaşananları kurallara uygun ve özgürce anlatma sanatı (Kavcar vd, 1995), yaşananları çeşitli sembollerle anlatma işidir (Yaman, 2008, s. 85). Yazmayı, Kirby ve Liner (1998, Akt: Oral, 2008) üst seviye insan davranışlarından birisi olarak tanımlarken, (Güleryüz,2002) bireyin öğrendiğini ve edindiğini zihinsel süreçlerle

değerlendirip üretebilmesi, (Yalçın, 1988) ise deneyim ve bilgi ile oluşan zor bir uğraş olarak tanımlamaktadır. Buradan yola çıkarak; yazmanın temelini oluşturan etmenlerden birisinin yaşantılar olduğu söylenebilir. Çünkü insan yaşadıkça bir şeyler üretebilir. Yaşadıkça tecrübesi o denli artar. Yazmanın zor bir süreç olduğu bu tanımlardan ortaya çıkmaktadır.

Yazma eğitiminin temelini yazma çalışmaları oluşturur (Demirel, 1999; Karatay, 2011). Yazma çalışmaları için Aşılıoğlu (1993) öğrencilerin dış dünyayı algılamaları ve anlatımlarında kendi düşünce ve hayal güçlerini kullanmalarını sağlamanın gerekliliğini vurgulamıştır. Yazma eğitiminde yapılan çalışmalarda hayal gücünün önemli bir yeri vardır. Geleneksel yazma eğitimi çalışmalarını eleştiren Karatay (2011), öğretmenlerin yazının içeriğinden çok dış görünüşüyle ilgilendiklerinden dolayı, yazma becerisinin gelişimini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Özbay (2011) ise çalışma için verilen konuların tekdüzeliği, sonrasında değerlendirme eksikliğiyle oluşan önemsemezliğin, yazma çalışmalarını amaçsız ve sıradan bir etkinliğe dönüştürdüğünü belirterek “Oysa yazma eğitimi, amaçlı bir eğitim etkinliği olmalıdır.” demiştir. Belki de bu amaçların en önemlisi yazma motivasyonu üst düzey öğrenciler oluşturmaktır. Çünkü yazma konusunda motive edilmiş bir öğrenci, daha güzel ürünler çıkarmak için kendinde o gücü hissedecektir. Motivasyon, bireylerin nasıl belirli şekillerde hareket ettiklerini anlamamızı sağlayan açıklayıcı kavramlardan birisidir. Motivasyonu yüksek öğrenciler, zorluklarla karşılaştıklarında vazgeçmektense daha çok çabalarlar (Schunk, 2009). Dolayısıyla yazma konusunda da motive edilmiş öğrenciler, daha çok çaba göstermeleri beklenir. Yazmaya yönelik kaygıları azalacaktır. “İyi bir yazma eğitiminden geçmemiş/geçememiş bireyler, yazılı anlatım sırasında hata yapacaklarını, düşüncelerini anlatamayacaklarını, yazdıklarının beğenilmeyeceğini düşünerek genellikle yazmaktan kaçınmayla sonuçlanacak kaygılar içinde olurlar” (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013). Daly’e göre (1985) yazmaya yönelik olumlu tutum, yazma becerilerindeki başarılı gelişime ve yazma çalışmalarına bağlıdır. Yazma eğitiminde yaşanan olumsuzluklar ve yazma çalışmalarının yetersiz oluşu yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirilmesine sebep olur. Bu olumsuz tutum zamanla yazma başarısına olumsuz etki ederek bireyde yazma kaygısı oluşturabilir. Dolayısıyla yazma kaygısı ile yazmaya yönelik tutumun ilişkili olduğu görülmektedir. “Tutumlar bir kez edinildikten sonra değiştirilmeleri oldukça zordur” (Sözer, 1996). Yıldız (2016) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazma tutumlarının yazma başarısına etkisinin araştırıldığı çalışmada yazma tutumunun yazma başarısını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla yazmaya yönelik yaşantılar, yazmaya karşı tutumların oluşmasında etkili olmakta ve bunlarda başarıya yansımaktadır. Yapılan çalışmalardan yola çıkılarak yazma kaygısının ortaya çıkması ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmede yazma özyeterliliğinin büyük etkisi olduğu görülmektedir.

Bandura’ya göre öz yeterlik, bireylerin belli bir amaca ulaşabilmek için yapması gerekenleri organize edip başarılı olmalarına ilişkin kendi yargılarıdır (Senemoğlu, 2011). Ülkemizde son yıllarda yazma öz yeterliği ile ilgili çalışmaların sayısında bir artış olduğu gözlenmektedir. Bu çalışmaların bir kısmının ölçek geliştirme üzerine olduğu görülmektedir (Aydın ve diğerleri, 2013; Büyükkiz, 2012; Demir, 2014; Güneş, Kuşdemir ve Bulut, 2017; Şengül, 2013). Bunun yanında öğrencilerin öz yeterlik



algılarının ölçüldüğü çalışmalar da bulunmaktadır (Akar ve Özber, 2018; Bulut, 2017; Demir, 2011; Manay, Türkel ve Savaş, 2017; Özonat, 2015; Şengül, 2011). Bulut'un (2017) yazma tutum ve yazma öz-yeterlik inançlarının ilişkisini incelediği çalışmada birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğu ortaya çıktığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde yazma kaygısı, yazmaya yönelik tutum ve yazma öz yeterlik; yazma ile ilgili motivasyonel sorunların yer aldığı alanlar arasında görülmektedir. Bu üç alana olumlu bir şekilde yön verebilmek bu araştırmanın amaçlarından bir tanesidir.

Yazma motivasyonunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır: Uygulanan yöntem ve teknikler (Canitezer, 2014, s. 30; Miller ve Meece, 1997), yazmak için istekli olunması (Hidi ve Boscolo, 2006) yazıya yönelik geribildirimim hemen yapılması (Hidi ve Boscolo, 2006), teknolojiyi sınıflara entegre etmek (Guthrie ve Richardson, 1995; Aydın, 2013), okuma çalışmaları (Krashen, 1993), sınırlı zaman ve baskısı altında çalışma (Daoud, 1998), öğrencilerin yazmaya karşı pozitif inançlar beslemesi ve pozitif duygusal bir sınıf çevresi yaratılması (Bruning ve Horn 2000), cinsiyet (Mata, 2011; Meece ve Miller, 1999; Pajares ve Valiente, 1997). Bu faktörlerin belki de en önemlisi uygulanan yöntem ve tekniklerdir. Çünkü doğru bir yöntemle neredeyse yazma motivasyonunu etkileyen diğer tüm faktörlere olumlu bir yön verilebilmesi mümkündür. Geleneksel yazma eğitimi öğrencilere sıkıcı gelmekte, derse olan ilgilerini kaybetmelerine sebebiyet vermektedir, onların yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak bir konu olmazsa; iyice bu alanda tekdüzeliğe doğru gidilecektir. Öğrencileri bu tekdüzelikten çıkaracak ve geleneksel yöntemlerden kurtaracak yöntemlerden birisi de yaratıcı dramadır.

“Öğrenme sürecine çocuğun etkince katılması için duygularını, düşlem gücünü, imgeleme yetisini, imgesel düşünmeyi ve hatta düşlerini de devreye sokabilmesi gerekir. Yaratıcı Drama çalışmaları bu değerlerin öğrenme süreçlerine katılmasını olanaklı kılmaktadır” (San, 2002, s. 59). Eğitimde yaratıcı drama insanın; özgüven duygusunun gelişmesini, bilişsel, dil, motor, sosyal duygusal açıdan gelişmesini, kendini başkasının yerine koyarak (empati) çok yönlü düşünebilmesini, sosyal, politik yönden bilinçlenmesini, işbirliği, dayanışma ve paylaşma duygusunun gelişmesini, kendini yaratıcı olarak ifade edebilmesini, öğrendiği şeylerin kalıcılığını, farklı yaşantıları tanımasını, eğitim öğretimde aktif olmasını, rahatlamasını, sorumluluğunun artmasını, kendini, vücudunu tanımasını, nerede ve nasıl kullanılabileceğini bilmesi, çevresini tanımasını, anlamasını, yaratıcı hayal gücünün gelişmesini, hayatı çok yönlü algılamasını, araştırma duygusunun artmasını, farklı bakış açılarına sahip olan, eleştiren ve tartışmayı öğrenen bireyler olmasını sağlar (Gönen ve Dalkılıç, 2009, s. 52-53). Baldwin ve Fleming de dramanın öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını belirtmiştir (Akt; Akar Vural ve Somers, 2011, s. 77). Ayrıca Akoğuz (2002), Karadağ ve Çalışkan (2006), Güler (2008), Kırmızı (2009), Güven (2012), Sevim ve Erem (2013)' in yaratıcı drama uygulamaları ile yaptıkları çalışmalarda okuma yazma yeterliğinin, okuduğunu anlama ve sözlü-sözsüz iletişim becerilerinin arttığına yönelik olumlu sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir.

#### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Araştırma sonuçlarından ve alanyazından hareketle ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama tekniği uygulanarak oluşturulan yazma çalışmalarının yazma kaygısı,

yazmaya yönelik tutumu ve yazma öz yeterliği arasında bir ilişki olması gerektiğine yönelik merak, bu çalışmanın ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı yaratıcı drama ile gerçekleştirilen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, yazma öz yeterlik algıları ve yazma kaygıları üzerinde etkisini incelemek ve buna yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik, yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygıları ön test sonuçları ne düzeydedir?
2. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama ile gerçekleştirilen yazma çalışmalarında uygulama öncesi ve sonrası yazma öz yeterlikleri, yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik düzeyleri, yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutumları cinsiyet, günlük gazete-dergi alma durumu, yazmayı sevmeye durumu, günlük yazma durumu, okunan kitap sayısı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Yaratıcı drama ile gerçekleştirilen yazma çalışmalarına yönelik öğretmenin ve öğrencilerin görüşleri nasıldır?

#### **Yöntem**

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama ile gerçekleştirilen yazma çalışmalarına öğrencilerin yazma kaygısına, yazmaya yönelik tutumuna ve öz yeterliklerine etkisini incelemeyi ve bu süreç hakkında öğrenci ve öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır.

Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullanması olarak tanımlanmıştır (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 2003). Creswell (2003) karma yöntemin önemini “nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlar.” olarak ifade etmiştir. Araştırmada, karma yöntem tasarımlarından ardışık açıklayıcı desen kullanılmıştır. Ardışık açıklayıcı desende, araştırma öncelikle nicel yöntemle başlar, daha sonra araştırma amaçlarına bağlı olarak derinlemesine bilgi etmek için daha az bir örneklemeden nitel veriler toplanabilir (Creswell, 2003).

Bu araştırma kapsamında da öncelikli olarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama tekniğiyle gerçekleştirilen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygısı, tutumu ve öz yeterliklerine etkisini ortaya çıkarmak amacıyla tek gruplu ön test-son test modeli türünde deneysel bir çalışma yapılmıştır. Uygulamalar tek bir grup üzerinden yapılmış ve araştırmada kontrol grubu kullanılmamıştır. Bu bağlamda araştırma deneysel desenlerden olan tek gruplu ön test-son test desenine göre yürütülmüştür. Tek gruplu ön test son test deseninde tek bir grup uygulama öncesinde ve sonrasında gözlemlenir (Frankel, Hyun& Wallen, 2012). Araştırmanın ikinci aşamasında ise bu sürece yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri açık uçlu form ile alınmıştır. Bu alınan görüşler ile nicel araştırmanın verileri derinlemesine irdelenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu gelişigüzel örnekleme türünde seçilmiş olup, Manisa ili Salihli ilçesinde bulunan bir ilkokulun dördüncü sınıf öğrencileridir. Çalışma grubundaki öğrenci mevcudu 15'i kız 7'si erkek olmak üzere toplam 22'dir. Gelişigüzel örnekleme türü araştırmacının saptanan örnekleme büyüklüğüne göre herhangi bir şekilde evrenin bir parçasını seçmesidir (Kılıç, 2013).

### **Veri Toplama Aracı**

Öğrencilerin cinsiyet, yazı yazmayı sevme durumu, günlük yazma durumu, günlük gazete-dergi alma durumu ve kitap okuma durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öğrencilerin yazma özyeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Güneş, Kuşdemir ve Bulut (2017) tarafından ilkokul 4. sınıflar için geliştirilen "Yazma Öz Yeterlik Ölçeği (YÖYÖ)" kullanılmıştır. Ölçek 3'lü likert tipinde olup 10 maddeden oluşmaktadır. Maddelere verilen cevaplar "bana uygun" (3), "bana biraz uygun" (2) ve "bana hiç uygun değil" (1) şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 30'dur. Ölçeğin geçerliliği için uygulanan faktör analizi sonucuna göre ölçeğin toplam varyansın % 52.8'ini açıkladığı görülmüştür. Kapsam geçerliliği için ise uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa değeri hesaplanmış ve 0.69 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin yaş grubu dikkate alınarak ölçek maddelerinin karşısındaki değerlendirme ölçütlerine uygun yüz ifadeleri çizdirilerek resim olarak eklenmiştir. Yapılan analizler ve elde edilen sonuçlar ışığında ortaya çıkan "Yazma Öz Yeterlik Ölçeği"nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliklerini geçerli ve güvenilir olarak ölçtüğünü söylemek mümkündür (Güneş, Kuşdemir ve Bulut, 2017: 101). Bu araştırma için hesaplanan güvenilirlik değeri ise Cronbach Alpha 0,72 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın verilerini toplamak için Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. İlk defa 1975 yılında, Daly ve Miller tarafından geliştirilen Yazma Kaygısı ölçeğinin Türkçe uyarlaması, Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından Ankara'da öğrenim gören 450 ortaokul öğrencisinden elde edilen veriler kullanılarak yapılmıştır. Ölçek 26 maddeden ve dört faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan olumlu ifadeler "Tamamen katılıyorum 1, Katılıyorum 2, Kararsızım 3, Katılmıyorum 4, Kesinlikle katılmıyorum 5" şeklinde; olumsuz ifadeler ise bu puanlamanın tersi kullanılarak puanlanmaktadır. Ölçek uygulandıktan sonra olumsuz ifadeler olumluya çevrilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 26, en yüksek puan ise 130'dur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,90 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik değeri 0,92 olarak hesaplanmıştır. Ölçek öğrencilere birebir uygulanmış ve anlamadıkları bir madde olup olmadığı sorgulanmıştır.

Araştırmada, Susar (2009) tarafından geliştirilen ve öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 34 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi ölçekle "Tamamen Uygun, Oldukça Uygun, Kısmen Uygun, Çok Az Uygun, Hiç Uygun Değil" şeklinde beşli derecelendirme

yapılmıştır. Maddelere ilişkin faktör öz değerleri de 0,50 ila 0,86 arasında değişim göstermektedir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,90 olduğu belirlenmiştir. Her bir öğrencinin ölçekten alabileceği ağırlıklı ham puan en az 34, en çok ise 170'tir. Toplam puanın yüksek olmasının, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğunun, düşük olması da tutumlarının olumsuz olduğunun göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik değeri Cronbach Alpha 0,92 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri dört sorudan oluşan açık uçlu formla toplanmıştır. Bu form araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve alan uzmanlarının görüşleri alınarak son hali verilmiştir.

### **Deneysel İşlem Yolu**

Araştırmanın denel işlem süreci toplam 10 hafta sürmüştür. Denel işlem süreci başlamadan bir hafta önce uygulama yapılacak sınıfa gidilmiş öğrencilerle tanışılmış, nasıl bir süreç izleneceği hakkında bilgi verilmiştir; ardından ön test olarak yazmaya yönelik tutum, yazma kaygısı ve yazma öz yeterlik ölçekleri uygulanmıştır. Ardından 'Kış mevsimi denildiğinde hissettikleriniz nelerdir?' konulu bir yazı yazmaları istenmiştir. Sonraki hafta uygulamalara başlanmıştır. Yaratıcı drama tekniği kullanılarak ders planları hazırlanmıştır. Ders planlarını hazırlanırken drama eğitmeni bir akademisyenden yardım alınmıştır. Her hafta iki ders saati boyunca öğrencilere yaratıcı drama yöntemine dayalı yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Her hafta, çalışmanın sonunda değerlendirme amaçlı öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmiş, ayrıca kendilerini özgürce ifade etmelerine olanak sağlanmıştır yaparak yaşayarak öğrenecekleri bir ortam düzenlenmiştir. Yaratıcı drama tekniğinin uygulandığı bir örnek ders planı aşağıda sunulmuştur.

#### **II. Atölye**

Atölye Adı: Ecemin Hikâyesi

Sınıf: 4

Süre: 40+40

Isınma

Etkinlik 1. Tuvalet Rulosu oyunu: Sınıfa bir rulo tuvalet kâğıdı getirilir. Bütün sınıf çember olur. Herkes istediği sayıda kâğıt parçası kopartır. Sonra da kopardığı kâğıt parçası kadar kendisi hakkında bir özelliğini söyler.

Etkinlik 2. Herkes yanındakiyle eş olur. Müzik başlatılır ve sınıf içinde dans ederek karışık bir şekilde dolaşmaları istenir. Liderin müziği durdurmasıyla birlikte, eşini bul ve çök denir. Müzik kesildiğinde eşini bulan el ele tutuşarak yere çöker. En son el ele tutuşup çöken çift elenir ve diğerlerini izleme görevi verilir. Oyun böyle sürer.

Canlandırma

Bu etkinlikte Yarım Kalmış Materyal tekniği kullanılmıştır.

Ecem olanlara anlam veremiyordu. Kardeşi olunca her şey daha güzel olur diye düşünmüştü aslında. Onla top oynayacak, ip atlayacaktı. Ancak kardeşinin hiç mi hiç büyümeye niyeti yok gibiydi. Nerdeyse 1 yaşına basacak ama zar zor emekliyordu Merve. Bu sene okuldaki dersleri de çok zorlaşmıştı Ecem'in. Sosyal Bilgiler diye bir ders gelmişti. Ayrıca annesi ve babası da hep yorgundu bu sene. Sanki beni artık sevmiyorlar diye düşünüyordu bazen Ecem. Sonra annesinin gülümsemesini, babasının saçlarını okşamasını düşünüp: 'Hayır! Olamaz. Onlar beni çok seviyor' diyordu. Ecem evine çok yakın bir okula gidiyordu. Yürüyerek beş dakika içinde güzel bir bahçesi olan şirin okuluna varıyordu. O sabah kahvaltısını yaptı ve hazırlanıp okula doğru yola çıktı. Yolda giderken daha önce hiç görmediği bir çocuğu gördü. Eski püskü kıyafetleri vardı. Ne üzgün ne de mutlu bir ifade vardı yüzünde. Biraz çekindi Ecem; annesinin sesi kulaklarındaydı çünkü: 'Tanımadığın insanlarla sakın konuşma!' Hafif bir korku ama daha da çok merakla yanından geçti Ecem küçük çocuğun. Onu düşünerek gitti okula. Acaba kimdi? Ne işi vardı orada? Kıyafetleri neden o kadar eskiydi? Neden bana baktı öylece? Dersler bittiğinde Ecem de çok yorulmuştu arkadaşları gibi. Eve gidip, pijamalarını giyip, azıcık uyuyup; sonra sokakta arkadaşlarıyla oyun oynayacaktı. Planı buydu. Bunları düşünerek evin yoluna koyuldu bu yorucu günün ardından. Ama sabah gördüğü çocuğu tekrar göreceğini hiç düşünmemişti. Yine evlerine yakındı gördüğü yer. Bu sefer tüm cesaretini toplayacak ve onla tanışacaktı. Ne olabilirdi ki? Ancak çocuk Ecemi görünce çok şaşırıp ve hızlıca kaçmaya başladı. Ecem yerinde donakaldı ve bir anlam veremedi olanlara. 'Kimdi bu çocuk? Neden benden kaçtı? Neden?' Bu soruların cevaplarını bulmalıydı. Öğrencilere bu metin verilerek tamamlamaları istenir. Sonrasında canlandırmaları istenir. Canlandırmalar bittikten sonra sınıfça değerlendirme yapılır.

#### **Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistiksel Teknikler**

Yapılan çalışmada veri toplama araçları aracılığı ile elde edilen demografik verilerin çözümlenmesinde betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanların ortalamaları hesaplanmış ve hesaplamalar ortalama puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ölçeklere ilişkin puanlarının ortalamaları, standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular bölümünde verilmiş ve yorumlanmıştır. Öğrencilerin ön test puanları ile bağımsız değişkenlerin karşılaştırılması için bağımsız gruplar için t testi kullanılmış ancak verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı non-parametrik test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Öğrencilerin okunan kitap sayısı ile bağımsız değişkenlerin ilişkisi için ise Spearman Brown korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin denel işlemler öncesi ön test puanları ile denel işlemler sonrası son test puanları arasında fark olup olmadığının test edilmesi amacıyla non parametrik test olan Wilcoxon testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliği arttırmak için veri toplama araçlarının hazırlanmasından, bulguların yorumlanmasına, raporlaştırılmasına kadar her aşamasında başka bir araştırmacıyla eşzamanlı olarak çalışılmış, veriler ayrı ayrı analiz edilmiş dönüt ve düzeltme alınmıştır. Ayrıca araştırma bulguları direk alıntılar halinde verilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde; araştırma sorularını incelemek amacıyla yapılan istatistiksel analizlere ait tablolara ve bulgulara yer verilmiştir.

### 1. Yazma Öz Yeterliği, Yazmaya Yönelik Tutumu Ve Yazma Kaygıları Ön Testlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma kaygısı, yazma öz yeterliği ve yazmaya yönelik tutumlarının ölçülmesi için ilgili ölçekler uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen ortalamalar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin yazma kaygısı, yazma öz yeterliği ve yazmaya yönelik tutumlarının ön test puanlarına ilişkin elde edilen bulgular

	Ort.	N	Std. Sapma	En Düşük	En Yük.
Yazma Kaygısı	3,59	22	,81	1,4	4,6
Yazma Öz yeterlik	2,53	22	,36	1,4	3
Yazmaya Yönelik Tutum	4,00	22	,68	2,4	4,9

Öğrencilerin ölçeklerden elde ettikleri ön-test puanlarına bakıldığında, yazma kaygısı ortalamalarının 3,59, yazma öz yeterlik ortalamalarının 2,53 yazmaya yönelik tutum ortalamalarının 4,00 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazma öz yeterliği ve yazmaya yönelik tutum düzeylerinin "iyi" olduğu görülmüştür. Yazma kaygısı ölçeğinden elde edilen verilerin ortalama yükseldikçe kaygının azaldığı şeklinde yorumlanması gerekmektedir. Buna göre öğrencilerin yazma kaygılarının yüksek olmadığı söylenebilir.

### 2. Yaratıcı Drama İle Oluşturulan Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Öz Yeterliği, Yazmaya Yönelik Tutumu Ve Yazma Kaygılarına Etkisi

#### 2.1. Yaratıcı Drama İle Oluşturulan Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Öz Yeterliğine Olan Etkisi

Tablo 2. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlikleri Ön-Test Ve Son-Test Puanlarının Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

	N	Ort.	Std. Sapma
Öz Yeterlik Ön Test	22	2,53	,358
Öz Yeterlik Son Test	22	2,78	,224

Yaratıcı drama tekniğinin uygulanmasıyla oluşturulan yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma öz yeterliğine etkisini ortaya çıkarmak için uygulanan Wilcoxon testinden önce, ön test ve son test ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler tablo 1'de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin öz yeterlilik ön testi ortalama değeri 2,53 iken, yaratıcı drama ile yapılan yazma etkinliklerinden sonra uygulanan son testte ortalama 2,78 düzeyinde hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre yaratıcı drama ile yapılan etkinliklerin öğrencilerin yazma öz yeterliliklerine olumlu bir etki yaptığı görülmüştür. Söz konusu olumlu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının test edilmesi için Wilcoxon testi uygulanmış, sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yazma Öz yeterlik Ölçeği Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Ön test	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	P
<b>Son test</b>					
Negatif Sıra	0	0	0	-3,44	0,001
Pozitif Sıra	15	8	120		
Eşit	7	-	-		

Ön test	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	P
<b>Son test</b>					
Negatif Sıra	0	0	0	-3,44	0,001
Pozitif Sıra	15	8	120		
Eşit	7	-	-		

Yaratıcı Drama etkinliklerinden sonra uygulanan ölçekte ortalama 22 öğrenciden 15'inin özyeterlik puanlarında bir artış olurken 7 öğrencinin puanı değişmemiştir. Puanı düşen öğrenci olmamıştır. Wilcoxon testinden elde edilen sonuçlara göre ön test ve son test arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma öz yeterliklerine olumlu bir etki yaptığı söylenebilir.

## 2.2. Yaratıcı Drama İle Oluşturulan Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarına Olan Etkisi

Tablo 4. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumları Ön Test-Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ort.	N	Std. Sapma
Yazmaya Yönelik Tutum Ön Test	4	22	,67
Yazmaya Yönelik Tutum Son Test	4,4	22	,36

Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, ön test-son test puanlarının ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir. Öğrencilerin yazma tutum ön test ortalama değeri 4,0 iken, yaratıcı drama ile yapılan yazma etkinliklerinden sonra uygulanan son testte ortalama 4,4 düzeyinde hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre yaratıcı drama ile yapılan etkinliklerin öğrencilerin yazma tutumlarına olumlu bir etki yaptığı görülmüştür. Söz konusu olumlu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının test edilmesi için Wilcoxon testi uygulanmış, sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yazmaya Yönelik Tutumları Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Ön test	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Z	P
Son test					
Negatif sıra	1	3.5	3.5		
Pozitif sıra	19	10.86	206.5	-3,8	0,00
Eşit	2				

Wilcoxon testi sonuçlarına göre yaratıcı drama etkinliklerinden sonra uygulanan testte 22 öğrenciden 19'unun tutum puanlarında bir artış gözlenirken, bir öğrencinin puanı düşmüş iki öğrencinin puanı ise değişmemiştir. Testten elde edilen sonuçlara göre ön test ve son test arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına olumlu bir etki yaptığı söylenebilir.

### 2.3. Yaratıcı Drama İle Oluşturulan Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Kaygılarına Olan Etkisi

Tablo 6. Öğrencilerin Yazma Kaygıları Ön Test-Son Puanlarının Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

	Ort	N	Std. Sapma	Std. Hata
Kaygı ön test	3,6	22	,81	,172
Kaygı son test	4,3	22	,44	,093

Öğrencilerin yazma kaygıları ön test-son test puanlarının ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6'da verilmiştir. Öğrencilerin yazma tutum ön test ortalama değeri 3,6 iken, yaratıcı drama ile yapılan yazma etkinliklerinden sonra uygulanan son testte ortalama 4,3 düzeyinde hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre yaratıcı drama ile yapılan etkinliklerin öğrencilerin yazma kaygılarında olumlu bir etki yaptığı görülmüştür. Söz konusu olumlu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının test edilmesi için Wilcoxon testi uygulanmış, sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Yazmaya Kaygıları Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Ön test	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Z	P
Son test					
Negatif sıra	2	3.5	7		
Pozitif sıra	20	12.3	246	-3,89	0,00
Eşit	0				

Wilcoxon testi sonuçlarına göre Yaratıcı Drama etkinliklerinden sonra uygulanan testte 22 öğrenciden 20'sinde yazma kaygı düzeylerinde azalma görülürken, iki kişinin puanında düşme gözlenmiştir. Testten elde edilen sonuçlara göre ön test ve son test arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre yaratıcı drama



etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya kaygılarının azalmasına olumlu bir etki yaptığı söylenebilir.

### 3. Öğrencilerin Ön Test Ortalamalarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin yazma öz yeterlik, yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet, yazmayı sevme durumu, günlük yazma durumu ve gazete dergi vs. aboneliği değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu bölümde bu incelemelere ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır.

#### 3.1. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterliği Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterliği Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Değişken		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Cinsiyet	Kız	15	12,2	184,00	41,00	0,45
	Erkek	7	9,8	69,00		
Yazmayı sevme durumu	Evet	20	11,4	229,00	19,00	0,95
	Hayır	2	12,0	24,00		
Günlük yazma durumu	Evet	12	13,2	159	39,00	0,18
	Hayır	10	9,4	94		
Gazete Dergi vs.	Evet	8	8,31	66,5	30,5	0,121
	Hayır	13	12,6	164,5		

Öğrencilerin yazma öz yeterliliğine ilişkin algılarının cinsiyet, yazmayı sevme durumu, günlük yazma durumu ve günlük gazete dergi okuma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının test edilmesi için non-parametrik test olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre söz konusu değişkenlerin öğrencilerin yazma öz yeterlilik algılarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı görülmüştür.

#### 3.2. Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Tablo 9. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutum düzeylerinin değişkenlere göre incelenmesine ilişkin elde edilen bulgular

Değişken		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Cinsiyet	Kız	15	12,6	189,5	35,5	,237
	Erkek	7	9,07	63,5		

Yazmayı sevme durumu	Evet	20	12.05	241	9,0	0,26
		2	6	12		
Günlük yazma durumu	Evet	12	14.5	174.5	23,5	0,01
		10	78.5	7.85		
Gazete Dergi vs.	Evet	8	10.7	86	50,0	0,92
		13	11.1	145		

Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının cinsiyet, yazmayı sevme durumu, günlük yazma durumu ve günlük gazete dergi okuma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının test edilmesi için non-parametrik test olan Mann Whitney U testi uygulanmış, günlük yazma değişkeni dışındaki değişkenler açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Buna karşılık günlük yazan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının günlük yazmayanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

### 3.3. Öğrencilerin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Tablo 10. Öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesine ilişkin elde edilen bulgular

Değişken		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Cinsiyet	Kız	15	11.7	175.5	49,5	0,83
	Erkek	7	11.0	77.5		
Yazmayı sevme Durumu	Evet	20	11.2	224	14	0,55
	Hayır	2	14.5	29		
Günlük yazma durumu	Evet	12	12.9	155	43	0,28
	Hayır	10	9.8	98		
Gazete Dergi vs.	Evet	8	11	88	52	0,1
	Hayır	13	11	143		

Öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyet, yazmayı sevme durumu, günlük yazma durumu ve günlük gazete dergi okuma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının test edilmesi için Mann Withney U testi uygulanmış, söz konusu değişkenlerin yazma kaygısı açısından bir fark meydana getirmediği görülmüştür.

#### 3.4. İlkokul Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Düzeyleri, Yazma Kaygıları Ve Yazmaya Yönelik Tutumları İle Okunan Kitap Sayısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

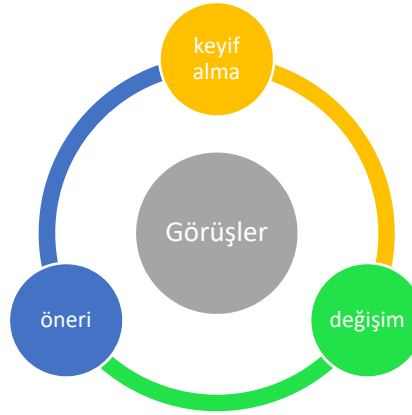
Tablo 11. İlkokul öğrencilerinin yazma öz yeterlik düzeyleri, yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutumları ile okunan kitap sayısı arasındaki ilişki

	Okunan Kitap Sayısı	P
Yazma Kaygısı Ortalamaları	,435	,043
Yazmaya Yönelik Tutum Ortalamaları	,441	,040
Yazma Öz Yeterlik Ortalamaları	,456	,033

Okunan kitap sayısı ile yazma kaygısı, yazmaya yönelik tutum ve yazma öz yeterlik arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Spearman korelasyonu analizine göre her iki değişken arasında da orta derecede anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır yazma kaygısı ( $r= 0,435$ ,  $p<0,05$ ); yazmaya yönelik tutum ( $r= 0,441$ ,  $p<0,05$ ); yazma öz yeterlik ( $r= 0,456$ ,  $p<0,05$ ). Buna göre öğrencilerin kitap okuma sayıları arttıkça yazma kaygılarının düşmekte, yazmaya yönelik tutumlarında ve yazma öz yeterliklerinde de bir artış olduğu gözlenmektedir.

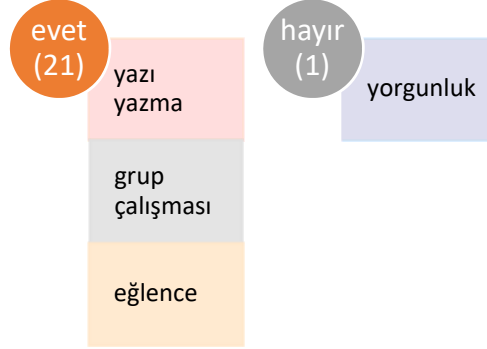
#### 4. Araştırmanın Nitel Bulguları ve Yorumlar

Araştırmada yapılan uygulamalardan sonra, öğrencilerden ve öğretmenden açık uçlu form aracılığıyla görüşleri alınmıştır. Açık uçlu soru formunda öğrencilere yaratıcı drama yöntemi aracılığıyla yapılan yazma çalışmalarından zevk alma durumları, bu çalışmadan edindikleri kazanımlar ve bu çalışmalarını daha eğlenceli hale getirmek için önerileri sorgulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yanıtları üç kategori altında toplanmıştır.



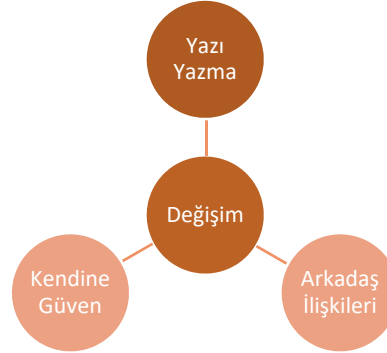
Şekil 1. Öğrencilerin ve Öğretmenin Yaratıcı Drama ile Yapılan Yazma Çalışmalarına Yönelik Görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde yaratıcı drama yöntemiyle yapılan yazma çalışmalarında öğrenci görüşleri üç ana tema altında toplanmıştır. Bunlar öğrencilerin keyif alma durumları, değişim ve önerilerdir.



Şekil 2. Öğrencilerin Yazma Çalışmalarından Keyif Alma Durumları

Şekil 2 incelendiğinde yalnız bir öğrenci haricinde bütün öğrenciler drama yöntemi aracılığıyla yaptıkları yazma çalışmalarından çok keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler keyif alma sebeplerini olarak yazı yazmayı sevmek, grup çalışmaları yapmak ve eğlence olarak belirtmişlerdir. Bir öğrenci ise keyif almama sebebini ellerinin yorulması olarak belirtmiştir. Ö5 yazı yazmaktan keyif aldığını 'grup çalışmaları yapmak, hep beraber yazı yazmak benim için çok güzeldi' diye ifade ederken Ö8 'daha önce yaptığımız derslerde yazı yazmayı bu kadar sevmiyordum ama şimdi çok eğlendik' ifadesini kullanmıştır. Öğretmen görüşlerinin, öğrenci görüşlerine paralel olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen 'öğrencilerin hayal dünyasına ve o dünyada yaşananları yazılarına aktarmalarına pozitif katkıları olduğunu gördüm. Ayrıca özgüvenlerinin gözle görülür düzeyde arttığını gözlemledim' açıklamasında bulunmuştur.



Şekil 3. Öğrencilerin Yazma Çalışmalarıyla Birlikte Yaşadıkları Değişim

Şekil 3 incelendiğinde öğrencilerin yaptıkları çalışmalarla birlikte yazı yazma becerilerinde, kendilerine güvende ve arkadaş ilişkilerinde olumlu değişimler olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğrenci 2 ‘... *evet var, Çünkü yazmak çok eğlenceli, ve bu çalışmalarla benim yazı yazma yeteneğim gelişti*’ ifadesini kullanırken, öğrenci 10 ‘*evet gelişim oldu, çünkü artık hep daha çok yazı yazmak istiyorum*’ ifadesini kullanmıştır. Öğrenci 3 ise kendine güveninin artması ile ilgili ‘*bende çok değişim var. Çünkü eskiden toplum önünde bir şeyler okuyamazdım artık okuyabiliyorum*’ sözlerini dile getirmiştir. Öğretmen ise sadece öğrencilerin sözlü ve yazılı becerilerinde gelişme olduğuna değinmiştir.



Şekil 4. Öğrencilerin ve Öğretmenin Yazı Yazma Çalışmalarının Daha Eğlenceli Hale Gelmesi için Önerileri

Şekil 4. te görüldüğü gibi öğrenciler yazma çalışmalarını daha eğlenceli hale getirebilmek için önerilerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin önerileri kullanılan materyallerde daha çok resim kullanılması, daha çok yazı çalışmasına yer verilmesi, etkinliklerde daha çok oyun oynanması ve daha az yazı yazma çalışmasına yer verilmesi şeklindedir. Öğretmen ise bu konuya yönelik ‘*yaratıcı drama ve yazma becerileri konusunun genele yayılması, uygulanması adına çalışmaların devam etmesi temennisinde bulunuyorum*’ ifadesini kullanmıştır.

#### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yaratıcı drama yöntemi ile gerçekleştirilen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, yazma öz yeterlilik algıları ve yazma kaygıları üzerinde etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada karma yöntem araştırmalarından ardışık açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında tek gruplu ön test-son test modeli türünde deneysel bir çalışma, ikinci aşamasında ise uygulama yapılan gruptan ve öğretmenden açık uçlu form aracılığıyla sürece yönelik görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen verilere göre öğrencilerin ölçeklerden elde ettikleri ön-test puanları, yazma kaygısı ortalamaları 3,59, yazma öz yeterlik ortalamaları 2,53, yazmaya yönelik tutum ortalamaları 4,00 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazma kaygısı, yazma öz yeterliği ve yazmaya yönelik tutum düzeylerinin “iyi” düzeyde olduğu yorumlanmıştır.

Araştırmada yazma kaygı ortalamaları bazı araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; İşeri ve Ünal, 2012; Kalaycı ve Erdoğan, 2017). Bazı araştırmalarda ise yazma kaygısının orta düzeyde olduğu görülmektedir (Ateş ve Akaydın, 2015; Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016). Zorbaz’ın (2010) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada ise öğrencilerin %52’sinin kaygı düzeyleri orta

seviyedeysen, %45,5'inin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmada yazma öz yeterlik ortalamaları bazı araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Akar ve Özber, 2018; Manay, Türkel ve Savaş, 2017; Özönat, 2011). Şengül'ün (2011) çalışmasında ise ortaokul öğrencileri yazma öz yeterlikleri "kısmen yeterli" düzeyinde bulunmuştur. Alanyazın tarandığında yazmaya yönelik tutum konusunun çoğunlukla deneysel çalışıldığı, ön test yapılsa dahi bunun yeterli ya da yeterli olmadığı hakkında bilgi verilmeyip; ön test son test arasındaki anlamlı farkın olup olmadığı belirtilmiştir. Ancak Yıldız ve Kaman'ın (2016) çalışmasında ilkökul öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine göre daha yüksek tutuma sahip oldukları belirtilmiştir. Bu da araştırmaya benzer bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Yaratıcı drama yöntemi ile oluşturulan yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygısı, yazma öz yeterliği ve yazmaya yönelik tutum ön test son test ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üç ölçekte de anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu sonuç yaratıcı drama ile oluşturulan yazma çalışmalarının başarılı olduğunu kanıtlar niteliktedir. Alanyazındaki bazı araştırmalar bu sonucu destekler niteliktedir (Akoğuz, 2002; Güler, 2008; Kara, 2010; Karadağ ve Çalışkan, 2006; Kırmızı, 2009; Peker, 2015; Sevim ve Erem, 2013; Türkel, 2011). Yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin etkin katılım sağladığı, yaparak yaşayarak öğrendiği öğrenirken de eğlendiği bir eğitim ortamı sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin yazma kaygılarının, özyeterliğin ve yazmaya yönelik tutumlarındaki değişim beklenen bir sonuçtur.

Alt problemlerin ikincisinde yazma kaygısı, yazma öz yeterliği ve yazmaya yönelik tutumun çeşitli değişkenlerle aralarındaki ilişki ortaya konmuştur. İlkokul ve ortaokul düzeyinde yapılan çalışmalarda genel olarak kız öğrencilerin yazmaya yönelik kaygı, tutum ve öz yeterliklerinin erkek öğrencilere göre daha olumlu bir düzeyde olduğu görülmektedir (Akar ve Özber, 2018; Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; Ateş ve Akaydın, 2015; Demir, 2011; Özönat, 2015; Yıldız ve Ceyhan 2016; Zorbaz, 2010). Ancak araştırmada cinsiyete göre herhangi bir ölçekte anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç bazı araştırmalarla benzerlik göstermektedir (İşeri ve Ünal, 2012; Hakkoymaz, 2017; Kalaycı ve Erdoğan, 2017; Karakaya ve Ülper, 2011; Kuşdemir, Şahin ve Bulut 2016). Araştırmada günlük gazete dergi vs. aboneliği değişkeninin yazma kaygısı, yazma öz yeterliği ve yazmaya yönelik tutum ortalamaları ile arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuç İşeri ve Ünal'ın (2012) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Ancak Zorbaz (2010) ve Demir'in (2011) çalışmalarında bu sonucun tersi bulgular yer almaktadır. Araştırmada yazmayı sevme değişkeninin yazma kaygısı, yazma öz yeterliği ve yazmaya yönelik tutum ortalamaları ile arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuç Akar ve Özber'in (2018) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada günlük yazma değişkeninin yazma kaygısı ve yazma öz yeterliği ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak yazmaya yönelik tutum ortalamaları ile arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Literatürde de bu sonucu destekler nitelikte bulgular mevcuttur (Akar ve Özber, 2018; Zorbaz, 2010). Buna göre öğrencilerin kitap okuma sayıları arttıkça yazma kaygılarının düşmekte,

yazmaya yönelik tutumlarında ve yazma öz yeterliliklerinde de bir artış olduğu gözlenmektedir.

Araştırmanın alt problemlerinin sonucunda ise öğrencilerin ve öğretmenin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin görüşleri üç ana tema altında toplanmıştır. Bunlar öğrencilerin keyif alma durumları, değişim ve önerilerdir. Bir öğrenci haricinde bütün öğrenciler drama yöntemi aracılığıyla yaptıkları yazma çalışmalarından çok keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler keyif alma sebepleri olarak yazı yazmayı sevmek, grup çalışmaları yapmak ve eğlence olarak belirtmişlerdir. Bir öğrenci ise keyif almama sebebini ellerinin yorulması olarak belirtmiştir. Öğretmenin görüşlerinin, öğrenci görüşlerine paralel olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendilerinin yazma becerilerinde, kendilerine olan güvende ve arkadaş ilişkilerinde olumlu gelişmeler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen ise öğrencilerinin yazılı ve sözlü ifadelerinde olumlu gelişmeler kaydettiklerini belirtmiştir. Öğrenciler yazma çalışmalarını daha eğlenceli hale getirebilmek için önerilerde bulunmuşlardır. Kullanılan materyallerde daha çok resim bulunması, daha çok yazı çalışmasına yer verilmesi, etkinliklerde daha çok oyun oynanması ve daha az yazı yazma çalışmasına yer verilmesi öğrencilerin önerileri içerisinde yer almaktadır. Öğretmen ise bu konuya yönelik 'Yaratıcı drama ve yazma becerileri konusunun genele yayılması, uygulanması adına çalışmaların devam etmesi temennisinde bulunuyorum' ifadesini kullanmıştır.

Yaratıcı drama yöntemi, sadece yazma değil diğer dil becerilerini de destekleyen bir yöntem olduğu söylenebilir. Yaratıcı drama, öğrencilerin eğlenmesini, sosyal yönlerini geliştirmesini ve dersi daha yararlı bir hale getirmeyi sağlayabilir.

Araştırmada elde edilen verilerden yola çıkarak araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik önerilerde bulunulabilir. Araştırmacılara yönelik öneriler; araştırmanın örneklem grubu genişletilebilir ve kontrol grubu eklenebilir, araştırma farklı yaş grupları için de düzenlenebilir ve araştırmaya farklı değişkenler eklenebilir. Araştırmada öğrencilerin kitap okuma sayısı ile yazma kaygısı, yazma öz yeterliği ve yazmaya yönelik tutumları ile orta dereceli bir ilişki saptanmıştır. Dolayısıyla kitap okumaya yönelik teşvikler artırılmalıdır. Yaratıcı drama, eğitimin her alanında yer alabilecek, sadece rol oynama ve doğaçlamadan ibaret bir teknik değildir. Uygun teknikleriyle her bir derste etkin bir şekilde kullanılabilir.

### Kaynakça

- Akar, C. ve Özber, M. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 75-89.
- Akar Vural, R. ve Somers, J. W. (2011). *Hümanist İlköğretim Programları İçin İlköğretimde Drama: Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır Örneği. *International Journal of Social Science*, 6(6), 83-111.
- Ateş, A. ve Akaydın, Ş. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının İncelenmesi: Malatya İli Örneği. *Journal of Language and Literature*, 15, 24-38.
- Aydın, S. (2013). Second Life as a Foreign Language Learning Environment: A Review of Research. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(1), 53-63.
- Aydın, İ. S., İnnalı, H. O., Batar, M. ve Çakır, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterliklerine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Studies*, 8(8), 139-160.
- Bruning, G. ve Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*. 35(1), 25-37.
- Bulut, P. (2017). The Effect of Primary School Students' Writing Attitudes and Writing Self-efficacy Beliefs on Their Summary Writing Achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 281-285.
- Büyükkız, K. K. (2012). Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 69-80.
- Canitez A. (2014). *8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu İle Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. CA: Sage Publications.
- Daly, J. A. (1985). Writing Apprehension. M. ROSE (Ed.), *When A Writer Can't Write: Studies in Writer's Block And Other Composing Process Problems*. New York: Guilford Press.
- Daoud, S. A. (1998). How To Motivate EFL Learning and Teaching of Academic Writing By Cross-Cultural Exchanges. *English For Specific Purposes*, 17(4), 391-412.



- Demir, T. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Öz Yeterlik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Frankel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. NY: Mcgraw-Hill.
- Güler, İ. K. (2008). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkliliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Güneş, F., Kuşdemir, Y. ve Bulut, P. (2017). Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri. *International Journal of Social Science*, 58(2), 101-114.
- Göçer, A. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yetizleme Çalışmalarıyla Oluşturdukları Metinlerin Metinlerarasılık: Dilsel Metinlerin Kullanılması Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 184-195.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. U. (2009). *Çocuk Eğitiminde Yaratıcı Drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Guthrie, L. F. ve Richardson, S. (1995). Turned on to Language Arts: Computer Literacy in the Primary Grades. *Educational Leadership*, 53(2), 14-18.
- Güler, İ. K. (2008). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkliliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F., Kuşdemir, Y. ve Bulut, P. (2017). Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri. *International Journal of Social Science*, 58(2), 101-114.
- Güven, A. (2012). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Derslerinde Drama Yönteminin Kullanımı Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(2), 52-62.
- Hakkoymaz, S. (2017). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 24-38.
- Hidi, S. Ve Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing. *Handbook of Writing Research*, 144(157), 304-310.
- Kalaycı, D. ve Erdoğan, T. (2017). Sınıf ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Kaygılarının İncelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(64), 1480-1495.

- Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretimine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2006). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Drama Yöntemine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 45-57.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karatay, H. (2011). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* (ss. 21-49). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kavcar, C., Sever, S. ve Oğuzkan, F. (1995). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.
- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Krashen, S. D. (1993). The Case For Free Voluntary Reading. *Canadian Modern Language Review*, 50(1), 72-82.
- Kuşdemir, Y., Şahin, D. ve Bulut, P. (2016) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Kaygılarının İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(7), 100-109.
- Manay, E. B., Türkel, A. ve Savaş, B. (2017). Kelime Ağrı Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Yazma Öz Yeterlik Algısına Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14). 257-284.
- Mata, L. (2011). Motivation for Reading and Writing in Kingergarten Children. *Reading Psychology*, 32, 272–299.
- Meece, J. & Miller, S. (1999). Changes in Elementary School Children's Achievement Goals For Reading and Writing: Results of a Longitudinal and Intervention Study. *Scientific Studies of Reading*, 3, 207–229.
- Miller, S. D. & Meece, J. L. (1997). Enhancing Elementary Students' Motivation to Read and Write: A Classroom Intervention Study. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 286-299.
- Oral, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M. (2011). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'ın Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.

- Özonat, Z. (2015). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algıları. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 207-220.
- Pajares, F. & Valiante, G. (1997). Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing. *The Journal of Educational Research*, 90, 353-360.
- Peker, Ş. (2015). Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Drama Tekniklerinden Özel Mülkiyet Tekniğinin Yaratıcı Yazma Yaklaşımı ile Karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- San, İ. (2002). *Yaratıcı Drama - Eğitsel Boyutları: Yaratıcı Drama/1985-1995/ Yazılar*. Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.
- Sarkhoush, H. (2013). Relationship Among Iranian EFL Learners' Self-efficacy in Writing, Attitude Towards Writing, Writing Apprehension and Writing Performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 1126-1132.
- Schunk, H. D. (2009). *Learning Theories an Educational Perspective (Öğrenme Teorileri Eğitimsel bir Bakışla)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sevim, O. ve Özdemir Erem, N. H. (2013). Yaratıcı Drama Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 975-992.
- Sözer, E. (1996). Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 7-21.
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretiminde Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Tan, E. T. (2003). *Fonetik Alfabenin Bulunuşundan Matbaanın İcadına Kadar Olan Süreçte El yazısı Gelişimi ve Çağdaş Tipografiye Katkıları*. Ankara: Palmiye Yayınevi.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel.
- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı Dramanın Yaratıcı Yazma Başarısına ve Yazmaya Karşı Tutuma Etkisi: İlköğretim 8. Sınıf*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'ın Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.

- Yalçın, S. D. (1998). Yazma Eğitiminde Yeni Bir Araştırma Alanı: Yaratıcı Yazarlık, s. 145-152, *Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyum Bildiriler*, ALİ TÖMER Gaziantep Şubesi Yayını.
- Yaman, E. (2008). *Yazma Sanatı*. Ankara: Savaş.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. Sınıf) Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Tutumlarının İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 507-522.
- Yıldız, N. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Tutum ve Tutukluğunun Yazma Başarısına Etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 979-992.

### **Extended Summary**

#### **THE EFFECT OF CREATIVE DRAMA TECHNIQUES ON THE STUDENTS' ANXIETY, ATTITUDE AND SELF-CONFIDENCE TOWARDS WRITING**

Writing is a form of expression that is important in personal, professional and social life and has a specific goal. Writing skills are needed in almost every aspect of our daily life. The most important factors affecting writing skills are writing anxiety, attitude towards writing and self-confidence in writing. Writing skills can be improved with correct methods. Traditional writing education is boring for students and causes them to lose interest in the lesson. Especially if there is no subject to reveal their creativity; their writings will go towards mediocrity thoroughly. One of the methods that will save students from being mediocre and save them from traditional methods is creative drama. Baldwin and Fleming (2003) stated that drama contributes to the development of students' speaking, listening, reading and writing skills. Baldwin and Fleming's statement created the basis for the emergence of this study.

The aim of this study is to analyze the relationship between the creative drama techniques and the primary school 4th grade students' anxiety, attitude and self-confidence in writing and collect the feedback of the students and teachers about this study.

The method that is used in this research is "mixed method". Mixed method researchers are defined as the researchers who combine qualitative and quantitative methods in a single study or in consecutive studies (Creswell, 2003; Tashakkori and Teddlie, 2003). Creswell (2003) emphasizes the importance of the mixed method by expressing "Using quantitative and qualitative approaches together provides a better understanding of research problems than using both approaches alone. «.. In the first stage of the mixed method, an experimental study was performed in the form of a single group pre-test and post-test model. In the second stage, the opinions of the group and the teacher about the process were obtained through open-ended questions. Random sampling through the 4th grade students at a primary school in Salihli district of Manisa is used for this study. The total number of students in the study group is 22, of which 15 are female and 7 are male.

In this study, following forms and scales are used: the personal information form prepared by the researcher, the writing self-confidence scale developed by Güneş, Kuşdemir and Bulut (2017), the writing anxiety scale developed by Daly and Miller (1975), and later adapted to Turkish by Özbay and Zorbaz (2011), and the attitude scale and open-ended question surveys developed by Susar (2009).

The collected data were transferred to computer and based on the data, writing self-confidence, writing anxiety, average attitude towards writing and standard deviation values were calculated. In order to compare the pre-test scores of the students and independent variables, t-test was used for the independent groups. Due to the abnormal distribution of the data Mann Whitney U test was used. Spearman Brown correlation coefficient technique was used for analyzing the relationship between the number of books and independent variables. Non-parametric Wilcoxon test was used

to analyze the difference between the pre-test scores of the students before the experimental procedures and the post-test scores after the experimental procedures. Content analysis was used in the analysis of the qualitative data of the study.

As a result of this research, it was found that there was a significant difference in pre-test vs post-test averages regarding writing anxiety, writing self-confidence and attitude towards writing. In addition, a moderate relationship was found between the number of books read and writing anxiety, writing self-confidence and attitude towards writing. In the qualitative part of the research, students' feedbacks are collected about the process, how enjoying they have found the study and their proposed changes and suggestions. Accordingly, the students stated that they found the study entertaining due to their love in writing and particularly enjoyed the group work. With the work done by the students, it was revealed that there were positive changes in their writing skills, self-confidence and friendships. The students' suggestions for the process can be listed as to use more pictures in the materials, to include more writing work, to play more games and to include less writing activities.

Some suggestions can be made based on the results of this research. In the study, a moderate relationship was found between the number of books read and writing anxiety, writing self-confidence and attitudes towards writing. Therefore, incentives for reading books should be increased. The sample group of the research can be expanded. Control group can be added. The research can also be organized for different age groups. Different variables can be added to the study.



## Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

### YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN WEB 2.0 ARAÇLARINA YÖNELİK ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>

#### TUTORIAL OPINIONS ON WEB 2.0 TOOLS USED IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

**Nefise YILMAZ\* Nurşat BİÇER\*\* Yakup ALAN\*\*\***

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Amasya Üniversitesi, mlknefes@gmail.com

\*\*Doç. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nursatbicer@gmail.com

\*\*\*Doç. Dr. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi,  
alanyakup@gmail.com

Referans: Yılmaz, N., Biçer, N., Alan, Y. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Web 2.0 Araçlarına Yönelik Öğretici Görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 26-44.

*Gönderilme Tarihi: 24.10.2022*

*Kabul Tarihi :25.12.2022*

**Özet:** Mart 2021 tarihinden itibaren ülkemizde görölmeye başlayan Covid-19 salgını sonucu eğitim sisteminde değişiklikler olmuştur. Yüz yüze eğitime ara verilmiş ve uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde çevrim içi öğrenmeyi kolaylaştırabilmek için birçok web aracından destek alınmıştır. Uzaktan eğitimde yabancılara Türkçe öğretmek için de çeşitli web 2.0 araçları ders işlenişinde kullanılmaya başlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde yabancı

<sup>1</sup> Bu çalışma, 20-22 Mayıs 2022 tarihleri arasında düzenlenen III. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu'nda sözlü olarak sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

---

dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan web 2.0 araçlarına yönelik öğretici görüşlerini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim olarak desenlenmiştir. Çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Çalışma kapsamında Türkçe öğretim/dil öğretim merkezlerinde çalışan 11 öğreticiye ulaşılmıştır ve veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitimde web 2.0 araçlarının kullanımının verimliliği artırdığına ancak kullanım ve internet konusunda sorunlar yaşandığına, web 2.0 araçlarıyla yapılan ölçme değerlendirmelerde geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanamadığına yönelik görüş bildirdikleri ve uzaktan eğitim araçlarının gelişmesini, etkileşimli hâle gelmesini bekledikleri tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, web 2.0 araçları, yabancılara Türkçe öğretimi, çevrim içi öğrenme, online eğitim.

---

**Abstract:** As a result of the Covid-19 epidemic, which started to be seen in our country as of March 2021, there have been changes in the education system. Face-to-face education was suspended and distance education was started. In order to facilitate online learning during the distance education process, support was obtained from many web tools. In order to teach Turkish to foreigners in distance education, various web 2.0 tools have been started to be used in teaching. The purpose of this research is to examine the tutorial opinions on the web 2.0 tools used in teaching Turkish as a foreign language in the distance education process. The research was designed as phenomenology, one of the qualitative research designs. In the study, data were collected with a semi-structured interview form prepared by the researchers. Within the scope of the study, 11 lecturers working in Turkish teaching/language teaching centers were reached and data were collected. Content analysis was used in the analysis of the data. As a result of the study, it was determined that the use of web 2.0 tools in distance education increased the efficiency, but there were problems about usage and internet, the validity and reliability of the measurement and evaluations made with web 2.0 tools could not be ensured, and they expected the development of distance education tools and to become interactive.

---

**Keywords:** Distance education, web 2.0 tools, teaching Turkish as a foreign language, online learning.

---

## 1. Giriş

Salgın, savaş, deprem, sel gibi toplumsal gelişmeler toplumların yaşam şekillerini büyük ölçüde etkilemekte ve bireylerin hayat tarzlarında değişikliklere neden olabilmektedir. Toplumlar üzerinde sosyal, psikolojik, fiziksel etkileri bulunabilen bu gelişmeler birçok alanda olduğu gibi eğitim öğretim faaliyetlerinin de aksamasına veya şekillenmesine neden olabilmektedir (Şişman, 2010). 2019 yılında ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını da başta sağlık olmak üzere turizm, eğitim ekonomisi, iletişim gibi alanlarda aksamalara sebep olmuştur. Sağlık açısından, fiziksel, duygusal ve akademik yönden bireyleri etkileyen (Burak, 2022a) salgın, içinde



bulduğumuz küresel hareketlilik çağında dünyayı durma noktasına kadar getirmiştir (Kraemer vd., 2020). Virüsün yayılma hızını azaltmak ve etkilerini en aza indirmek amacıyla birçok alanda önlemler alınmaya başlanmıştır (WHO, 2020). İnsanların kitleler halinde bir arada buldukları eğitim ortamları da salgına karşı mücadele yürütülen alanlardan biri olmuştur. Bu bağlamda ilk etapta birçok ülkede eğitim kurumları kapatılmıştır (UNESCO, 2020). Ancak okulların kapatılması farklı sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bireylerin eğitim haklarından mahrum bırakılması bu sorunların başında gelmektedir. Bu sorunu ortadan kaldırmak amacıyla da ülkeler uzaktan eğitim faaliyetlerini bir alternatif olarak düşünmeye başlamışlardır (Alan, Biçer ve Can, 2020). İlk zamanlarda yaşanan belirsizlikle birlikte farklı alternatifler bulunamadığı için birçok ülkede uzaktan eğitim faaliyetlerine geçiş süreci başlamıştır (Zhang, Wang, Yang ve Wang, 2020).

Mart 2021 itibariyle Covid-19 salgınına bağlı vakaların ülkemizde de görülmeye başlanması, bizim eğitim sistemimizi de etkilemiştir. Buna bağlı olarak Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, ülkemizdeki bütün yükseköğretim kurumlarında 16 Mart 2020 tarihinden itibaren 3 hafta süreyle eğitime ara verilmesine karar vermiştir (YÖK, 2020). 23 Mart 2020 tarihinden itibaren de imkanları olan bütün üniversitelerde uzaktan öğretim sürecinin başlamasına karar verilmiştir. Eğitimdeki bu sistem değişikliği Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi çalışmalarına da yansımıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği merkezlerde de üniversitelerin internet alt yapısı, uzaktan eğitim sistemi gibi imkanları dahilinde eğitim öğretim faaliyetleri yürütülmeye çalışılmıştır. Ancak hem öğreticilerin hem öğrencilerin hem de kurumların uzaktan eğitime hazırlıksız yakalanması birtakım sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bununla birlikte teknolojik araç-gereç ve uygulamalarla yeni bir eğitim sistemi uygulanmaya başlanmış böylece eğitim öğretim faaliyetleri başka bir boyuta taşınmıştır.

Günümüz dünyasında bilginin hızlı artışı, öğrenci sayısının artması ve insanların bilinç düzeyinin artması gibi faktörler, teknolojinin eğitime adapte olmasını ve eğitim ortamlarında bu araçların kullanılmasını gerekli kılmıştır (Yücer, 2011). Bununla birlikte toplumların hayatlarını önemli ölçüde etkileyen salgın gibi olaylar ise internetin ve teknolojik aletlerin eğitimde kullanılmasını zorunlu hâle getirmiştir. Böylece bu araçların eğitim sürecinde daha fazla kullanılmasına neden olmuştur. Uzaktan eğitim sürecinin en önemli araçlarından biri olan web, bünyesinde bulunan çok sayıda uygulama sayesinde günlük gelişmelere ayak uydurabilecek şekilde tasarlanmış kolay erişilebilir, öğrenci dostu ve ekonomik uygulamalar ile kullanıcılara çok çeşitli fırsatlar sağlamaktadır (Khan, 2001). Sağladığı fırsatlar, kullanımına dair öneminin artması ve sunduğu imkanların daha da geliştirilebilmesi adına da web 2.0 kavramı ortaya çıkmıştır. Bireysel veya profesyonel öğrenme için faydalanılabilecek bir araç veya yazılım olarak tanımlanabilecek (Fadini ve Finardi, 2015) bu kavram insanların kullandıkları web ortamlarında içerik paylaşımı yapabilmesi ve ortaya yeni içerikler çıkarabilmesi anlamına gelmektedir (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008).

Horzum (2010), güncel ve gelişmekte olan internet teknolojilerinden web 2.0 araçlarının, katılımlı bir ortam ve yapı oluşturmak için katılımcılara gerekli imkanları veren yeni uygulama ve hizmetleri içeren; içerisinde birçok uygulamayı gerçekleştirmeyi sağlayan araçları bulunduran teknolojilerden olduğunu belirtmiştir.

Web 2.0 araçları toplumun ve bireylerin bilgilerinin ve görüşlerinin internet ortamında daha iyi aktarımını sağlamaktadır. Ayrıca web 2.0 araçları kullanıcılara bazı kolaylıklar sağlamaktadır. Bu kolaylıklar; görüntülü ve sesli içerikler paylaşabilme, çevrimiçi etkileşimde bulunabilme, her türlü materyal paylaşabilme, içeriğini kendinin oluşturduğu günlükler hazırlayabilme, ortak bir amaç için bir araya gelebilme, sanal ortamlar içerisinde etkileşimlerde bulunabilme (Özudoğru, 2014) olarak sıralanabilir. Çukurbaşı ve Kıyıcı'ya (2018) göre de web 2.0 araçları eğitimde internet sitesi hazırlayabilme, elektronik portfolyo, blog ve forumlar oluşturabilme, video, animasyon, karikatür gibi öğeleri hazırlayabilme, ekran kaydı, ses kaydı yapabilme, sunum hazırlayabilme, dosya depolayabilme ve paylaşabilme, şema ve grafikler hazırlayabilme ve bunları paylaşabilme, sınav hazırlayabilme ve uygulayabilme gibi alanlarda kullanılabilir. Sınırlı bir kullanım alanı olmayan bu araçlar eğitimin bütün alanlarında kullanılabilir. Buna bağlı olarak ana dil veya yabancı dil öğretiminde de tercih edilmektedir.

Birçok dilin öğretiminde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de değişen ve gelişen koşullara bağlı olarak teknolojik uygulamalar ve dijitalleşme gittikçe önem kazanmaktadır (Alan ve Biçer, 2020). Bu önem ve web 2.0'ın sağladığı imkanlar neticesinde, içinde Türkçe öğretilen ortamlarını barındıran araç veya uygulamalar kullanılmaya başlanmıştır. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesi, onların daha hızlı ve etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlaması (Peregoy ve Boyle, 2012'den akt. Ahmadi, 2018) gibi faydalar dil öğretiminde bu araçların kullanımını gerekli kılmıştır. Çünkü dil öğretilen süreçte kullanılan Web 2.0 araçlarının, bu ortamları zenginleştirme gibi etkisi vardır (Wang ve Vasquez, 2012).

Konu ile ilgili alanyazın tarandığında öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine dair görüşlerine ve bu süreçte kullanılan web 2 araçlarına yönelik çalışmalara (Akgül, 2021; Akkaş, Baysal ve Ocak, 2020; Batıbay, 2019; Bayburtlu, 2020; Demir ve Kale, 2020; Karacaoğlu vd., 2021; Korucu ve Sezer, 2016; Özgül vd., 2020); öğretmen adaylarının veya lisans öğrencilerinin görüşünün alındığı çalışmalara (Görgülü Arı ve Hayır Kanat, 2020; Karadağ ve Yücel, 2020; Karakuş vd., 2020) ve dil öğretilen, yabancı dil olarak Türkçe öğretilen kullanılan çevrimiçi araçlara veya Türkçenin uzaktan öğretilenine yönelik çalışmalara (Altıparmak ve Özcan, 2016; Baş ve Yıldırım, 2018; Çangal, 2020; Dünder ve Kara, 2019; Görker ve İnce, 2019; İnal, 2020; Temizyürek ve Ünlü, 2015; Turhan ve Baş, 2017) rastlanılmaktadır.

Covid-19 salgın sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilen faaliyetlerinin herhangi bir aksaklığa uğramaması ve sürecin devam ettirilebilmesi amacıyla hızlı bir şekilde çevrimiçi eğitim sürecine geçilmesi ve web 2.0 araçlarının kullanılması hem kurumlar hem öğreticiler hem de öğrenciler için çeşitli kolaylıklar ve sorunlar ortaya çıkarmıştır. Bu sorunların, sürecin en temel unsurlardan biri olan öğreticilerin görüşleri doğrultusunda tespit edilmesinin, yabancı dil olarak Türkçe öğretilen alanında çalışmalar yapan planlayıcılara, kurumlara ve öğreticilere yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada ortaya çıkan sonuçların, sadece Türkçenin yabancı dil olarak öğretilenine değil dil öğretilen çalışmalarına da ışık tutması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı yabancılar Türkçe öğretilen öğreticilerin uzaktan eğitimde kullandıkları web 2.0 araçlarına yönelik görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğreticilerin web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yeterlikleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Web 2.0 araçlarının eğitime katkısına yönelik öğretici görüşleri nelerdir?
3. Uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçları kullanımında karşılaşılan zorluklara yönelik öğretici görüşleri nelerdir?
4. Uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçları ile ölçme ve değerlendirme yapılmasına yönelik öğretici görüşleri nelerdir?
5. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan web 2.0 araçlarının daha verimli kullanılmasına yönelik öğretici önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırma Deseni

Yabancılar Türkçe öğreten öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullandıkları web 2.0 araçlarına yönelik görüşlerinin alındığı bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında deneyimleri bir arada toplayarak çıkarımlarda bulunma söz konusudur (Bodner ve Orgill, 2007). Bu çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşleri alınmış ve bu görüşler bir araya getirilerek yorumlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi için çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. 11 öğreticinin oluşturduğu çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında kolay ulaşılabilirlik ve gönüllülük ön plandadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemine göre seçilmişlerdir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi pratik, hızlı ve maliyeti düşük bir yöntemdir. Araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Burak, 2022b; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle ilgili bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir:

**Tablo 1: Çalışma Grubuna Ait Bilgiler**

Çalışma Grubu		f
Cinsiyet	Erkek	7
	Kadın	4
Görev Yeri	TOGÜ TÖMER	5
	AYBÜ DİLMER	3
	Gazi Üniversitesi TÖMER	1
	Hitit Üniversitesi TÖMER	1
	Selçuk Üniversitesi TÖMER	1

### Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında uzaktan eğitim sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan web 2.0 araçlarına ilişkin öğretici görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken Türkçe eğitimi alanında görev yapan 4 uzmandan görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda görüşme formu hazırlanmıştır. Formda, yedi açık uçlu soru bulunmaktadır. Öğreticilere

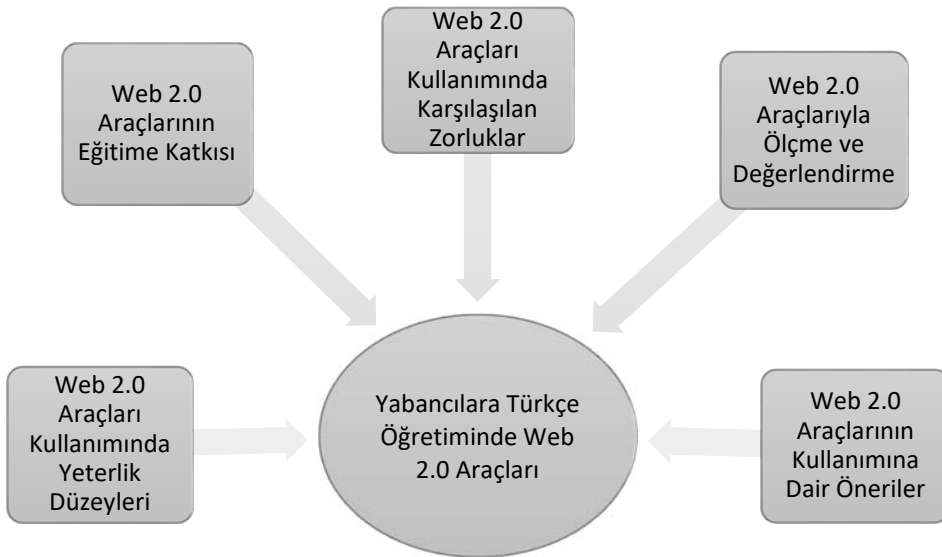
yüz yüze yapılan görüşmelerde gönüllü katılım belgeleri imzalatılmıştır. Zoom üzerinden yapılan görüşmelerde ise gönüllü katılımlarını beyan etmeleri istenmiştir. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla ya da dijital ortamda kayıt altına alınmıştır.

#### Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde, hacimli olan nitel materyal alınarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik veri indirgeme ve anlamlandırma çabası bulunur (Patton, 2018). Veriler analiz edilirken ilk önce araştırmacılar tarafından yapıla görüşme kayıtları yazıya aktarılmıştır. Görüşme verilerinin yazıya aktarılması işleminden sonra her bir öğreticinin sorulara verdiği cevaplar incelenmiş ve ham veriler üzerinde kodlama yapılmıştır. Belirlenen kodlardan kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar ve kategoriler, araştırmacılar tarafından incelenmiş ve fikir birliği oluşturularak son hâlini almıştır. Katılımcıların cevapları değiştirilmeden yazıya aktarılmıştır. Kodlanan cevapların frekans ve yüzde analizleri yapılarak bu analizler tablolaştırılmıştır. Çalışmanın güvenilirliği için araştırmacı ve uzman görüşü birliği sağlanmıştır. Kodları desteklemek için katılımcıların görüşlerinden örnek bölümler verilerek de güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda çalışmanın geçerliliğinin sağlanması için toplanan verilerin şeffaf bir şekilde rapor edilmesi gerekir. Ayrıca araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıkça belirtmesi gerekmektedir. (Yıldırım, 2018.) Bu çalışmada veri toplama ve analiz süreci şeffaf ve ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

#### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe öğreticilerinin web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasına dair görüşlerine ilişkin veriler sunulmuştur. Öğreticilerden elde edilen görüşlerden hareketle elde edilen veriler yorumlanmış ve



bazı öğretici görüşlerine yer verilmiştir:

Şekil 1: Verilerden elde edilen temalar

### Öğreticilerin, Web 2.0 Araçları Kullanımında Yeterlik Düzeyleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin web 2.0 araçlarının kullanımında kendilerini nasıl gördüklerine ilişkin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir:

**Tablo 2: Web 2.0 Araçları Kullanımında Öğreticilerin Yeterliklerine İlişkin Görüşler**

Kod	f
Yeterliyim	5
Kısmen yeterliyim	4
Yetersizim	2
<b>TOPLAM</b>	<b>11</b>

Tablo 2'ye göre yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin büyük çoğunluğunun web 2.0 araçlarını kullanabildikleri görülmektedir. Fakat kimi öğretmenler yeterli kullanabilirken kimi öğretmenlerin kullanımı sınırlıdır. Web 2.0 araçlarını kullanmakta kendini yetersiz gören öğretmenlerin sayısı azdır. Öğreticilerden 5'i web 2.0 araçlarının kullanımında kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden K6'nın görüşü şöyledir:

*Hani benim teknolojik aletlere aşinalığım var. Hatta vakti zamanında ben Milli Eğitimde de görev yaptım. Orada da akıllı tahtayı aktif bir şekilde kullanıyordum. Teknoloji ve web 2.0 araçlarıyla aramın iyi olduğunu söyleyebilirim.*

Öğreticilerden 4'ü web 2.0 araçlarını sınırlı kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden K7'nin görüşü şöyledir:

*Tabii ki, hepsine hâkim değilim. Yani yüzden fazla araç var. Bu yüzden fazla aracın neredeyse yüz tanesi yabancı dil öğretiminde kullanılabilir mahiyette. Her bir beceriye yönelik farklı web araçları var. Ama ben kısır, sınırlı sayıda kullanabiliyorum. Nasıl? Mesela aktif olarak Zoom'u kullanıyoruz.*

K8 web 2.0 araçlarının kullanımında kendinin sınırlı kullanabildiğini şu sözlerle dile getirmiştir:

*Derslerimde de teknolojiden yararlanan bir insanım. Hani Z Kitap'tan falan uzaktan eğitime geçmeden önce de faydalanıyordum. Ancak... Yani dediğim gibi sadece ihtiyaç duyduğum alanlarda, ihtiyaç duyduğum web 2.0 araçlarını kullanmayı biliyorum. İşte bunlar neler? Kahoot mesela. Puzzle ya da işte Google Form.*

Öğreticilerden 2 kişi, web 2.0 araçları kullanımında kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden K1'in görüşü aşağıda verilmiştir:

*Web 2.0 araçlarının kullanımında şu anda çok yeterli olduğum söylenemez. Biz de aslında bu pandemi süreci ile tanışmış olduk. Yani daha önceden de daha az çok biliyorduk ama bu kadar etkin bir şekilde pandemi sürecinde kullanmaya başladık. Tabii ki de zorlanıyoruz, yavaş yavaş öğrenmeye başlıyoruz biz de. Ama çok yeterli olduğum söylenemez tabii ki de.*

### Web 2.0 Araçlarının Eğitime Katkısı

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan web 2.0 araçlarının eğitime olan katkısına yönelik öğretici görüşlerine Tablo 3'te yer verilmiştir:

**Tablo 3: Etkin Kullanıldığında Web 2.0 Araçlarının Eğitimde Sağladığı Yararlara İlişkin Görüşler**

Kod	f
Verimliliği artırma	5
Kalıcı öğrenmeyi sağlama	3
Pratiklik kazandırma	3
Öğrenme-öğretme tarzında değişim sağlama	3
Ders dışında da öğrenciye yarar sağlama	2
Etkileşimi artırma	1
Öğrenme isteğini artırma	1
Dikkat çekme	1
<b>TOPLAM</b>	<b>19</b>

Öğreticilerden 5'i uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarının eğitimde daha etkin kullanılmasının verimliliği arttırdığı görüşündedir. Bu düşünceye sahip olan öğretici K3'ün görüşü şöyledir:

*Bizim kendi yaptığımız seminerlerden de bu konuda oldukça yoğun bilgilendirildik, bilgi aldık. Denedik, test ettik. Bayağı bu dönemde arttı kullanım. Öğrenciler de... Çoğu yeni tanıştı. Tabii onların haberi yoktu. Bu tarz uygulamaların... Yani bayağı etkinlik açısından verimli oldu. Bu dönemin faydalarından biri de bu. Bu araçlarla, web 2.0 araçları ile tanıştık. Yani daha önceden de aslında kullanıyorduk ama bu kadar fazla değildi, yoğunlukta değildi.*

Öğreticilerden K6, K8 ve K9 uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarının eğitimde etkin kullanılmasını öğretici olarak ifade etmişlerdir. Öğreticilerden K8'in görüşü şöyledir:

*Gerçekten büyük kolaylık. Öğretimin kalıcılığı için, öğrenci motivasyonunu yüksek tutmak için bir şekilde yani... Çünkü dil dediğimiz şey, biliyorsunuz çabuk unutulmuş bir şey. Yani kalıcı olması... Sadece dinleyerek kalıcı hale gelmez. Öğrencinin beş duyusuna da neredeyse hitap etmeniz gerekir. Yani birden çok duyuya hitap etmesi gerekir. Çok uyarılı bir öğretim ortamı oluşturmak gerekir. Dolayısıyla bunu bilgisayar ekranında yapabilmek ancak bu bahsettiğimiz araçlarla mümkün olabiliyor. Bu yüzden de faydalanmamız gerek.*

Öğreticilerden 3'ü uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarının eğitimde etkin kullanılmasının derslerde pratiklik sağladığını düşünmektedir. Bu düşünceye sahip K5'in görüşleri şu şekildedir:

*Web 2.0 araçları pratik oluyor. Yani, ders esnasında çok pratik oluyor. Eğer güzel bir planlama yapılırsa hangi aracın, hangi konuda ya da hangi etkinlikte, hangi beceride kullanıldığı güzel bir şekilde planlanırsa çok iyi olacağını düşünüyorum.*

#### **Web 2.0 Araçları Kullanımında Karşılaşılan Zorluklar**

Öğreticilerin uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçları kullanımında ne tür zorluklarla karşılaştıklarına ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmuştur:

**Tablo 4: Web 2.0 Araçları Kullanımında Ortaya Çıkan Sorunlara İlişkin Görüşler**

Kod	f
Öğrencilerin web araçlarını kullanamaması	11
İnternet sorunu	7
Uygulama seçiminde zorlanma	2
Öğrencilerin derse dahil olmaması	2
Araç gereç eksikliği	2
Öğrencilerin disiplinsiz davranması	1
Ücretli uygulamalara erişememe	1
<b>TOPLAM</b>	<b>26</b>

Tablo 4'e bakıldığında öğreticilerin uzaktan eğitim sürecinde en çok öğrencilerin web 2.0 araçlarını kullanamaması ve internet konularında zorluklar yaşadığı görülmektedir. Bu görüşlerin dışında öğreticilerin; uygulama seçiminde zorlanma, öğrencilerin derse dahil olmaması, teknik alet eksikliği, öğrencilerin güvenlik duvarına saldırmaları, ücretli uygulamalara erişememe gibi sorunları yaşadıkları da tespit edilmiştir. Web araçlarını kullanamama sorunu ile karşılaşanlardan biri olan K5'in görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

*En büyük zorluk, öğrencinin bu web 2.0 araçlarını kullanmakta zorluk çekmesi. En büyük zorluğumuz bu zaten. Çünkü herkesin teknoloji bilgi seviyesi aynı seviyede olmuyor, aynı şekilde olmuyor.*

İnternet sorunu yaşadıkları görüşünde bulunanlardan K10'un ifadesi şu şekildedir:

*Bu sene dersler uzaktan yürütüldü. Burslu, YTB'nin burslandığı öğrenciler, farklı coğrafyalardalar ve genellikle mağdur coğrafyalarda öğrenciler. İşte Afganistan'ın bir dağ köyünde, Irak'ın bir köyünde, Afrika'nın herhangi bir ülkesinde... İnternet altyapısının zayıf olduğu yerde, bilgisayar olmayan öğrenciler. Olanların gerçekten güncel... Şu an bizim kullandığımız bu sistemler sürekli güncelleniyor ve en üst teknolojiye uyumlu hale getiriliyor. Ama oradaki teknoloji o kadar ilerlemediyse sistem kasılmaya başlıyor.*

Saat farkı sorunu ile karşılaşanlardan K8'in görüşü ise şöyledir:

*Zaten öğrencilerin birçoğunun teknolojik olarak altyapısı zayıf. Afrika'dalar işte... Yani bizim şu anda öğrencilerimizin birçoğu Türkiye'de değil zaten. Saat farkından dolayı falan da bizim sıkıntılarımız oluyor.*

#### **Web 2.0 Araçlarıyla Ölçme ve Değerlendirme**

Öğreticilerin uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçları ile ölçme ve değerlendirme yapılması hakkındaki düşünceleri Tablo 5'te gösterilmiştir:

**Tablo 5: Ölçme ve Değerlendirmede Web 2.0 Araçlarının Kullanımına Yönelik Görüşler**

Kod	f
Geçerlik ve güvenilirlik sorunu	6
Kopya çekilmesi	4
Hızlı sonuç alma	3

Dil becerilerinin değerlendirilmesinde zorlanma	2
Yerine başka birini sokma	1
Öğrencinin odaklanma problemi yaşaması	1
<b>TOPLAM</b>	<b>17</b>

Tablo 5 öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarıyla ölçme ve değerlendirme yapılmasına ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin web 2.0 araçlarıyla ölçme değerlendirme yapmayla ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 6'sı web 2.0 araçlarıyla ölçme ve değerlendirme yapıldığında geçerlik ve güvenilirlik sağlanmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden K11'in görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

*Biz önceden bazı denemeler yaptık. Google Form üzerinden testler yaptık. Ama güvenilirlik açısından yeterli değil.*

Uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarıyla ölçme ve değerlendirme yapılmasında kopya çekiminin de çok fazla olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu öğretmenlerden K10'un görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

*Biz bir bilgisayardan sınav yapmaya çalışırken öğrenciler başka bir cihazdan yardım alma girişiminde bulundular. Tabii yine teknolojinin bu eksiklerini teknolojiyle kapatan uygulamalar da var.*

Öğretmenlerin 3'ü web 2.0 araçlarıyla ölçme ve değerlendirme yapıldığında hızlı sonuç alındığı görüşündedir. Bu öğretmenlerden K3'ün görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

*Google Forms bize yardım etti bu süreçte. Tabii, hız açısından katkısı oldu. Öğrenciler diğer yöntemlerde biraz zorlandılar ama Google Form onlara büyük bir kolaylık sağladı. Bu da teknolojilerin faydalarından biriydi eğitimde.*

Öğretmenlerden 2'si web 2.0 araçlarıyla ölçme ve değerlendirme yapılırken dil becerilerinin ölçülmesinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden K8'in görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

*Konuşma becerisinin geliştirilmesinde bu araçların eksik olduğunu düşünüyorum. Yazmada da hakeza yine bizim dönüt vermemiz gerekiyor. Yani direkt sistemsel bir düzeltme imkânı olmuyor. Bu iki anlatma becerilerini de web 2.0 araçlarının yeterli olmadığını düşünüyorum.*

#### **Web 2.0 Araçlarından Daha Çok Verim Almak İçin Öneriler**

Öğretmenlerin, uzaktan eğitim sürecinde kullanılan web 2.0 araçlarından daha çok verim almak için sunmuş oldukları öneriler Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6: Uzaktan Eğitim Sürecinde Verimi Artırmak İçin Sunulan Öneriler**

<b>Kod</b>	<b>f</b>
Uygulamalar geliştirilmeli	6
Etkileşim artırılmalı	4
Altyapı güçlendirilmeli	3
Eğiticilere hizmet içi eğitimler verilmeli	3
Uygulamaların dil seçenekleri artırılmalı	1
Kapsamlı müfredat oluşturulmalı	1
Uygulamalar ücretsiz/makul ücretli olmalı	1



"Uzaktan eğitim sürecinde kullandığınız web 2.0 araçlarından daha çok verim almak için ne neler önerirsiniz?" sorusuna birçok farklı görüş sunulmuştur. Tablo 6'ya baktığımızda öğretmenlerin web 2.0 araçlarından daha çok verim almak için uygulama geliştirme önerisinde buldukları görülmektedir. Bu öğretmenlerden K6'nın görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

*EBA'da öğrencinin oraya yüklenen bir etkinliği ne kadar okuduğu, ne kadarını yaptığı ve ne kadarını tamamladığını görebiliyorsunuz. Ama mesela kullandığımız Moodle sisteminde öyle bir seçenek yok, öğrenci o etkinliği gördüğü anda sadece sisteme girmiş olarak kabul ediyor. Biz öğrenciyi o etkinliği tamamladı olarak düşünüyoruz, kabul ediyoruz. Aslında biraz sonuç odaklı bir web tabanlı izleme süreci söz konusu. Hâlbuki dil öğretiminde biraz sürecinde izlenmesi gerektiği kanaatindeyim. Bunun eksik olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin ilgili etkinlikleri ne kadar sürede yaptıkları ya da ilgili çalışmalarını ne kadar sürede tamamladıkları... Örnek veriyorum, biz video yüklüyoruz. Videoyu açtığı anda izledi olarak varsayıyor. Bu videoyu tam izleyip izlemediğini bilemiyoruz. Bu da önemli bir husus. O yüzden biraz daha öğrencinin öğrenme süreçlerinin ya da öğrenmeye geri dönük süreçlerinin...Sürece dönük kısmı daha iyi gözlemleyebildiğimiz web tabanının olması bence bir ihtiyaç.*

Öğreticilerin 4'ü etkileşimi artırma önerisinde bulunmuşlardır. Bu öğretmenlerden K10'un görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

*İşte etkileşim biraz daha fazla olsa, anlık giriş çıkışlar da olsa. Çünkü web 2.0 araçlarında çoğunlukla önceden bir girdi sağlıyorsunuz ve onu öğrenciye sunuyorsunuz. Sonrasında siz ekstrasından bir etkileşime gidebilirsiniz benzeri bir araçla. Uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarından daha çok verim almak için öğreticinin eğitimi görüşünde bulunan 3 öğreticiden biri olan K1'in görüşüne aşağıda yer verilmiştir:*

*Bir kere öğreticilerin daha fazla eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. Yani çünkü çok yeni bir alan uzaktan eğitim. Çok yeni bir alan. Öğreticilerin eğitilmesi lazım. Daha sonra öğreticilerin bunu uygulamalı olarak öğrenmesi lazım.*

Dil opsiyonlarının artması, yazılımcının alan uzmanlarıyla çalışması, yapay zekanın web 2.0 araçlarına entegrasyonu, teknik aletlerin güçlendirilmesi, kapsamlı müfredat oluşturulması, uygulamaların ücretsiz veya makul ücretli olması, daha fazla araştırma çalışması, alanda birlik oluşması ve yönlendirmelerin daha açık olması da öğretmenlerin sunmuş olduğu diğer görüşlerdir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu çalışmada, Türkçe öğretim merkezlerinde ve dil merkezlerinde çalışan Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimde web 2.0 araçlarının kullanılmasına dair görüşleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında toplanan nitel verilerin analizi yapılmış ve bulgular ortaya konulmuştur. Bulgulardan yola çıkarak tartışma, sonuç ve önerilere ulaşılmıştır.

Pandemi süreciyle birlikte eğitim-öğretim faaliyetlerini uzaktan gerçekleştiren öğretmenler; Zoom, Teams, Hangouts, Meet, Skype gibi çeşitli uygulama veya araçlarla faaliyetlerini devam ettirmeye çalışmışlardır (Demir ve Kale 2020). Bu durum, eğitim

öğretim faaliyetlerinin devamını sağlamakla yükümlü olan öğretmenlerin daha fazla web 2.0 araçlarını kullanmaya başladıklarının göstergesidir. İnal ve Arslanbaş (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin pandemiyle birlikte iş birliği öğrenmeyi sağlamak, dört temel dil becerisini kalıcı bir şekilde kazandırmak için web 2.0 araçlarına daha fazla yöneldiği ve derslerde kullanımını artırdığı sonucuna varmışlardır. Web araçlarını kullanmak ve eğitim faaliyetlerini devam ettirebilmek için de öğretmenlerin bu araçları kullanabilme konusunda yeterli düzeyde olmaları gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin web 2.0 araçları kullanımında yeterlilik düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin önemli kısmının (f=5) yeterli düzeyde kullanıma sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bir kısmının ise (f=4) sınırlı yeterlilikte kullanabildiği tespit edilmiştir. Göker ve İnce (2019), çalışmada katılımcıların teknoloji tabanlı materyallere ulaşılması bağlamında problem yaşamayacaklarını belirlemişlerdir. Bu bağlamda öğretmenler teknoloji tabanlı materyallere ulaşabilmekte ve web 2.0 araçlarını kullanabilmektedir.

Öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarının eğitimde daha etkin kullanılmasının verimliliği artırdığı görüşündedir. Görker ve İnce (2019), bir web 2.0 aracı olan 3 Dakikada Türkçe ile “belirtme durumu” konusunu öğrenenlerin, geleneksel yöntemle öğrenenlere oranla daha yüksek akademik başarı elde ettiğini ortaya koymuştur. Akgül (2021) de öğretmenlerin, zaman ve mekân avantajı sağlaması bakımından uzaktan eğitimi olumlu gördüğünü tespit etmiştir. Görgülü Arı ve Hayır Kanat (2020) da benzer şekilde, uzaktan eğitimde derslerin tekrar dinlenebilmesinin bir avantaj olarak görüldüğünü belirtmektedir.

Uzaktan eğitimde web 2.0 araçlarının kullanımında en çok yaşanan zorlukların başında web 2.0 araçlarını kullanamama problemi ve internet sorunu vardır. Karakuş vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada da uzaktan eğitim sürecinde etkileşimin sınırlı kalması, teknik sorunlarla karşılaşılabilmesi, belli düzeyde teknolojik altyapıya ve bilgiye sahip olunabilmesi gibi sorunlarla karşılaşıldığı belirtilmektedir. Görgülü Arı ve Hayır Kanat (2020) da teknik aksaklıkların yaşanması, disiplinsizliğin olması, öğrencilerin pasif kalması, etkileşim ve iletişim sorunlarının yaşanması, öğrencileri takip etmenin zorlaşması gibi sorunların yaşandığını tespit etmişlerdir. Bayburtlu (2020) da çalışmasında uzaktan eğitimde bağlantı sorunlarının oluşmasından kaynaklı sorunların olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarıyla ölçme ve değerlendirme yapılmasında geçerlik ve güvenilirliğin sağlanamadığı görüşünde bulunmuşlardır. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik pek çok olumsuz görüş olmasına karşın hızlı sonuç verdiği için olumlu görüş de bulunmaktadır. Solmaz (2018), çalışmada uzaktan Türkçe öğreten öğretmenler için alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiğinden bahsetmektedir. Moyo'ya (2020) göre de üniversiteler bazı modüller için çevrimiçi öğretime başlamış olsalar da uygulamaları değerlendirme sorununu çözenin yollarını henüz bulamamıştır.

Öğretmenler, uzaktan eğitimde web 2.0 araçlarından daha çok verim almak için uygulama geliştirme önerisinde bulunmuşlardır. Alan ve Can (2021) ve Gök ve Karademir (2020) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara rastlamak mümkündür. Benzer şekilde Gençoğlu ve Çiftçi (2020) de uzaktan eğitimin daha etkili

ve başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için gerekli teknik altyapının oluşturulması gerektiğini bildirmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde kullanılan web 2.0 araçlarına yönelik görüşlerinin alındığı bu çalışmada, öğretmenlerin web araçlarını kullanarak gerçekleştirdikleri derslerde bazı sorunlar yaşadığı; ancak genel anlamda bu derslerden verim aldıkları ve bu araçların geliştirilerek kullanılmaya devam etmesi gerektiği gibi görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde şu öneriler sunulabilir:

- Öğreticilerin bu araçlardan tam olarak faydalanabilmeleri ve tam verim alınabilmesi için web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik öğreticinin eğitimi programlarının sayısı artırılmalıdır.
- Eğitimciler de hem çeşitli etkinliklere katılarak hem de pratik yaparak web 2.0 araçlarının kullanımında kendilerini geliştirmelidir.
- Uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılacak yerli yazılımların sayısı artırılmalıdır.
- Eğitim kurumları, ücretli web 2.0 uygulamalarını satın alarak öğretmenlerin hizmetine sunmalıdır.
- Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan web 2.0 araçlarına yönelik deneysel araştırmaların sayısı artırılmalıdır.

### Kaynakça

- Ahmadi, M. R. (2018). The use of technology in English language learning: A literature review. *International Journal of Research in English Education (IJREE)*, 3(2), 115-125.
- Akgül, G. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uşak: Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Akkaş Baykal, E. ve Ocak, G. (2020). Covid-19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 676-705.
- Alan, Y. ve Biçer, N. (2020). İlkokul öğrencilerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde web uygulamaları ve interaktif ortamlar. İçinde F. M. Ciğerci (Ed.), *İlkokul öğrencilerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. PEGEM Akademi.
- Alan, Y., Biçer, N. ve Can, F. (2020). Perspectives of pre-service teachers on distance education: Covid-19 process. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(5), 1972-1984. <https://doi.org/10.24205/03276716.2020.1193>
- Alan, Y. ve Can, F. (2021) covid-19 salgını döneminde öğretmen olmak: Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 72, 541-562
- Altıparmak, H. M. ve Özcan, Ş. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel yaşam alanlarından hareketle bilgisayar destekli bir kaynak önerisi: görsel senaryo. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 68-77.
- Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Bodner, G. M. ve Orgill, M. (2007). *Theoretical frameworks for research in chemistry/science education* (1. bs). Pearson Prentice Hall.
- Burak, D. (2022a) The effect of risk and protective factors on primary school students' COVID-19 anxiety: back to school after the pandemic. *Child Indicators Research*. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09971-z>

- Burak, D. (2022b). Örnekleme yöntemleri. H. Tabak, B. Aksu Dünya ve F. Şahin (Eds.) *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 125-153). Pegem Akademi.
- Çangal, Ö. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisine yönelik öğrenici görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 52-61.
- Çukurbaşı, B. ve Kıyıcı, M. (2018). Öğretmen adaylarının öğretimde internet teknolojilerini kullanmaya yönelik tercihlerindeki değişimin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 765-776. DOI: 10.24106/kefdergi.413325
- Demir, S. ve Kale M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470.
- Dündar, Ş. N. ve Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dijital platformların kullanılmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(24), 557-579.
- Fadini, K. ve Finardı, K. (2015). Web 2.0 tools for the L2 class. *In International Conference on Education and New Developments* (pp. 603-607).
- Gençoğlu, C. ve Çiftçi, M. (2020). Covid-19 salgınında eğitim: Türkiye üzerinden bir analiz. *Tarih Okulu Dergisi*, 46, 1648-1673.
- Gök, V. ve Karademir, F. (2020). Yabancılara Türkçe öğretimi için oluşturulmuş eğitsel web sitelerinin kullanılabilirlik ve öğretici görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 300-317.
- Göker, M. ve İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.
- Görgülü Arı, A. ve Hayır Kanat. M. (2020). Covid-19 (koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı, 459-492
- Gücüköğlu, B. ve Türker, F. M. (2015). Yabancı dil olarak web tabanlı Türkçe öğretiminde materyal hazırlama süreci. *Electronic Turkish Studies*, 10(15).
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- İnal, E. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin eğitim teknolojisi standartları ile ilgili öz yeterliklerinin incelenmesi. *Turkophone*, 7(1), 37-54.
- İnal, E. ve Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 228-249. DOI: 10.35675/befdergi.850781

- Karacaoğlu, M. Ö.; Karakuş, N.; Esendemir, N. ve Ucuzsatar, N. (2021). Uzaktan eğitim üzerine bir araştırma: "Türkçe öğretmenleriyle mülakatlar". *International Journal of Language Academy*, 9(1), 124-144.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Karaman, S., Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri*. 22-23 Aralık 2008 ODTÜ, Ankara.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241.
- Khan, B. H. (2001). *Web-based training. Educational Technology*. Publications (Englewood Cliffs NJ).
- Korucu, A. T. ve Sezer, C. (2016). Web 2.0 teknolojilerini kullanma sıklığının ders başarısı üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2).
- Kraemer, M. U. G., Yang, C.-H., Gutierrez, B., Wu, C.-H., Klein, B., Pigott, D. M., Covid, O., Hanage, W. P., Brownstein, J. S., Layan, M., Vespignani, A., Tian, H., Dye, C., Pybus, O. G., & Scarpino, S. V. (2020). The effect of human mobility and control measures on the COVID-19 epidemic in China. *Science*, 368(6490), 1-5. <https://doi.org/10.1126/science.abb4218>
- Lee, K. (2020). Who opens online distance education, to whom, and for what? *Distance Education*, 41(2), 186-200. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757404>
- Moyo, N. (2020). COVID-19 and the future of practicum in teacher education in Zimbabwe: rethinking the 'new normal' in quality assurance for teacher certification. *Journal of Education for Teaching*, 1(10). <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802702>
- Özgül, E.; Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 395-412.
- Özudoğru, Ş. (2014). Bir web 2.0 uygulaması olarak bloglar: blogların dinamikleri ve blog alemi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 4 (1), 36-50.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Solmaz, O. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı öğretim materyalleri: web maceraları. 10.08.2022 tarihinde [https://www.researchgate.net/publication/323726091\\_Yabancı\\_Dil\\_Olarak](https://www.researchgate.net/publication/323726091_Yabancı_Dil_Olarak)

[\\_Turkce Ogretiminde Teknoloji Tabanlı Ogretim Materyalleri Web Mace  
ralari Technology-  
Based Teaching Materials in Teaching Turkish as a Foreign Language  
Webquests](#) adresinden edinilmiştir.

- Şişman, M. (2010). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Temizyürek, F. ve Ünlü, O. N. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: "flipped classroom". *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 64-72.
- Turhan, O. ve Baş, B. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248.
- UNESCO. (2020b). COVID-19 educational disruption and response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresp>
- Wang, S. ve Vasquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us?. *Calico Journal*, 29(3), 412-430.
- World Health Organization (WHO). (2020). Coronavirus disease (Covid-2019) press briefings. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/media-resources/press-briefings>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- YÖK. (2020). Küresel salgında yeni normalleşme süreci. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2020/kuresel-salginda-yeni-normallesme-sureci-2020.pdf>
- Yücer, S. (2011). İnternet yoluyla Türkçe öğretimi ve sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 132-143.
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the Covid-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 1-6. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

## **Extended Abstract**

### **Purpose of the research**

In order to prevent any disruption in teaching Turkish as a foreign language during the Covid-19 epidemic process and to continue the process, the rapid transition to the online education process and the use of web 2.0 tools have created various conveniences and problems for both institutions, teachers and students. The aim of this research is to determine the opinions of the instructors who teach Turkish to foreigners about the web 2.0 tools they use in distance education.

### **Method**

Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in this study in which the opinions of the teachers who teach Turkish to foreigners about the web 2.0 tools they use in distance education were taken. The study group of the research consists of experts working to teach Turkish as a foreign language in the 2020-2021 academic year. There are five TOGU TÖMER, three AYBÜ DİLMER, one Selçuk University TÖMER, one Hitit University TÖMER and one Gazi University TÖMER lecturer in the group consisting of 11 lecturers. Participants were selected according to the easily accessible case sampling method, one of the purposive sampling methods. Within the scope of the study, a semi-structured interview form with open-ended questions developed to determine the instructive views of web 2.0 tools used in teaching Turkish as a foreign language in the distance education process was used. The obtained data were analyzed by content analysis technique.

### **Results**

According to the data obtained in the study, it is seen that the majority of the teachers who teach Turkish as a foreign language can use web 2.0 tools. However, while some tutorials can be used adequately, the use of some tutorials is limited. The number of instructors who consider themselves incompetent in using web 2.0 tools is few.

Tutorials for the contribution of web 2.0 tools to education; They expressed opinions such as increasing productivity, providing permanent learning, providing practicality, changing the learning-teaching style, benefiting students outside the classroom, increasing interaction, increasing motivation to learn, and attracting attention.

Regarding the difficulties encountered in the use of web 2.0 tools, it is seen that the instructors have the difficulties most, not being able to use web 2.0 tools and internet issues in the distance education process. It can also be said that there are many teachers who have problems due to the time difference. Apart from these views, the instructors; It has also been determined that they have difficulties in choosing applications, students are not included in the course, lack of technical tools, students attack the firewall, and cannot access paid applications.

It has been observed that the instructors have positive and negative opinions about measuring and evaluating with web 2.0 tools in the distance education process. Some of the opinions that were found to be not valid and reliable when measurement and



evaluation were made with web 2.0 tools, were cheated, had quick results and had difficulties in measuring language skills.

To get more efficiency from web 2.0 tools, tutorials recommend as applications should be developed, interaction should be increased, infrastructure and technical tools should be strengthened, educators should be trained, language options should be increased, comprehensive curriculum should be created and applications should be free/reasonably paid.

### **Conclusion and Discussion**

When the proficiency levels of the instructors teaching Turkish as a foreign language were examined in the use of web 2.0 tools, it was determined that 45.45% of the instructors had sufficient use. It has been determined that 36.36% of the instructors can use it with limited proficiency. Göker and İnce (2019) determined in their study that the participants would not have problems in accessing technology-based materials. In this context, instructors can access technology-based materials and use web 2.0 tools.

The instructors think that the more effective use of web 2.0 tools in education in the distance education process increases the efficiency. Görker and İnce (2019) revealed that those who learn the subject of 'statement' in Turkish in 3 Dakikada Türkçe, a web 2.0 tool, achieve higher academic success than those who learn with the traditional method.

The most common difficulties in the using of web 2.0 tools in distance education are the problem of not being able to use web 2.0 tools and the internet problem. In the research conducted by Karakuş (2020), it is stated that there are problems such as limited interaction in the distance education process, encountering technical problems, having a certain level of technological infrastructure and knowledge.

The instructors thought that the validity and reliability of measurement and evaluation with web 2.0 tools in the distance education process could not be ensured. Although there are many negative opinions in measurement and evaluation, there are also positive opinions as it gives quick results. According to Moyo (2020), although universities have started online teaching for some modules, they have not yet found ways to solve the problem of evaluating applications.

The instructors suggested application development in order to get more efficiency from web 2.0 tools in distance education. It is possible to encounter similar results in the research conducted by Alan and Can (2021) and Gök and Karademir (2020).



## Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

### Z KUŞAĞININ OKUMA KAYGISI, OKUMA MOTİVASYONU VE OKUMA ALIŞKANLIĞI READING ANXIETY, READING MOTIVATION AND READING HABIT OF THE GENERATION Z

Yunus Emre ÇEKİCİ\*

\* Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Türk Dili Bölümü,  
[yunusemreckici@gmail.com](mailto:yunusemreckici@gmail.com), ORCID: 0000-0003-0247-3779

Halil Erdem ÇOCUK\*\*

\*\*Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal  
Bilimler Eğitimi Bölümü, [halilerdemcocuk@gmail.com](mailto:halilerdemcocuk@gmail.com), ORCID: 0000-0003-0027-  
4223

Referans: 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.

Gönderilme Tarihi: 09.09.2022

Kabul Tarihi :25.12.2022

**Özet:** Değışen zamanla birlikte yeni kuşakların ilgi, gereksinim ve alışkanlıklarının da değıştiği gözlemlenmektedir. Z kuşağı olarak adlandırılan 2000 sonrası doğumlarının kendinden önceki kuşaklardan birçok açıdan farklı ilgi ve gereksinimlere sahip olduğu, birçok çalışmada dile getirilmiştir. Bu bağlamda z kuşağının okuma duygu ve davranışları da araştırmaya değer bir konudur. Z kuşağının okuma yaklaşım ve eylemlerinin tespiti, okuma eğitiminin planlanması ve uygulanması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, “z kuşağı” olarak adlandırılan 2000 sonrası doğumlu öğrencilerin okuma kaygı, motivasyon ve

---

alışkanlık düzeylerini belirlemektir. Betimsel alan araştırması niteliğindeki bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubu; 149’u ortaokul, 167’si ise lise olmak üzere toplam 316 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri, çeşitli istatistikî analiz teknikleriyle çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda araştırmaya katılanların ortalama düzeyde bir okuma kaygısına, ortalamanın üstünde bir okuma motivasyonuna, ortalamanın biraz üstünde bir okuma alışkanlığına sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın okuma eğitimi alanındaki araştırma ve uygulamalara katkı sunması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Z kuşağı, Okuma Kaygısı, Okuma Motivasyonu, Okuma Alışkanlığı.

---

**Abstract:** It is observed that with the changing time, the interests, needs and habits of new generations also change. It has been stated in various studies that those born after 2000, called the Generation Z, or Gen Z, have many different interests and needs from the previous generations in many respects. In this context, the reading emotions and behaviors of the Gen Z is also a subject worth investigating. The determination of the reading approaches and actions of the Gen Z is important in terms of planning and implementation of reading education. The aim of this study is to determine the reading anxiety, motivation and habit levels of students born after 2000, called “Gen Z”. In this study, which is a descriptive field research, scanning model was used. The research group consists of a total of 316 students, 149 of whom are secondary school and 167 are high school. Research data were analyzed with various statistical analysis techniques. As a result of the study, it was determined that the participants of the study had an average level of reading anxiety, an above-average reading motivation, and a slightly above-average reading habit. The study is expected to contribute to research and applications in the field of reading education.

---

**Keywords:** Z Generation, Reading Anxiety, Reading Motivation, Reading Habit.

## 1. Giriş

İnsan-insan, insan-toplum, insan-doğa etkileşimi hem insanı hem toplumu hem de doğayı değiştirmektedir. Öyle ki bu etkileşim içinde insanın değişimin öznesi mi, nesnesi mi olduğunu belirlemek her zaman mümkün olmamaktadır. Ancak geçmişten günümüze insanın, yaşamın, toplumun, doğanın kısacası zamanın değiştiği de bilinmektedir. Bu değişim ise bazen yavaş, bazen ise hızlı gerçekleşmektedir. 21. yüzyılda ortaya çıkan sosyal ve teknolojik gelişmeler, değişimin hızını günden güne ivmelenmektedir. Sosyal bilimler bu değişimi ve nedenlerini anlamaya çalışmakta, eğitim bilimleri de değişen zamanı değerlendirerek öğrenme ve öğretme süreçlerine yeni pencereler açmaktadır.

“Kuşak”, yukarıda sözü edilen toplumsal değişimin ve zamanın ruhunun anlaşılmasına zemin hazırlayan anahtar kavramlardan biridir. Değişen zaman içinde benzer görüşleri paylaşan; benzer alışkanlıklara ayak uyduran; ortak beklenti, duyarlılık ve kaygılar taşıyan; genellikle yakın yaş aralığında bulunan insanlar, sosyolojide ve gelişim psikolojisinde “kuşak” şeklinde kavramsallaştırılmaktadır. Güncel Türkçe Sözlük’te

kuşak, yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarını, dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları, kaderleri paylaşmış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişilerin topluluğu (felsefe); yaklaşık yirmi beş otuz yıllık yaş kümelerini oluşturan bireyler öbeği, göbek, nesil, batın, jenerasyon (toplumbilim) (TDK, 2011, s. 1542) şeklinde tanımlanmaktadır. Kuşak kavramı başka çalışmalarda “Aynı dönemlerde yaşayan, ortak özelliklere sahip bireylerin oluşturduğu gruplar” (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2014, s. 165) ve “Benzer bir zaman aralığında doğmuş, benzer yaş ve hayat dönemlerini paylaşan ve belirli bir dönemin olayları, eğilimleri tarafından şekillendirilmiş insan topluluğu” (Keleş, 2011, s. 131) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan kuşağın ortak görüş, benzer ilgi ve tutumları paylaştığı anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki tanımlarda görüldüğü üzere kuşakların belirlenmesindeki temel ölçütlerden biri yaştır. Birbirine yakın dönemlerde doğanların bir “kuşak” oluşturduğu kabul edilmektedir. Ancak Kanatlı (2022, s. 11), “Yaşla anlayış arasında kesin bir doğru ya da ters orantıdan söz edilemez. Bu bakımdan, özellikle sosyal adaletsizliğin yaygın ve bölgeler arası gelişmişlik düzeyinin çok farklı olduğu coğrafyalarda kuşağı, yaşa göre değil benzer yaşam koşullarına göre değerlendirmek daha doğru olabilir.” diyerek kuşakların belirlenmesinde göz önünde bulundurulanan “yaş” ölçütüne eleştirel bir yaklaşım sunmaktadır. Helsper ve Eynon (2016), beceri kazanma ve deneyimle kuşaklar arasındaki farkların kapanabileceğini ileri sürmektedir. Ardiç ve Altun (2017, s. 13), kuşak araştırmalarında tespit edilen özelliklerin tüm kuşak üyelerine genellendiğini, ancak her kuşak içinde çeşitli varyasyonların da hesaba katılması gerektiğini belirtmektedir. Benzer biçimde Mannheim (2018), bir kuşağa atfedilen özelliklerin o kuşağın tüm üyelerine yayılmadığını düşünmektedir. Gültekin ve Şahin (2022), her ülkenin kuşak gelişiminin farklı olduğunu hatırlatmaktadır. Ayrıca iletişimsel gelişmelerin de etkisiyle bütün kuşakların birbirine benzemeye başladığı, kuşak çatışmasının yerini kuşak çatışmasızlığına bıraktığı yönünde de görüşler bulunmaktadır (Kanatlı, 2022). Dolayısıyla bir kuşağın tüm bireylerine yönelik genelleyici yargılardan olabildiğince kaçınmak, kuşak araştırmalarında ihtiyatlı bir dil kullanmak gerekmektedir.

Genellemelerin yanlışlanabilirliğini göz önünde bulundurmakla birlikte, bazı insanların ortak duyuş ve düşünüş tarzına sahip olduğu da sosyal psikolojideki birçok çalışmada ortaya konulmuştur. “Kuşakların sınıflandırılmasında genellemeler yapılmasını sağlayan durum aynı kültürel ve sosyal ortamları paylaşan, aynı yıllarda yaşayan bireylerin davranış benzerlikleridir” (Gültekin ve Şahin, 2022, s. 31). Üstelik kuşak kavramsallaştırması, toplumsal ve entelektüel hareketlerin yapısını anlamada kılavuz işlevi taşımaktadır (Mannheim, 2018, s. 326). Bu kapsamda çeşitli kuşak sınıflandırmaları yapıldığı görülmektedir. Alan yazınında, altı kuşak üzerinde bir uzlaşma olduğu söylenebilir. Bunlar: sessiz kuşak (1900-1945), bebek patlaması kuşağı (1946-1964), x kuşağı (1965-1979), y kuşağı (1980-1999) ve z kuşağı (2000-2010) (Altunbay ve Bıçak, 2018, s. 130; Ayhün, 2013, s. 97-101; Çetin ve Karalar, 2016, s. 161; Kavalcı ve Ünal, 2016, s. 1035). Anılan kuşaklar içinde, günümüzde üniversite, lise ve ortaokul çağında olan Z kuşağı üzerine birçok çalışma ve değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmelerde z kuşağının yaşama ve öğrenme alışkanlık ve tutumlarının, diğer kuşaklardan farklı olduğu belirtilmektedir. Kısaca söylemek gerekirse z kuşağı, internete olan bağlılığı oldukça fazla, teknolojik gelişmeleri yakından takip eden, cep

telefonları, sosyal paylaşım siteleri gibi farklı iletişim kanallarıyla etkileşim ve iletişimlerini düzenli bir biçimde gerçekleştiren bir kuşaktır (Ardıç ve Altun, 2017, s. 18). Taşlıbeyaz (2019, s. 723), z kuşağını konu edinen 131 makaleyi inceleyerek bu kuşağın özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır: Teknoloji kullanma eğilimi fazla; internet kullanma yüzdeleri yüksek; farklı ihtiyaç ve motivasyon faktörlerine sahip; lider, girişimci, duyarlı; bilgiyi hızlı yorumlayan; bireyselliğe önem veren; yaratıcı; motor becerileri daha gelişmiş; gerçekçi; eğlenceye önem veren, işbirliği yapabilen; iyimser, iletişim becerisi yüksek. Kısacası alan yazınındaki birçok çalışma, z kuşağının farklı ilgi, alışkanlık ve beklentileri olduğu konusunda uzlaşmaktadır.

Yapılan çalışma ve değerlendirmeler incelendiğinde z kuşağının teknoloji ve yeni medyayla iç içe olduğu görülmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda z kuşağının okuma durumu, incelemeye değer bir konu olmaktadır. “Aynı kuşağın içinde yer alan öğrencilerin aşağı yukarı aynı özellikler göstermeleri, öğrencileri tanımayı kolaylaştıracaktır. Öğrencileri tanımak beraberinde onlara yönelik hazırlanacak olan eğitim öğretim faaliyetlerini daha bilinçli olarak ele almayı ve gerekli adımları ona göre atmaya sağlayacaktır” (Altunbay ve Bıçak, 2018, s. 128). Bu nedenle z kuşağının okuma duygu ve davranışlarının tespiti, okuma eğitiminin planlanması açısından önem taşımaktadır.

Yukarıdaki problem durumundan hareketle, Z kuşağının okuma durumuna yönelik araştırmaları belirlemek üzere YÖK Akademik, Dergipark ve TR Dizin arama motorlarında “z kuşağı”, “okuma kaygısı”, “okuma motivasyonu” ve “okuma alışkanlığı” anahtar kavramları kullanılarak alan yazını taraması yapılmıştır. Alan yazını taraması sonucunda z kuşağının okuma tercihlerini ele alan sadece bir çalışma (Gültekin ve Şahin, 2022) tespit edilmiştir. Ancak alan yazınında z kuşağının okuma kaygı, motivasyon ve alışkanlığını ele alan herhangi bir çalışmanın bulunmadığı belirlenmiştir.

Bu çalışmanın amacı, z kuşağının okuma kaygı, motivasyon ve alışkanlık düzeylerini belirlemektir. Çalışmanın üç alt problemi vardır.

1. Z kuşağının okuma kaygı, motivasyon ve alışkanlık düzeyleri nasıldır?
2. Z kuşağının okuma kaygı, motivasyon ve alışkanlık düzeyleri “öğrenim kademesine, cinsiyete ve elektronik kitap okuma durumuna” göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Z kuşağının okuma kaygı, motivasyon ve alışkanlık düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırma Modeli**

Nicel modeldeki bu çalışma, z kuşağının okuma kaygı, motivasyon ve alışkanlık düzeylerini ortaya koymaya ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlerce test edilmesine dönük betimsel bir alan araştırmasıdır. Verilere ulaşmak için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008, s. 77).

## 2.2. Araştırma Grubu

Çalışma kapsamında, Türkiye'nin güneyinde yer alan bir ilde yaşayan 332 lise ve ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Ancak ölçekleri düzgün bir biçimde doldurmadığı tespit edilen 16 öğrencinin verisi analiz kapsamından çıkartılmış ve analizler 316 katılımcının verisi üzerinden yürütülmüştür. Katılımcılardan 212'si kız, 104'ü ise erkek öğrencilerdir. Bu öğrencilerden 149'u ortaokul, 167'si ise lise öğrencisidir. 94 öğrenci düzenli olarak e-kitap okuduğunu belirtirken 222 öğrencinin e-kitap okumadığı görülmüştür.

## 2.3. Veri Toplama Araçları

"Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği", Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, "okuma zorluğunun algılanması", "okuma yeterliği", "okumaya yönelik çaba/takdir edilme" ve "okumanın sosyal yönü" olmak üzere dört faktör ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan dört faktör toplam varyansın %46.23'ünü açıklamaktadır. Toplamda iç tutarlık katsayısı da .81 olarak bulunmuştur.

"Okuma Kaygısı Ölçeği", Melanlıoğlu (2014) tarafından geliştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda bu ölçeğin "okuma sürecini planlama (0, 682-0, 544)", "okumayı destekleyen unsurlar (0,821-0,774)", "okuduğunu anlama ve çözümlenme (0,763-0,471)" şeklinde üç faktörlü bir yapı gösterdiği, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 0,87 olduğu tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen aşamalar sonrasında ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını belirlemeye yönelik psikometrik özellikleri incelenmiş 14 maddelik bir ölçek ortaya konmuştur.

"Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği", Tok, Küçük ve Kırmacı (2015) tarafından geliştirilmiştir. Döndürülmüş faktör yük değeri sonuçlarına göre birinci faktörde 7 madde, ikinci faktörde 5 madde ve üçüncü faktörde ise 3 madde bulunmaktadır. Faktörler altında toplanan maddelerin incelenmesi doğrultusunda birinci faktör "Kitapların Becerilere Yansımaları" ikinci faktör "Kitapla Kurulan İlişki" üçüncü faktör "Kitaplardan Hareketle Anlatıma Yönelme" olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

## 2.4. Verilerin Analizi

Z kuşağının okuma kaygı, motivasyon ve alışkanlık düzeylerinin değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ortalamalar arası fark testleri gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle bağımsız değişken düzeyinde bağımlı değişkenin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Araştırma grubunun katılımcı sayısı 333 olduğu için normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov'a bakılmıştır. 17 uç değer atılmış ve 316 katılımcının normallik testi sonucunda ( $p>0.05$ ) verilerin toplam puan üzerinde normal olarak dağıldığı gözlenmiştir. Bu nedenle veri analizinde parametrik istatistiklerden Bağımsız Örneklem için T testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkide ise Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

## 3. Bulgu ve Yorumlar

### 3.1. Z Kuşağının Okuma Kaygı, Okuma Motivasyon ve Okuma Alışkanlık Düzeyi

Katılımcıların okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı ölçeklerine ilişkin betimsel analizlerin sonucu, Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Katılımcıların Okuma Kaygısı, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlığı Ölçeklerine Yönelik Betimsel İstatistikler**

Değişkenler	N	Ort	Ss	Min.	Max.	Basıklık	Çarpıklık
1. Okuma Kaygısı	316	36,66	11,14	14	66	-,62	,24
2. Okuma Motivasyonu	316	77,81	10,68	42	110	1,33	-,78
3. Okuma Alışkanlığı	316	52,34	11,47	21	75	-,44	-,24

Yapılan analizlerde katılımcıların; “okuma kaygısı” ortalaması  $36,66 \pm 11,14$  (Min=14; Maks=66), “; Okuma Motivasyonu” ortalaması  $77,81 \pm 10,68$  (Min=42; Maks=110), “Okuma Alışkanlığı” ortalaması  $52,34 \pm 11,47$  (Min=21; Maks=75) olarak saptanmıştır. Puanların basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde ise bu değerlerin -1 ile +1 aralığında olduğu gözlenmektedir.

Okuma Kaygısı Ölçeğinden alınabilecek en az puan 14, en yüksek 70’dir ve alınan yüksek puan, okumaya yönelik yüksek kaygıyı ifade etmektedir (Melanlioğlu, 2014). Katılımcıların okuma kaygısı aritmetik ortalaması 36,66 olarak saptanmıştır. Bu bulguya göre araştırmaya katılanların ortalama bir kaygı düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Okuma motivasyonu ölçeğinde ise alınabilecek en yüksek puanın 110 olduğu dikkate alındığında 77,81 olan katılımcı aritmetik ortalamasının yüksek olduğu ifade edilebilir. Okuma alışkanlığı ölçeğinin maksimum değeri ise 75’dir. Katılımcıların 52,34 aritmetik ortalaması, ortalamanın biraz üstünde olduğunu göstermektedir.

### 3.2. Çeşitli Değişkenlere Göre Z kuşağının Okuma Kaygısı, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlığı

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları ölçeklerinin puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Okuma Kaygısı, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlığı Ölçeklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları**

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Okuma kaygısı	Kız	212	37,86	10,79	314	2,76	,01*
	Erkek	104	34,21	11,49			
Okuma motivasyonu	Kız	212	79,90	9,59	314	5,16	,00*
	Erkek	104	73,56	11,52			
Okuma alışkanlığı	Kız	212	53,71	11,03	314	3,08	,00*
	Erkek	104	49,54	11,90			

\*  $p < 0,5$

Yapılan analizde her üç değişkende de kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Katılımcıların eğitim kademesi değişkenine göre okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları ölçeklerinin puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını

belirlemek için bağımsız örneklem için t testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3. Okuma Kaygısı, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlığı Ölçeklerinin Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t-testi Sonuçları**

Değişkenler	Eğitim Kademesi	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Okuma kaygısı	Ortaokul	149	34,46	11,05	31	-	,00*
	Lise	167	38,62	10,88	4	3,37	
Okuma motivasyonu	Ortaokul	149	76,66	10,99	31	-	,07
	Lise	167	78,84	10,31	4	1,81	
Okuma alışkanlığı	Ortaokul	149	53,39	12,27	31	1,55	,12
	Lise	167	51,39	10,66	4		

\*  $p < 0,5$

Yapılan analizde her üç değişkende de lise öğrencisi katılımcıların puan ortalamalarının ortaokul öğrencisi katılımcıların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ancak yapılan t testi sonuçları incelendiğinde okuma kaygısı değişkenine göre bu farkın anlamlı olduğu ancak okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı değişkenlerinde bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Yani lise öğrencilerinin okuma kaygıları ortaokul öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir ancak okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Katılımcıların elektronik kitap okuma değişkenine göre okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları ölçeklerinin puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Okuma Kaygısı, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlığı Ölçeklerinin E-Kitap Okuma Değişkenine Göre t-testi Sonuçları**

Değişkenler	E-Kitap Okuma	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Okuma kaygısı	Okuyan	94	36,99	10,4	31	,34	,
	Okumayan	222	36,52	11,4	4		7
							3



<b>Okuma motivasyonu</b>	Okuyan	94	80,12	10,97	2,51	,01*
	Okumayan	222	76,84	10,42		
<b>Okuma alışkanlığı</b>	Okuyan	94	56,45	9,70	4,26	,00*
	Okumayan	222	50,59	11,74		

\*  $p < 0,5$

Katılımcıların e-kitap okuma değişkenine göre okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları ölçeklerinin ölçek puan ortalamalarına ilişkin t - testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur. Yapılan analizde okuma kaygısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı değişkenlerinde e-kitap okuyan grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir.

### 3.3. Z Kuşağının Okuma Kaygı, Motivasyon ve Alışkanlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Katılımcıların okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5. Katılımcıların Okuma Kaygısı, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değerleri**

Değişkenler	1.Okuma Kaygısı	2.Okuma Motivasyonu	3.Okuma Alışkanlığı
1. Okuma Kaygısı	-		
2. Okuma Motivasyonu	.40**	-	
3. Okuma Alışkanlığı	.08	.48**	-

\*\**.Korelasyonlar .01düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).*

\**.Korelasyonlar .05 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).*

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların okuma motivasyonu ile okuma kaygısı ve okuma alışkanlıkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Katılımcıların okuma kaygısı ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki ise anlamlı değildir. Yani okuma motivasyonu arttıkça okuma kaygısı ve okuma alışkanlığı da artmaktadır.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim hem toplumun beklentilerine göre hem de eğitimin öznesi olan öğrencinin ilgi, istek ve gereksinimlerine göre biçimlenir. Bu nedenle değişen zaman içinde eğitimin öznesi olan öğrencilerin değişen ilgi, tutum ve alışkanlıklarının belirlenmesi bir zorunluluktur. Günümüz ortaokul ve lise öğrencilerini kapsayan z kuşağının genelde dil becerilerinin, özelde de okuma duygu ve davranışlarının araştırılması, Türkçe öğretiminin planlanması bağlamında oldukça önemlidir. Bu problem durumdan hareketle gerçekleştirilen bu araştırmada; z kuşağının okuma kaygı, motivasyon ve alışkanlık düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, aşağıda özetlenmektedir:

- Katılımcıların okuma kaygısı, orta düzeydedir.
- Katılımcıların okuma motivasyonu, ortalamanın üstündedir.
- Katılımcıların okuma alışkanlığı, ortalamanın biraz üstündedir.
- Kız öğrencilerin okuma kaygı, motivasyon ve alışkanlığının erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Lise öğrencilerinin okuma kaygısının ortaokul öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı düzeylerinde lise öğrencileri ile ortaokul öğrencileri arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir.
- Okuma kaygısı bağlamında e-kitap okuyanlarla okumayanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı değişkenlerinde e-kitap okuyan grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir.
- Katılımcıların okuma motivasyonu ile okuma kaygısı ve okuma alışkanlıkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Katılımcıların okuma kaygısı ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki ise anlamlı değildir. Yani okuma motivasyonu arttıkça okuma kaygısı ve okuma alışkanlığı da artmaktadır.

Alan yazınında z kuşağının okuma kaygı, motivasyon ve alışkanlıklarını ele alan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın sonuçlarıyla alan yazını arasında doğrudan bir karşılaştırma yapmak olanaklı değildir. Ancak Gültekin ve Şahin'in (2022), z kuşağının okuma tercihlerini ele alan çalışmasıyla bu çalışmanın sonuçları karşılaştırılabilir. Gültekin ve Şahin (2022), z kuşağının anlatım bakımından sürükleyici ve ilgi çekici, içerik bakımından sade ve basit kitapları okumayı daha çok tercih ettiğini tespit etmiştir. Ayrıca söz konusu araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu okumaktan haz duyduğunu belirtmiştir. Gültekin ve Şahin'in söz konusu bulguları; bu araştırmada tespit edilen, katılımcıların okuma motivasyonunun ortalamanın üstünde olduğu bulgusuyla örtüşmektedir.

Bu çalışma, z kuşağının okuma motivasyonunun ortalamanın üstünde, okuma alışkanlığının ise ortalamanın biraz üstünde olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle araştırmaya katılan ortaokul ve lise öğrencilerinin okuma motivasyonu, yeterli ölçüde okuma davranışına ve kültürüne dönüşmemiştir. Bu bağlamda öğrencilerin okuma motivasyonlarını yönlendirecek bir okuma rehberliğine gereksinim duydukları söylenebilir.

Alan yazınında z kuşağının dil becerilerini konu eden çalışmalar çok sınırlıdır. Öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine uygun, öğrenci merkezli bir Türkçe öğretimi için z

kuşağının dil becerilerini araştıran çalışmalara gereksinim vardır. Ayrıca derinlemesine görüşmelerle z kuşağının okuma kaygısının nedenleri; okuma kaygısını azaltabilecek, okuma motivasyon ve alışkanlığını artırabilecek etkinlikler de belirlenmelidir.

### Kaynakça

- Adıgüzel, O., Batur, H. ve Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: mobil yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 165-182.
- Altunbay, M. ve Bıçak, N. (2018). Türkçe eğitimi derslerinde “z kuşağı” bireylerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı. *ZFWT*, 10 (1), 127-142.
- Ardıç, E. ve Altun, A. (2017). Dijital çağın öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1, 12-30.
- Aydemir, Z. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12 (1), 66-76.
- Ayhün, S. (2013). Kuşaklar arasındaki farklılıklar ve örgütsel yansımaları. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1, 93-112.
- Çetin, C. ve Karalar, S. (2016). X, y ve z kuşağı öğrencilerin çok yönlü ve sınırsız kariyer algıları üzerine bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 28, 157-197.
- Gültekin, G. ve Şahin, A. (2022). Z kuşağının okuma tercihleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 29-45.
- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2016). Dijital yerliler: kanıt nerede. (M. Uyar, Çev.) H. Hülür ve C. Yaşın (Ed). *Yeni Medya: Kullanıcının Yükselişi* içinde, 39-62.
- Kanatlı, F. (2022). Kuşak çatışmasızlığı. *İçel Sanat Kulübü Bülteni*, 226, 11-13.
- Karasar, N. (2008). *Araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavalcı, K. ve Ünal, S. (2016). Y ve z kuşaklarının öğrenme stilleri ve tüketici karar verme tarzları açısından karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (3), 1033-1050.
- Keleş, H. N. (2011). Y kuşağı çalışanlarının motivasyon profillerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 129-139.
- Mannheim, K. (2018). *Bilgi Sosyolojisi*. (M. Yalçınkaya, Çev). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 95-105.
- TDK (2011). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Tok, M., Küçük, B. ve Kırmacı, Ö. (2015). Ortaokul kitap okuma alışkanlığı ölçeği: geçerlik güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (2), 694-716.

## Extended Abstract

### The Aim of the Research

It is observed that with the changing time, the interests, needs and habits of new generations also change. It has been stated in various studies that those born after 2000, called the Generation Z, or Gen Z, have many different interests and needs from the previous generations in many respects. In this context, the reading emotions and behaviors of the Gen Z is also a subject worth investigating. The determination of the reading approaches and actions of the Gen Z is important in terms of planning and implementation of reading education. The aim of this study is to determine the reading anxiety, motivation and habit levels of students born after 2000, called "Gen Z".

In the study, answers to three questions were sought:

1. What are the reading anxiety, motivation and habit levels of Gen Z?
2. Do the reading anxiety, motivation and habit levels of the Gen Z show a significant difference according to "education level, gender and e-book reading status"?
3. What is the relationship between the reading anxiety, motivation and habit levels of the Gen Z?

The study is expected to contribute to research and applications in the field of reading education.

### Method

In this study, which is a descriptive field research, scanning model was used. The research group consists of a total of 316 students, 149 of whom are secondary school and 167 are high school. The students participating in the research live in a province in the south of Turkey. 212 of the participants are female students and 104 are male students. 149 of these students are secondary school students and 167 are high school students. It was seen that while 94 students stated that they regularly read e-books, 222 students did not read e-books.

"Reading Motivation Scale for Texts" (Aydemir and Öztürk, 2013), "Reading Anxiety Scale" (Melanlıoğlu, 2014) and "Book Reading Habit Scale" (Tok, Küçük, and Kırmacı, 2015) were used as data collection tools. In order to determine whether the reading anxiety, motivation and habituation levels of the Gen Z differ according to the variables, the difference tests between the means were carried out. For this purpose, first of all, whether the dependent variable is normally distributed at the independent variable level was examined. Since the number of participants in the research group was 333, Kolmogrov-Smirnov, one of the normality tests, was considered. 17 extreme values were excluded and as a result of the normality test of 316 participants ( $p>0.05$ ), it was observed that the data were normally distributed over the total score. For this reason, t-test for Independent Samples from parametric statistics was used in data analysis. Pearson correlation analysis was used in the relationship between the scales.

### **Conclusion and Suggestions**

As a result of the study, it was determined that the participants of the study had an average level of reading anxiety, an above-average reading motivation, and a slightly above-average reading habit. The results of the study are summarized below:

- The reading anxiety of the participants is moderate.
- The reading motivation of the participants is above the average.
- The reading habit of the participants is slightly above the average.
- It was determined that female students' reading anxiety, motivation and habits were significantly higher than male students.
- It has been determined that the reading anxiety of high school students is significantly higher than that of secondary school students. It was observed that there was no significant difference between high school students and secondary school students in terms of reading motivation and reading habits.
- In the context of reading anxiety, it was determined that there was no significant difference between those who read e-books and those who did not. It was observed that there was a significant difference in favor of the group reading e-books in the variables of reading motivation and reading habit.
- It is seen that there is a positive and moderately significant relationship between the reading motivation of the participants and their reading anxiety and reading habits. The relationship between the reading anxiety and reading habits of the participants is not significant. In other words, as reading motivation increases, reading anxiety and reading habits also increase.

Studies on the language skills of Gen Z are very limited in the literature. There is a need for “generational”-centered studies for a Turkish language teaching in accordance with the interests and needs of students. In addition, with in-depth interviews, the reasons for the reading anxiety of the Gen Z, activities that can reduce reading anxiety and increase reading motivation and habits should be determined.



## Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/adea>

ISSN 2651 – 5067

### AVRASYA DİL EĞİTİMİ VE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ'NDEKİ ARAŞTIRMALARIN EĞİLİMLERİ: İÇERİK ANALİZİ

#### TENDENCIES OF THE RESEARCHES IN THE JOURNAL OF EUROSIAN LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCHES: CONTENT ANALYSIS

**Kadir KAPLAN\***

\*Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü  
kadirkaplan@bayburt.edu.tr

**Elif Nur KUNDAKÇI\*\***

\*\*Yüksek Lisans Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı  
diyarbakirelif@gmail.com

Referans: Kaplan, K., Kundakçı, E. (2022). Avrasya Dil Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi'ndeki Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 58-72.

*Gönderilme Tarihi: 24.11.2022*

*Kabul Tarihi :25.12.2022*

**Özet:** Bu çalışmanın amacı Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi'nde 2017-2022 yılları arasında yayımlanan 52 araştırma makalesi, 3 kitap incelemesini çeşitli değişkenlere göre analiz edilip açıklanmasıdır. Bu değişkenler yıllara göre, üniversitelere göre, yayın diline göre, konu alanına göre, araştırma yöntemlerine göre, örneklem sayısına göre, veri toplama aracına göre ve veri toplama tekniğine göre dağılımı şeklindedir. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama kullanılmıştır. Araştırmanın sınırlılığını ise 6. cilt 1. sayısına kadar olması oluşturmaktadır. "Yayın Sınıflama Formu" kullanılarak veriler toplanmıştır. Form

---

her bir makale için ayrı ayrı kullanılmıştır. Makalelerde içerik analizi yapılarak makalenin konu ve disiplin alanı, yöntemi, veri toplama aracı, örnekleme, veri analiz yöntemi, yayın yılı ve yayın dili incelenmiştir. Elde edilen verilere dayalı olarak en fazla yayının Uşak Üniversitesinde görev yapan bilim insanları tarafından yapıldığı tespit edilmiştir. Makalelerin yayın dili ağırlıklı olarak Türkçedir. Konu alanı olarak en fazla eser incelemesine yer verilmiştir. Nitel araştırma ve nitel veri toplama tekniklerinin fazla olduğu makalelerde doküman incelemesi de en fazla veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Örneklem sayıları ise en fazla 1-10 aralığındadır. Toplanan verilerin değerlendirilmesinde ise betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel veriler (sıklık, yüzde, frekans) oluşturularak yorumlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, araştırmaların eğilimleri, içerik analizi.

---

**Abstract:** The aim of this study is to analyze and Decipher 52 research articles and 3 book reviews published in the Eurasian Journal of Language Education and Research between 2017-2022 according to various variables. These variables are distributed according to years, according to universities, according to publication language, according to subject area, according to research methods, according to the number of samples, according to the data collection tool and according to the data collection technique. Descriptive screening from quantitative research patterns was used in the study. The limitation of the research is 6. volume 1. it should be up to the number. Data were collected using the "Publication Classification Form". The form was used separately for each article. Content analysis was performed in the articles and the subject and discipline area of the article, the method, the data collection tool, the sample, the data analysis method, the publication year and the publication language were examined. Based on the data obtained, it was determined that the most publications were made by scientists working at Uşak University. The publication languages of the articles are mainly Turkish. As a subject area, the most work reviews have been included. In articles where qualitative research and qualitative data collection techniques are abundant, document review has also been used as the most data collection tool. The sample numbers are in the range of 1-10 at most. Descriptive content analysis was used in the evaluation of the collected data. The obtained data were interpreted by creating descriptive data (frequency, percentage, frequency).

---

**Keywords:** Eurasian Journal of Language and Research, trends of research, content analysis.

---

## 1. Giriş

Dil eğitimi ve öğretimi araştırmaları, ikinci ya da yabancı bir dil edinme süreç ve uygulamalarına yönelik araştırma süreçlerini içine alan, bu kapsamda elde edilen bulguların sistematik olarak kaydı, analizi ve yayımlanması süreci şeklinde tanımlanabilir. Dil eğitimi alanındaki yenilikleri literatüre kazandırma noktasında büyük öneme sahip dil eğitimi ve öğretimi araştırmaları, akademik anlamdaki önemi her daim korumaktadır.



Dil eğitimi ve öğretimi araştırmaları ile dil dersi alanındaki genel didaktik sorunlar psikolojik, sosyokültürel, vs. etkenler açısından incelenebilmekte (Lewandovski, 1985); bu çalışmalar sayesinde dil eğitimi ve öğretiminin niteliği ve işlevselliği artırılabilir. Alana ve araştırmacılara yön verilebilmektedir. Dilin bilgiyi araştırma ve açıklama, tutumları/duyguları araştırma, ikna etme, sosyalleşme, söylemi yapılandırma, iletişim sorunlarını önleme ve telafi etme işlevlerini (Green, 2012) yerine getirebilmesi için dil eğitimi ve öğretimi araştırmalarının belirli periyotlarda incelenip düzenlenmesi gerekmektedir. Böylece alandaki eğilimlerin tespiti yapılmakta ve bu tespitler sayesinde alanda çalışma yapmak isteyen birçok araştırmacıya yol gösterilmektedir.

Araştırmacılar çalışmalar sırasında zaman zaman araştırma konularının tamamına ulaşmada zorlanabilmekte ya da konulara erişebilmek için oldukça fazla zaman harçayabilmektedir. Olası durumlarda belirli bir konu özelinde yapılan içerik analizi çalışmaları araştırmacıların işini kolaylaştırabilmektedir (Selçuk & Palancı, 2014). Alanda dil eğitimi ve öğretimi kapsamında birbirinden bağımsız pek çok çalışma yapılmaktadır. Haliyle ortaya sayısal anlamda oldukça fazla çalışma çıkmaktadır. Bu noktada bu çalışmaların farklı değişkenlere göre tasnifi büyük önem taşımaktadır. Literatür incelendiğinde dil eğitimi ve öğretimi araştırmalarıyla ilgili pek çok içerik ve meta analizi çalışmaları yapılmıştır. Söz konusu yöntemle yapılan araştırmalara bakıldığında araştırmaların bir kısmı kullanılan materyallerle ilgili (Ersoy & Ersoy, 2021), bir kısmı öğretmen adayları özelinde (Arı, Yaşar, & İstanbullu, 2020), bir kısmı dil öğretiminde zaman ve ortamın etkisiyle ilgili (Göçer & Akgül, 2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgilidir (Demir & Özdemir, 2017).

Çalışmalardan bazıları özetlendiğinde Erdem, Gün, Şengül, & Özkan (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki bilimsel makalelerin anahtar kelimelerini incelemiş ve 2000-2014 yılları arasında en çok yazma becerisinin çalışıldığını, dinleme becerisine neredeyse hiç yer verilmediğini belirlemiştir. Şentürk & Yazar (2021), 2010-2020 yılları arasında Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezleri incelemiş, tezlerin 2018-2019 yılları arasında arttığı ve bunların çoğunlukla yüksek lisans tezi olduğu, daha fazla yazma becerisi üzerine yoğunlaştığı, tezlerde çoğunlukla nicel araştırma yönteminin ve deneysel araştırma modelinin kullanıldığı saptanmıştır. Ceran, Aydın, & Onarıcıoğlu (2018), okuma eğitimi özelindeki tezlerin içerik analizini yaptığı çalışmada yöntem olarak nicel yöntemin; konu olarak da okuma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını tespit etmiştir. Dönmez & Gündoğdu (2016), Türkçe öğretim programı alanında yayımlanmış makale ve tezlerin yöntem bölümlerini inceleyerek makale ve tezlerde nitel araştırmaların ağırlıkta olduğu, örneklem grubunun çoğunlukla öğretmenler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Biçer (2017), 2010-2016 yılları arasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılmış makalelerin araştırma eğilimlerini belirlemeyi hedeflediği çalışmada yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili çalışmaların genellikle nitel desene göre yapıldığını; örnekleminin, veri toplama aracının ve veri analiz tekniğinin de bu doğrultuda şekillendiğini belirlemiştir. Şimşek & Aktaş (2020), yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarını ünite değerlendirme ölçütleri kapsamında incelenmiş, ders materyalinde görsel ve içerik uyumu, temel dil becerilerini kapsayıcı bir yapılandırmanın hakim olduğunu gözlemlemiştir. Aktaş & Yurt (2015), Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerini

incelediği araştırmada makalelerin büyük bir kısmının amaç ve sonuç dışında bilgi içermediği sonucuna ulaşmıştır. Maden (2020), sözlük kullanma ile ilgili araştırmaların eğilimlerinin belirlemek yaptığı çalışmada daha çok okul sözlüklerinin konu edindiğini, nitel araştırma desenlerine göre yürütüldüğünü ve verilerin toplanmasında doküman analizi, form ve anketin; analiz sürecinde ise içerik analizi ile frekans, t test ve anova istatistiklerinin kullanıldığını belirlemiştir.

Özetlenen araştırmalar incelendiğinde araştırma konusunu belirleme, araştırmanın nitelik ve nicelikleri, araştırmada kullanılan yöntem ve teknikler başlıklarında içerik analizi yapıldığı; bu sayede belirli bir alana özgü eğilimlerin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu noktada Türkiye’de ana dili öğretimi, dil eğitimi ve öğretimi ve dilbilim alanlarında önemli bir yeri olan “Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi” akademik çalışmaların görünürlüğünü artırmayı hedefleyen indeksler tarafından dizinlenerek alan katkı sağlamada rol oynamaktadır. Bu rolünden hareketle “Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi”nde yayımlanan makalelerin dil eğitimi ve öğretimi araştırmalarındaki eğilimini; alana konu, yöntem ve içerik olarak hangi verileri sağladığını belirlemek gerekmektedir. “Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi”nde yayımlanan araştırmaların detaylı ve bütüncül bir biçimde değerlendirilmesi araştırmacılara yayın yapma sürecinde yardımcı olabilecektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi’nde yayımlanan makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi’nde yayımlanan makalelerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi’nde yayımlanan makalelerin yayın dillerine göre dağılımı nasıldır?
4. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi’nde yayımlanan makalelerin konu alanına göre dağılımı nasıldır?
5. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi’nde yayımlanan makalelerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
6. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi’nde yayımlanan makalelerin örneklem sayısına göre dağılımı nasıldır?
7. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi’nde yayımlanan makalelerin veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?
8. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi’nde yayımlanan makalelerin veri analiz tekniğine göre dağılımı nasıldır?

#### **Yöntem**

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi’nde yayımlanan araştırmaların detaylı ve bütüncül bir biçimde değerlendirildiği bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama kullanılmıştır. Betimsel taramalarda, olgu ya da olaya herhangi bir müdahale edilmeden var olan haliyle olgu ya da olayın açıklanması ana noktadır. Betimleme sırasında olgu ya da olayı değiştirme çabasına girilmeden olgu ya da olay kendi içinde tanımlanmaktadır (Karasar, 2012). Bu doğrultuda araştırmada “Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi”nde 2017-2022 yılları arasında yayımlanan makaleler çeşitli değişkenlere göre analiz edilip açıklanmıştır. Analizi yapılan

makalelerin “Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi”nin 6.cilt 1.sayısına kadar olması araştırmacının sınırlılığını oluşturmaktadır.

#### **Veri Toplama Aracı**

İnceleme nesnesini oluşturan “Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi”ndeki makalelerin analizi için (Sözbilir, Kutu, & Yaşar, 2012) tarafından geliştirilmiş olan “Yayın Sınıflama Formu” kullanılmıştır. Dil eğitimi ve öğretimi araştırmaları alanına dair makaleleri tasnif etmek için kullanılan form yapılan araştırmaların bütününe kapsayacak biçimde düzenlenen form revize edilip kullanılmıştır. Yedi bölümden oluşan formda makale ile ilgili tanımlayıcı bilgiler, makalenin konusu ve disiplin alanı, makalede kullanılan yöntem, veri toplama aracı, örneklem ve veri analiz yöntemi yer almaktadır. Derginin 2020 yılı 4.cilt 1.sayısından tesadüfi biçimde seçilen 5 makale araştırmacılar tarafından birlikte sınıflandırılmıştır. Ardından araştırmacılar rastgele 5 makale belirleyerek bağımsız olarak belirledikleri makaleleri sınıflandırmışlardır. Yine araştırmacılar tarafından “Yayın Sınıflama Formu”na göre sınıflandırılan makaleler güvenilirliği artırmak için grup içerisinde tartışılmış ve sınıflandırmalar üzerindeki farklılıklar çözümlenmiştir.

#### **Verilerin Analizi**

Araştırmada toplanan verilerin değerlendirilmesinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. 2017-2022 yılları arasında “Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi”ndeki yayımlanan makaleler tasnif edilmiş ve veriler yedi temel kategori altında analiz edilmiştir. Betimsel analizde farklı veri toplama teknikleriyle elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasını içeren nitel analiz çeşididir (Özdemir, 2010). “Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi”ndeki tasnifi yapılan makalelerin analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde adlandırma, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliği sağlama, frekans hesaplama ve yorumlama aşamaları takip edilmiştir. Titizlikle incelenen her bir makalenin disiplin alanı, konusu, yöntemi, veri toplama aracı, örnekleme, veri analiz yöntemi kategorilerinde tasnifi yapılmıştır.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için analiz sırasında görüş birliğine dayalı analiz yapılmasına dikkat edilmiştir. Her bir makale için ayrı ayrı “Yayın Sınıflama Formu” kullanılmış ve hazırlanan formların doğruluğu iki araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Böylece tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Fikir birliğinin sağlandığı formlardan alınan veriler ‘Office Excel’ ortamına kaydedilmiş ve betimsel veriler (sıklık, yüzde vb.) oluşturularak yorumlanmıştır.

Analiz sürecinin ayrıntılarına bakıldığında;

- Makalenin kimliğini oluşturan cilt, sayı ve yazar bilgileri, yayın dili, kaynakça bilgisi incelenmiş ve bilgilerin veri girişi yapılmıştır.
- Makalenin konusu ve yöntemi belirlenmiş, makalede kullanılan veri toplama aracı ile veri analizinde kullanılan yöntem belirlenmiştir.
- Makalede söz konusu verilere dair herhangi bir veri olmadığında kodlama belirtilmemiş şeklinde kodlanıp analiz edilmiştir.
- Kodlama sırasında araştırmacılar arası görüş birliğini sağlamak için (Bakeman & Gottman, 1997) formülü kullanılmış ve araştırmacılar arası uyumun % 85,5 olduğu görülmüştür. Görüş ayrılığının bulunduğu kodlarda araştırmacılar ortak bir görüş üzerinde

birleşinceye kadar tartışıp veri analizinin güvenilirliği artırılmaya çalışmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın bulgular bölümünde alt problem sırasına göre “Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi”nde yayımlanan makalelerin farklı değişkenlere göre gerçekleştirilen analizlerinden elde edilen bulgular bulunmaktadır. Bu bağlamda sırasıyla yıllara ve üniversitelere göre dağılım, yayın dili, konu alanı, kullanılan yöntemler, örneklem sayısı, veri toplama araçları, verilerin analiz yöntemi açısından elde edilen bulgulara bu bölümde verilmiştir.

#### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi’nde yer alan makalelerin yayımlanma yıllarına ilişkin dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi’nde Yer Alan Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

	Yıl	f
<b>Makale</b>	2017	4
	2018	12
	2019	10
	2020	13
	2021	11
	2022	5
<b>Toplam</b>		<b>55</b>

Tablo 1’de 2017-2022 yılları arasında Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi’nde yer alan makalelerin yayımlanma yıllarına ilişkin dağılım görülmektedir. Yayım yıllarına göre en fazla makale ve kitap incelemesi (f=13) 2020 yılında yayımlanmıştır. 2017 yılında (f=4), 2018 yılında (f=12), 2019 yılında (f=10), 2020 yılında (f=13), 2021 yılında (f=11), 2022 yılında (f=5) makale yayımlanmıştır.

#### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi’nde yer alan makalelerin hazırlandığı üniversitelere ilişkin dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi’nde Yer Alan Makalelerin Üniversitelere Göre Dağılımı

	Üniversite	f	
<b>Makale</b>	Uşak Üniversitesi	36	
	Millî Eğitim Bakanlığı	15	
	Gazi Üniversitesi	10	
	Erciyes Üniversitesi	5	
	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	5	
	Afyon Kocatepe Üniversitesi	3	
	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	3	
	Adıyaman Üniversitesi	2	
	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2	

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	2
Giresun Üniversitesi	2
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1
Adam Mickiewicz Üniversitesi	1
Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	1
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	1
Başkent Üniversitesi	1
Milli Savunma Üniversitesi	1
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1
<b>Toplam</b>	<b>93</b>

Tablo incelendiğinde “Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi”nde yayımlanan makalelerin 19 farklı kurumdan geldiği anlaşılmaktadır. Analiz sırasında birden fazla kişi tarafından gönderilen makaleler dikkate alınmış ve ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi’nde yer alan makalelerin hazırlandığı kurumlara ilişkin dağılım görülmektedir. Bulgulara göre en fazla makale Uşak Üniversitesinde (f=36) hazırlanmıştır. Uşak Üniversitesinden sonra MEB (f=15), Gazi Üniversitesi (f=10), Erciyes Üniversitesi (f=5), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (f=5) Afyon Kocatepe Üniversitesi (f=3), gelmektedir. Buna karşın Afyon Kocatepe Üniversitesi 3, Dumlupınar Üniversitesi 3, Adıyaman Üniversitesi 2, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 2, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi 2, Giresun Üniversitesi 2, Abant İzzet Baysal Üniversitesi 1, Adam Mickiewicz Üniversitesi 1, Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi 1, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi 1, Başkent Üniversitesi 1, Milli Savunma Üniversitesi 1, Necmettin Erbakan Üniversitesi 1, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi 1 makale yayımlamıştır.

#### Üçüncü Alt Probleme İlişki Bulgular

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi’nde yer alan makalelerin yayın diline ilişkin dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi’nde Yer Alan Makalelerin Yayın Diline İlişkin Dağılım

	<b>Yayın Dili</b>	<b>f</b>
<b>Makale</b>	Türkçe	53
	İngilizce	1
	Kırgızca	1
<b>Toplam</b>		<b>55</b>

Tablo 3’ te Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi’nde yer alan makalelerin yayın diline ilişkin dağılımı verilmiştir. Bulgular Türkçe (f=53), İngilizce (f=1), Kırgızca (f=1) şeklindedir. En fazla yayının Türkçe yapıldığı görülmektedir.

#### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi'nde yer alan makalelerin konu alanına ilişkin dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi'nde Yer Alan Makalelerin Konu Alanına İlişkin Dağılım

	<b>Konu Alanı</b>	<b>f</b>
<b>Makale</b>	Eser İncelemesi	23
	Dört Temel Dil Becerisi	7
	Anlam Bilim	4
	Dil Öğretimi	4
	İlgi/ Tutum	4
	Öğretim Yöntemi/Tekniği	4
	Eğitim ve Bilim	2
	Söz Varlığı	2
	Beden Dili	1
	Bitki Bilimi	1
	Değer Aktarımı	1
	Edebiyat	1
	Öğretmen Görüşleri	1
<b>Toplam</b>	<b>55</b>	

Tabloda Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi'nde yayımlanan makalelerin konu alan dağılımıyla ilgili bulgular sunulmuştur. Verilere göre en fazla eser incelemesi üzerine makale yazıldığı görülmektedir. İncelenen eserleri makale/tez, ders kitapları, metinler, romanlar, şiirler oluşturmaktadır. Eser incelemesinden sonra en fazla yayın yapılan konular sırasıyla dört temel dil becerisi (f=7), dil öğretimi (f=4), anlam bilimi (f=4), ilgi ve tutum (f=4), öğretim yöntemi/tekniki (f=4), söz varlığı (f=2), eğitim ve bilim (f=2), beden dili (f=1), bitki bilimi (f=1), değer aktarımı (f=1), edebiyat (f=1), öğretmen görüşleridir (f=1).

#### **Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi'nde yer alan makalelerin araştırma yöntemlerine ilişkin dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi'nde Yer Alan Makalelerin Araştırma Yöntemlerine İlişkin Dağılımı

	<b>Araştırma Yöntemi</b>	<b>f</b>
<b>Makale</b>	Nitel	39
	Nicel	13
	Karma	2
	Diğer	1
<b>Toplam</b>	<b>55</b>	

Yukarıdaki tabloda Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi'nde yayımlanan makalelerin yöntem dağılımıyla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Yöntemlerin belirlenmesinde araştırmacıların beyanları dikkate alınmıştır. Yöntemi beyan edilmeyen araştırmalarda ise çalışmaların hangi yönetime uygun olduğu tarafımızca belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde dergide nitel araştırmaların daha fazla yayımlandığı (f=39) görülmektedir. Nitel araştırmayı takiben nicel araştırma (f=13)

yönteminin kullanıldığı bulunmuştur. Karma yöntem ise en az kullanılan (f=2) yöntemdir.

#### **Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi'nde yer alan makalelerin örneklem sayılarına ilişkin dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi'nde yer alan makalelerin konu alanına ilişkin dağılım

	<b>Örneklem Aralığı</b>	<b>f</b>
<b>Makale</b>	1-10	18
	101-300	9
	11-30	8
	31-100	6
	1000-1500	2
	301-1000	1
	Belirtilmemiş	11
<b>Toplam</b>		<b>55</b>

Tabloda Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi'nde yayımlanan makalelerin örneklem sayısı hakkında betimsel bulgular yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde en fazla 1-10 aralığındaki örneklem sayılarıyla (f=18) çalışıldığı görülmektedir. Bu aralıktan sonra en fazla 101-300 aralığı (f=9), 11-30 aralığı (f=8) ve 31-100 aralığının (f=6) kullanıldığı bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre 1000'den fazla örneklem sayısını oluşturan araştırmaların diğerlerine göre daha az (f=3) olduğu bulunmuştur.

#### **Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi'nde yer alan makalelerin veri toplama araçlarına ilişkin dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir:

Tablo 7. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi'nde Yer Alan Makalelerin Veri Toplama Araçlarına İlişkin Dağılımı

	<b>Veri Toplama Aracı</b>	<b>f</b>
<b>Makale</b>	Doküman/Belge	31
	Anket/Ölçek	6
	Görüşme Formu	5
	Bilgi Formu	6
	Gözlem Formu	2
	Test	1
	Belirtilmemiş	7
<b>Toplam</b>		<b>58</b>

Tablo 7' de Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi'nde yer alan makalelerin veri toplama araçlarına ilişkin dağılımı yer almaktadır. Kullanılan veri toplama araçlarına bakıldığında en fazla doküman analizi (f=31) kullanılmış olup 6 makalede anket/ ölçek, 6 makalede bilgi formu, 5 makalede görüşme formu, 2 makalede gözlem formu, bir makalede de test kullanılmıştır.

#### **Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi'nde yer alan makalelerin veri analiz yöntemine ilişkin dağılımı Tablo 8'de gösterilmiştir:

Tablo8. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi'nde Yer Alan Makalelerin Veri Analiz Yöntemine İlişkin Dağılımı

	<b>Veri Analiz Tekniği</b>	<b>f</b>
<b>Makale</b>	Nitel (İçerik Analizi, Betimsel Analiz vb.)	39
	Kestirimsel (Faktör Analizi, t-testi, anova vb.)	5
	Betimsel (Frekans, yüzde ortalama vb.)	5
	Belirtilmemiş	8
<b>Toplam</b>		<b>57</b>

Tabloda Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi'nde yayımlanan makalelerin veri analiz tekniği dağılımı ile ilgili bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgularda en fazla (f=39) "Nitel (İçerik Analizi, Betimsel Analiz vb.)", sonrasında (f=5) "Kestirimsel (Faktör Analizi, t-testi, anova vb.)" ve (f=5) "Betimsel (Frekans, yüzde ortalama vb.)" kullanılmıştır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi'nde 2017-2022 yılları arasında 10 sayı içinde yayımlanan 55 makale incelendiğinde makalelerin Türkiye'nin gelişmiş olarak nitelendirilebilecek olan üniversitelerinde çalışmakta olan bilim insanlarına ait olduğu görülmektedir.

Analiz edilen makalelerin yayın dili büyük oranda Türkçedir, sadece bir makalenin İngilizce bir diğerinin de Kırgızca yayımlandığı tespit edilmiştir.

Çalışmada yapılan içerik analizinde dergide yayınlanan makale konularının birkaç kategori altında toplandığı anlaşılmıştır. Konu olarak en fazla yayının eser incelemesi üzerine olduğu görülmektedir. Eser incelemesinden sonra en fazla yayın yapılan konular sırasıyla dört temel dil becerisi (f=7) ile ilgili makalelerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Bir diğer konu olarak dil öğretimi (f=4), anlam bilimi (f=4) dikkat çekmektedir.

Dönmez & Gündoğdu (2016)'nın çalışmasında da benzer olarak en fazla kullanılan konu alanının ders kitabı vb. incelemesi olduğu belirlenmiştir. Biçer (2017) de yabancılara Türkçe öğretiminde yayımlanan makaleler ders kitabı konu alanının en fazla yer aldığını tespit etmiştir. Yine Mutlu (2018), Ana Dili Eğitimi Dergisi'ni içerik analizine tabi tuttuğu çalışmada en çok tercih edilen konu alanının dil ve dil araştırmaları, eğitim bilimlerinde ise tutum, ilgi ve durum belirlemeye yönelik araştırmalar olduğunu tespit etmiştir. Kemiksiz (2021), ders kitapları üzerine yapılan araştırmalarda en fazla söz varlığı ve kültür aktarımı çalışıldığını ortaya koymuştur.

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi'nde incelenen çalışmalarda kullanılan yöntemlerde büyük çoğunluğun (f=39) nitel araştırma yöntemleriyle yapıldığı, nicel ve karma yöntem kullanılan çalışmaların toplamda f=15 olduğu görülmektedir. Ana Dili Eğitimi Dergisi'ni içerik analizine tabi tutan Mutlu (2018) da 207 makalenin 141 tanesinin nitel yöntem ile 60 tanesinin nicel, 6 tanesinin de karma yöntem kullanılarak gerçekleştirildiğini belirlemiştir. Benzer şekilde Varışoğlu ve diğerlerinin (2018) araştırmasında da nitel desenli çalışmaların daha fazla yapıldığı belirlenmiştir Eğitim



ve Bilim dergisini içerik analizine tabi tutan Selçuk & Palancı (2014) ise dergide yayımlanan makalenin büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemiyle hazırlandığını belirtmektedir. Söz konusu çalışmada da en az kullanılan yöntemin karma yöntem olduğu anlaşılmıştır.

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi'nde yayımlanan makalelerin örneklem sayısı olarak en fazla 1-10 aralığında, 1000'den fazla örneklem sayısını oluşturan araştırmaların diğerlerine göre daha az olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Selçuk & Palancı (2014) da Eğitim ve Bilimde yayınlanan makalelerin en fazla 301-1000 aralığında, 1000'den fazla örneklem sayısını oluşturan araştırmaların daha az olduğunu bulmuştur. Mutlu (2018) da çalışmasında incelediği 207 çalışmanın 57'sinin 1-10 olduğunu, 1000'den fazla örneklem sayısını oluşturan araştırma olmadığını belirlemiştir.

Dergide yer alan makalelerin veri toplama araçlarına ilişkin dağılımında en fazla doküman analizi kullanılmış olup bir makalede test kullanılmıştır. Selçuk & Palancı (2014) daha çok tutum, algı ve kişilik testlerinin veri toplama aracı olarak kullanıldığını tespit ederken Mutlu (2018) ise en fazla tercih edilen veri toplama tekniğinin doküman olduğunu ortaya koymuştur. Şahin, Kana, & Varışoğlu (2013) Türkçe eğitimi ile ilgili olarak yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini incelediği çalışmasında en fazla tutum ve algı ölçeklerinin kullanıldığını belirlemiştir.

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi'nde yayımlanan makalelerin veri analiz tekniği dağılımı ile ilgili bulgularda en fazla içerik analizi, betimsel analiz vb., en az ise frekans, yüzde ortalama vb. kullanılmıştır. Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013), içerik analizi yaptıkları çalışmalarında daha çok betimsel analiz yapıldığını tespit etmiştir. Mutlu (2018) çalışmasında veri analizi olarak içerik analizi tekniği ile doküman analizi ve betimsel analizin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçları dikkate alınarak Türkiye'de ana dili öğretimi, dil eğitimi ve öğretimi ve dilbilim alanlarında önemli bir yeri olan "Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi" nin kapsayıcılığına önemli katkılar sağlanabilir.

### Kaynakça

- Aktaş, E., & Yurt, S. U. (2015). Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Turkish Studies*, 10(7), 73-96.
- Arı, G., Yaşar, M. S., & İstanbullu, E. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin incelenmesi (2014-2018). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 487-508.
- Bakeman, R., & Gottman, J. M. (1997). *Observing Interaction: An Introduction to Sequential Analysis* (2. b.). New York: Cambridge University Press.
- Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(27), 236-247.
- Ceran, D., Aydın, M., & Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: Bir içerik analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2377-2392.
- Demir, K., & Özdemir, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki bilimsel makalelere bakış. *Turkish Studies*, 12(14), 105-120.
- Dönmez, B., & Gündoğdu, K. (2016). 2000-2016 yılları arasında Türkçe öğretim programları alanında yayımlanan makale ve tezlerin analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2109-2125.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M., & Özkan, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış bilimsel makalelerde geçen anahtar sözcüklere ilişkin bir içerik analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 213-237.
- Ersoy, B. G., & Ersoy, M. (2021). Teknoloji destekli Türkçe öğretimi üzerine yayınlanan makalelerin içerik analizi: Ulakbim-tr dizin örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 810-829.
- Göçer, A., & Akgül, O. (2019). Trkçe öğretmenlerinin dil eğitiminde ortam tasarımı ve materyal kullanımı yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 837-856.
- Green, A. (2012). *English profile studies: Language functions revisited: Theoretical and empirical bases for language construct definition across the ability range*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 34-56.
- Lewandovski, T. (1985). *Linguistisches wörterbuch 3*. Heidelberg: Quelle und Meyer.

- Maden, A. (2020). Sözlük kullanmaya yönelik araştırmaların eğilimleri: betimsel bir içerik analizi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(24), 449-472.
- Mutlu, H. H. (2018). Ana dili eğitimi dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1196-1209.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Selçuk, Z., & Palancı, M. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 29(173), 430-453.
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. *The World of Science Education: Handbook of Research in Europe*, 341-374.
- Şahin, E. Y., Kana, F., & Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal Of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Şentürk, C., & Yazar, İ. (2021). Türkçe öğretimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların analizi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 10(4), 258-276.
- Şimşek, R., & Aktaş, T. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ünite değerlendirme ölçütleri bağlamında analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 708-728.
- Varışoğlu, B., Şahin, A., & Gökaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767 - 1781.

### Extended Abstract

In a study, the abstract section gives information about the purpose, method, findings and results of that study. A well-prepared summary conveys to the reader the general outlines of the work. In this section, a summary of the content analysis conducted in the articles published in the Journal of Eurasian Language and Research is given. The Journal of Eurasian Language Research, which has an important place in the fields of mother tongue teaching, language education and teaching and linguistics in Turkey, aims to increase the visibility of academic studies and aims to contribute to the field. Therefore, it is necessary to determine the trend of these articles in language education and training. In this study, the content analysis of the researches published in the Journal of Eurasian Language Education and Research was analyzed with different variables. In the content analysis, the distribution of articles by years, distribution by universities, distribution by publication languages, distribution by subject area, distribution by research methods, distribution by number of samples, distribution by data collection tool, distribution by data analysis technique were examined. 55 Articles were examined in the study. Quantitative research model and descriptive screening were used. The limitations of the research were reported in the 6th edition of the Journal of Eurasian Language and Research.volume 1.it should be up to the number. The "Publication Classification Form" was used to collect the data in the study. The form contains descriptive information about the article, the subject and discipline area of the article, the method used in the article, the data collection tool of the article, the data collection method, and the sample. The form was used separately in each article. In order to increase the reliability, the accuracy of the forms was checked by both researchers. In cases where there is a difference of opinion, discussions have continued for a common opinion, and attempts have been made to increase the reliability of data analysis and ensure consistency. The differences discussed within the group were resolved. The data taken from the forms were saved in the "Office Excel" environment and frequency tables were created. In addition, the 2020 edition of the journal selected by the researchers is the 4th.volume 1.5 randomly selected articles in the issue were classified together by the researchers. Then, the researchers randomly determined 5 articles and classified the articles they determined independently. Again, the articles classified by the researchers according to the "Publication Classification Form" were discussed within the group to increase reliability and the differences on the classifications were resolved. The formula was used to ensure consensus among researchers during coding (Bakeman & Gottman, 1997) and it was found that the agreement between researchers was 85.5%. Deciphering the results of the Deciphering was performed using the following formula: In codes where there is a difference of opinion, researchers have tried to increase the reliability of data analysis by arguing until they come together on a common opinion. Descriptive content analysis was used to evaluate the obtained data. In the process of analyzing and interpreting the articles, naming, category development, validity and reliability, frequency calculation, interpretation were followed from the stages. The findings obtained while Deciphering the articles in the Journal of Eurasian Language and Research in terms of various variables The articles were published between the years 2017-2022. The most articles were included in

2020 and there are 13 articles. At least one article was published in 2017 and there are 4 articles. The university that published the most articles was Uşak University. articles from 19 different institutions have been published and articles submitted by more than one person have been evaluated separately. English Turkish, 53 of the articles, 1 of the articles in English, 1 of the articles in Kyrgyz is seen when the language of publication is looked at. The articles are mostly written in Turkish. In the distribution of the articles related to the subject area, it is observed that the most work is written about the review and there are 23 of them. The sequence was followed by four basic language skills, and 7 articles were written on this topic. 55 articles were written on 13 different topics. Analysis of the meaning of work and science and four basic language skills, language teaching, interests and attitudes, teaching methods, education and science, vocabulary, body language, the existence of the plant, value transfer, literature, issues of teacher opinions have been given . Qualitative research method was used in 39 of the articles published in the Eurasian Language and Research Journal. quantitative research method was used in 13 of them and mixed research method was used in 2 of them. There is 1 article whose method is not specified. The sample December of the articles is diverse. There are at most 1-10 articles with a varying number of samples, and there are 18 of them. Dec. In addition, the sample December was not specified in 11 articles. Data collection tools of the articles It is observed that the document review is used the most to be examined. Apart from this, data collection tools such as questionnaire / scale, interview form, information form, observation form, test were also used. in 8 articles, the data collection tool was not mentioned. The minimum number of tests were used in the articles. Multiple data collection tools were also used in one article. As for the data collection technique, content analysis or descriptive analysis was used in 39 articles. in 8 articles, the data collection technique was not mentioned. in 5 articles, there are predictive (factor analysis, t test, anova, etc.), descriptive ( frequency, percentage, average) was used in 5 articles. As a result, when 55 articles published in 10 issues published in the Journal of Eurasian Language and Research are examined, it is seen that the articles were written by scientists from universities that can be considered advanced in Turkey. The language of the articles is mainly Turkish. As a subject, it is observed that the most publications are written on the review of the work. The article was written using the most qualitative research method and the document analysis was used the most. In addition, content analysis, descriptive analysis, etc. the data collection technique has been used the most. It has been determined that the articles published in the Journal of Eurasian Language and Research are in the range of 1-10 as the maximum number of samples, and the studies that make up the number of samples of more than 1000 are December less than others. Considering the research results, it can make significant contributions to the inclusiveness of the "Eurasian Journal of Language Research", which has an important place in the fields of mother tongue teaching, language education and teaching and linguistics in Turkey.