

Okuma

Yazma

Eğitimi

Araştırmaları

Research in

Reading &

Writing

Instruction

Cilt 13, Sayı 1, Yaz 2025

Volume 13, Issue 1, Summer 2025

Okuma
Yazma
Eğitimi
Araştırmaları

Research in
Reading &
Writing
Instruction

Cilt 13, Sayı 1, Yaz 2025

Volume 13, Issue 1, Summer 2025

BAŞ EDITÖR/ EDITOR IN CHIEF

Murat Özbay
Gazi Üniversitesi / Türkiye
Gazi University / Turkey

EDİTÖRLER

Ahmet Balcı
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi / Türkiye
Hatay Mustafa Kemal University / Turkey

Seyit Ateş
Gazi Üniversitesi / Türkiye
Gazi University / Turkey

Yusuf Uyar
Gazi Üniversitesi / Türkiye
Gazi University / Turkey

DİL EDİTÖRLERİ / LANGUAGE EDITORS

Türkçe / Turkish
Eda Işır
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi / Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University / Turkey

İngilizce / English
Mehmet Bardakçı
Gaziantep Üniversitesi / Türkiye
Gaziantep University / Turkey

Telif Hakkı / Copyright ©
2025
Yusuf Uyar

Derginin web sayfası / Journal website
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea>

e-ISSN: 2148-1512

Murat Özbay
Gazi Üniversitesi / Türkiye
Gazi University / Turkey

Hayati Akyol
Gazi Üniversitesi, Türkiye
Gazi University, Turkey

Canan Aslan
Ankara Üniversitesi, Türkiye
Ankara University, Turkey

Timothy Rasinski
Kent State Üniversitesi, ABD
Kent State University, USA

Douglas K. Hartman
Michigan State Üniversitesi, ABD
Michigan State University, USA

Kemalettin Deniz
Gazi Üniversitesi, Türkiye
Gazi University, Türkiye

Kadir Kaan Büyükkiz
Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
Gaziantep University, Turkey

Deniz Melanlıoğlu
İstanbul Üniversitesi, Türkiye
İstanbul University, Turkey

Ahmet Balcı
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye
Hatay Mustafa Kemal University, Turkey

Banu Özdemir
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Kütahya Dumlupınar University, Turkey

Namık Kemal Şahbaz
Mersin Üniversitesi, Türkiye
Mersin University, Turkey

İlhan Erdem
İnönü Üniversitesi, Türkiye
İnönü University, Turkey

Ferhat Ensar
Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Bursa Uludağ University, Turkey

Bilginer Onan
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye
Hatay Mustafa Kemal University, Turkey

Seyit Ateş
Gazi Üniversitesi, Türkiye
Gazi University, Turkey

Kasım Yıldırım
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Duygu Uçgun
Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Pamukkale University, Turkey

Hasan Bağcı
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey

Fatih Çetin Çetinkaya
Düzce Üniversitesi, Türkiye
Düzce University, Turkey

İhsan Seyit Ertem
Gazi Üniversitesi, Türkiye
Gazi University, Turkey

Muhammed Eyyüp Sallabaş
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Yıldız Technical University, Turkey

Mustafa Yıldız
Gazi Üniversitesi, Türkiye
Gazi University, Turkey

Yusuf Uyar
Gazi Üniversitesi, Türkiye
Gazi University, Turkey

Erol Duran
Uşak Üniversitesi, Türkiye
Uşak University, Turkey

Araştırma Makaleleri / Research Articles

- Yan metinsel unsurların ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi
The effect of peritextual elements on primary school students' reading comprehension skills 1-12
Muhammet Sönmez, Halil İbrahim Öksüz, Fatih Çetin Çetinkaya, Kasım Yıldırım
- Okuma güçlüğü çeken iki dilli lise öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin kaydedilmiş sesli okuma yöntemi ile geliştirilmesi
The effect of recorded oral reading on the reading fluency of bilingual high school students with reading difficulties 13-28
Zeynep Olcay Günaydın, Huzeyfe Bilge
- Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında dinleme ve konuşma kaygılarının yordayıcı rolü
The predictive role of listening and speaking anxiety in gifted students' attitudes towards Turkish lesson 29-50
Suna Özcan, Serap Emir
- 7E öğretim modelinin okuma, yazma becerilerine ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi
The effect of 7E teaching model on reading, writing skills and attitudes towards Turkish course 51-69
Halit Karatay, Mustafa Kükrer
- Duygusal özerklik ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki
The relationship between emotional autonomy and speech anxiety 70-88
Ferhat Ensar, Emre Can
- Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri: Öğretmen görüşlerine göre bir inceleme
Higher order thinking skills in Turkish education: A study based on teachers' views 89-102
Baran Kiler, Muhammed Eyyüp Sallabaş
- Üretim atölyelerinin yazma becerisine etkisinin değerlendirilmesi
Evaluation of the effect of production workshops on writing skills 103-123
Türkan Yıldırım

Serdar Akbulut
Manisa Celâl Bayar Üniversitesi / Türkiye
Manisa Celâl Bayar University / Turkey

Ozan Alevli
Millî Eğitim Bakanlığı / Türkiye
Ministry of National Education / Turkey

Arzu Atasoy
Gaziantep Üniversitesi / Türkiye
Gaziantep University / Turkey

Kadir Kaan Büyükkiz
Gaziantep Üniversitesi / Türkiye
Gaziantep University / Turkey

Şükran Calp
Düzce Üniversitesi / Türkiye
Düzce University / Turkey

Halil Erdem Çocuk
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi / Türkiye
Karamanoğlu Mehmetbey University / Turkey

Kemalettin Deniz
Gazi Üniversitesi / Türkiye
Gazi University / Turkey

Salih Kürşad Dolunay
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal University / Turkey

Pınar Kanık Uysal
Ordu Üniversitesi / Türkiye
Ordu University / Turkey

Esra Karakuş Tayşi
Dumlupınar Üniversitesi / Türkiye
Dumlupınar University / Turkey

Hülya Kodan
Bayburt Üniversitesi / Türkiye
Bayburt University / Turkey

Deniz Melanlıoğlu
İstanbul Üniversitesi / Türkiye
İstanbul University / Turkey

Banu Özdemir
Dumlupınar Üniversitesi / Türkiye
Dumlupınar University / Turkey

Olcay Özdemir
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi / Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University / Turkey

Osman Özdemir
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Türkiye
İstanbul Sabahattin Zaim University / Turkey

OYEA / RRWI, TR Dizin, Türk Eğitim İndeksi, Education Full Text, Education Source Ultimate ve MLA International Bibliography'de taranmaktadır

OYEA / RRWI is indexed in TR Index, Turkish Education Index, Education Full Text, Education Source Ultimate and MLA International Bibliography

The Effect of Peritextual Elements on Primary School Students' Reading Comprehension Skills

Muhammet Sönmez

Ministry of National Education
muhammetsnmz41@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6516-7635

Halil İbrahim Öksüz

Gazi University
oksuzhalilibrahim@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-4338-297X

Fatih Çetin Çetinkaya

Düzce University
fatihcetincetinkaya@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9843-6747

Kasım Yıldırım

Muğla Sıtkı Koçman University
dogukanepsilon@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1406-709X

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the impact of peritextual elements on the reading comprehension skills of second and third grade primary school students. This research was conducted using a quasi-experimental design, which one of the quantitative research methods. The study group consists of 60 second and third grade primary school students attending a public school in the Dilovası district of Kocaeli province. For determining level of the student in reading, comprehension questions were developed based on the "The Informal Reading Inventory", which was adapted into Turkish by Akyol (2005) referring to Haris and Spay (1990), Ekwall and Shanker (1988) and May (1986). For both second and third grade levels, comprehension questions for each text included four basic comprehension questions and one in-depth comprehension question. According to the findings, the data obtained from third grade students indicate that peritextual elements have positive effects on reading comprehension skills. Peritextual elements did not produce any significant difference in the reading comprehension skills of second grade primary school students.

Keywords: Peritextual elements, reading comprehension, enhancement of reading comprehension.

Peritextual elements in illustrated children's books can be defined as all the components deliberately developed by publishers and authors to facilitate a child's comprehension of the text in a cohesive manner (Genette, 1997). Reading comprehension is a fundamental language skill that requires constructing meaning from reading material and grasping details, a skill that should be developed in children from primary education onward (Rose et al., 2010). Reading comprehension is a complex skill that can be enhanced, and in which the reader's abilities play a crucial role (Garcia & Cain, 2014). Every element that contributes to the development and facilitation of this complex skill is of great importance.

The concept of peritext, developed by Genette (1997), refers to features that influence a reader's decision to read a book (Gök et al., 2021). The front cover, back cover, inside front and back covers, binding, dust jacket, and the pages containing information on the publisher, author, illustrator, and editor, along with the acknowledgments and dedication pages, are all defined as peritextual elements (Genette, 1997; Genette & Maclean, 1991; Gök et al., 2021). One significant benefit of peritextual elements is that they facilitate readers' comprehension of the text (Martinez et al., 2016). Peritextual elements are frequently utilized in prediction activities, which are an integral part of interactive read-aloud sessions and a pre-reading comprehension strategy (Çöğmen, 2008). Pre-reading prediction activities also have a considerable impact on reading comprehension (Aslan & Yılar, 2011; Ateş, 2013; Gülmenoğlu & Kargın, 2012; Oczkus, 2006, 2010), as students who

Received :May 9, 2024

Revised :October 7, 2024

Accepted:October 7, 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(1), 1-12
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(1), 1-12
<https://doi.org/10.35233/oyea.1481409>

make predictions listen to the book more attentively and continuously question the accuracy of their predictions (Çöğmen, 2008; Güldenöğlü & Kargın, 2012; Oczkus, 2006, 2010). Additionally, through read-aloud activities involving peritextual elements, students come to recognize that these elements also serve as sources of information (Gross & Latham, 2017). Another important benefit of peritextual elements is that they provide background knowledge for students who lack prior knowledge (Moss, 2005).

Birke and Christ (2013), starting from the view that every item that the individual can make meaning is a text, states that we should consider peritext elements as a text before, during and after reading while planning the teaching process. Research on the inclusion of environmental textual elements in instruction is relatively scarce (Birke and Christ, 2013), indicating that there is a need to investigate the effects of incorporating textual elements in oral reading activities on reading comprehension. This study has been planned to address this need. According to Latham and Gross (2020), peritextual elements facilitate meaning-making and enhance reading comprehension skills. Therefore, the purpose of this research is to examine the impact of peritextual elements on the reading comprehension skills of second and third grade primary school students. In line with this purpose, the following questions will be addressed:

1. Do peritextual elements significantly affect the reading comprehension skills of second grade primary school students?
2. Do peritextual elements significantly affect the reading comprehension skills of third grade primary school students?

Method

Model

This study, which examines the impact of peritextual elements on reading comprehension, was conducted using a quasi-experimental design, one of the quantitative research methods. During the research process, the control group participants were given texts that were entirely stripped of peritextual elements, printed in plain typeface, and transferred from a digital format to paper. In contrast, the experimental group participants read the same texts in printed books containing peritextual elements. In this study, peritextual elements serve as the independent variable, while reading comprehension is the dependent variable. Experimental research aims to observe how systematic changes in the independent variable affect the dependent variable (Karasar, 2012). Due to the inability to randomly assign participants to groups (Büyükoztürk et al., 2017) and the partially controllable nature of the groups (Singh, 2007, p. 67), the current study was conducted using a quasi-experimental design rather than a fully experimental one.

Participants

To determine the appropriate tests for comparing the groups' pre-test reading comprehension data, the normality of the data was first examined. Skewness and Kurtosis values were considered for assessing normality. Skewness and Kurtosis values within the ± 2 range indicate a normal distribution (George & Mallery, 2001). Accordingly, the reading comprehension scores of the second grade participants showed a normal distribution ($Z_{skew}=.875$, $Z_{kurtosis}=.523$). The reading comprehension scores of the third grade participants also showed a normal distribution ($Z_{skew}=.03$, $Z_{kurtosis}=-1.54$). However, due to the smaller sample size of the third grade participants, the normality test results were not taken into account. In line with this, an Independent Samples T-Test was applied to compare the reading comprehension of the second grade students from two different classes, and a Mann-Whitney U test was used for comparing the third grade students' reading comprehension.

Tools

In the data collection process for the second grade participants, the text titled İlk Rüya (The First Dream) and the corresponding comprehension questions, which were indicated by Akyol and Sever (2019) to be suitable for the second grade level, were used to determine the equivalency of the groups. During the implementation process, the storybook Sopa ile Taş (The Stick and the Stone) and its related comprehension questions, deemed appropriate for the second grade level by a panel of five experts (three specializing in primary education and two primary school teachers) were employed.

For the third grade participants, the text titled Çatlak Kova (The Cracked Pot) and the related comprehension questions, recommended by Akyol et al. (2014) as suitable for the third grade level, were used to assess group equivalency. In the implementation process, the storybook Fare ile Dağ (The Mouse and the Mountain) and its comprehension questions, selected based on expert opinions, were utilized.

Throughout the research process, the comprehension questions were developed based on the Informal Reading Inventory, which was adapted into Turkish by Akyol (2003) from Harris and Spay (1990), Ekwall and Shanker (1988), and May (1986). For both the second and third grade levels, all comprehension assessments included four basic comprehension questions and one in-depth comprehension question for each text.

Data Collection

The research data in this study are drawn from three main sources: The Preschool Program (2013a), The Activity Book – 1 (MoNE, 2013b), and The Activity Book – 2 (MoNE, 2019), all prepared by MoNE as a part of the curriculum.

During the implementation process of the study, the texts *Sopa ile Taş* (The Stick and the Stone) for the second grade level and *Fare ile Dağ* (The Mouse and the Mountain) for the third grade level, selected based on expert opinions, were used. For both grade levels, the control group was given texts that were entirely stripped of peritextual elements, printed in plain typeface from a digital format to paper, and presented to students at their respective grade levels. Meanwhile, the experimental group participants read the same text in a printed book that included peritextual elements. There was no time limit imposed on either group for reading the text. Participants were instructed to read the text carefully. Once participants indicated that they had finished reading, comprehension questions were administered. This process enabled the collection of the study's data.

In this study, peritextual elements served as the independent variable, while reading comprehension was the dependent variable. To determine the experimental and control groups, equivalency tests were administered to the students. Classes consisting of students with equivalent reading comprehension skills were randomly assigned as the experimental and control groups. In experimental studies, the manipulation of the independent variable is observed to determine its effect on the dependent variable. Accordingly, peritextual elements in the picture books *Sopa ile Taş* and *Fare ile Dağ* were manipulated.

Peritextual elements were removed from the books' texts, which were then rewritten in plain font in a digital format and printed on A4-size paper. These printed sheets contained the original texts of the books, with only the peritextual elements removed. The control group received the texts without peritextual elements and was instructed to read them carefully. Once they confirmed they had finished reading, the texts were collected, and comprehension questions were administered.

For the experimental group, the original picture books containing peritextual elements were used. Participants were asked to read the book attentively. Upon completing the reading, the same comprehension questions given to the control group were administered to measure their comprehension skills.

Data Analysis

The participants' answers to the reading comprehension questions were evaluated according to the scoring suggested in the Informal Reading Inventory. Simple comprehension questions were scored in three categories: not answered at all (0 points), half answered (1 point), and fully answered (2 points). The answers to the in-depth comprehension questions were evaluated in four categories: not answered at all (0 points), half answered (1 point), expected but incomplete (2 points), complete and effective (3 points). The lowest score of the student in the total of these questions is 0, while the highest score is 11 (Ekwall & Shanker, 1988; as cited in Akyol, 2003). In order to ensure rater reliability, two classroom teachers were asked to score the questions. Pearson Product Moment Correlation coefficient between the raters was calculated as .95.

The normality assumption of the data was checked and the statistical analysis was decided. Tabachnick and Fidell (2013) state that the Kurtosis and Skewness values should be between -1.5 and +1.5 in order to say that the data show normal distribution. Since the data of the research were within the specified ranges, it was assumed that the data of the research were normally distributed. However, since the number of students in the third grade experimental and control groups was not sufficient, normality data were not taken into consideration.

Experimental Process / Process

The study was carried out during the 2023-2024 academic year. Initially, the materials to be used in the study were selected. In the next phase, texts for the level determination test were identified, and reading comprehension tests were developed to facilitate the selection of groups. Following this, an application was submitted to the Scientific Research and Publication Ethics Committee to obtain approval that there were no ethical concerns related to the study. Once the necessary permissions were obtained, the reading comprehension tests prepared by the researchers were administered. Analysis of the reading comprehension data revealed statistical equivalence between both the second and third grade groups. Therefore, the level determination test served as the study's pre-test. After this step, the experimental and control groups were formed. For each student participating in the study, a signed parental consent form was obtained. After securing the required permissions, the implementation phase of the study began. For this phase, *Sopa ile Taş* was used for the second grade level and *Fare ile Dağ* for the third grade level. Versions of these texts without peritextual elements were prepared for the control groups. This step constitutes the manipulation phase, which is essential in experimental research by design. The final step in the experimental procedure was the administration of the reading comprehension tests on the texts as a post-test.

Ethical Statement

It was decided in the meeting held by the Düzce University Scientific Research and Publication Ethics Committee on October 24, 2023, with decision number 2023/183, that there are no ethical concerns regarding the conduct of this research.

Findings

The findings show that the posttest reading comprehension scores of the third grade experimental and control group students show a significant difference ($D=20$, $Z=-2.482$, $p<.05$). In addition, the mean comprehension scores indicate a significant difference in favour of the experimental group. On the other hand, there was no significant difference between the second grade experimental and control group students in terms of posttest reading comprehension scores ($t=-.835$, $p>.05$). However, when the mean comprehension scores are analysed, it is seen that the mean scores of the experimental group ($M=3.75$, $SD=.72$) and the control group ($M=3.15$, $SD= 0.72$) are quite close to each other.

When interpreting these results, it is inconclusive whether the peritextual elements have an effect on reading comprehension. The lack of a significant difference between the second grade groups suggests that any intervention might not have been impactful, possibly due to the control group also encountering peritextual elements present in the structure of Turkish textbooks. Conversely, the lack of similar results in the third grade, where a significant difference was found, may be attributed to the small number of participants.

Conclusion and Discussion

This study aimed to examine the impact of peritextual elements on the reading comprehension skills of second and third grade primary school students. The findings indicate that there is no significant difference in the reading comprehension abilities of second grade students regarding peritextual elements. This result contradicts Aslan and Yılar's (2023) study, which reported that comprehensive reading with peritextual elements enhances reading comprehension skills. One of the reasons for the lack of a significant effect of subtextual elements on simple and inferential comprehension skills at the second grade level may be that second grade students spend all their mental efforts on reading the written text rather than paying attention to the subtextual elements when they read within the specified time frame. If they were asked to read without a time limit, they could focus on the subtextual elements in addition to reading the text. Since third graders are more fluent readers than second graders, they may have had the opportunity to complete the written text in a shorter time and focus on the subtextual elements. Therefore, it is expected that there is a significant difference in third grade students.

Conversely, the data obtained from third grade students suggest that peritextual elements have positive effects on reading comprehension skills. A review of the literature indicates that this finding is consistent with widespread effects. Peritexts represent elements that semantically support and complete the main written text from beginning to end (Aksöz, 2018). These supplementary elements enable students to engage in visual reading and enhance their understanding and questioning skills (Aslan & Yılar, 2022).

Previous studies indicate that reading with attention to peritextual elements improves reading comprehension (Gross & Latham, 2017; Latham & Gross, 2020; Lui, 2021; Martinez et al., 2016), and the data obtained from this study with third grade students align with these findings. Furthermore, it has been reported that peritextual elements also enhance reading motivation (Aslan & Yılar, 2011, 2023) and provide prior knowledge (Moss, 2005). However, despite all these reported positive effects, comprehensive reading involving peritextual elements is not given the necessary value in classrooms (Martinez et al., 2016).

Based on the results of the current study and the literature, the following recommendations can be made:

Future similar studies are encouraged to be conducted with a broader scope involving students of different ages and grade levels.

It is recommended that textbook authors and illustrators enrich the texts in Turkish textbooks with peritextual elements, as this will help teachers make the comprehensive reading process more effective. Additionally, given that peritextual elements do not significantly impact second grade students' reading comprehension skills, it is suggested that classroom teachers plan and implement activities that emphasize peritextual elements in pre-reading tasks.

Peritextual elements may affect the comprehension skills of students at different reading levels differently. They could make the reading and comprehension process more efficient for students with varying anxiety levels regarding reading. Therefore, researchers are encouraged to conduct similar studies with student groups at different reading and comprehension levels.

Yan Metinsel Unsurların İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi

Muhammet Sönmez

Millî Eğitim Bakanlığı

muhammetsnmz41@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6516-7635

Halil İbrahim Öksüz

Gazi Üniversitesi

oksuzhalilibrahim@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-4338-297X

Fatih Çetin Çetinkaya

Düzce Üniversitesi

fatihcetinctinkaya@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9843-6747

Kasım Yıldırım

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

dogukanepsilon@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1406-709X

ÖZ

Çalışmanın amacı, yan metinsel unsurların ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemektir. Bu araştırma nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli ilinin Dilovası ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören 60 ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma süreci boyunca kullanılan anlama soruları oluşturulurken Yanlış Analiz Envanteri temel alınmıştır. İkinci sınıf seviyesi ve üçüncü sınıf seviyesinde kullanılan tüm ölçme araçlarına yönelik anlama soruları, her bir metin için 4 basit 1 derinlemesine anlama sorusu şeklindedir. Elde edilen bulgulara göre, yan metinsel unsurların ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinde herhangi bir anlamlı farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir. Öte yandan üçüncü sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler neticesinde ise yan metinsel unsurların okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilmektedir.

Anahtar kelimeler: Yan metinsel unsurlar, okuduğunu anlama, okuduğunu anlamının geliştirilmesi.

Resimli çocuk kitaplarındaki yan metinsel unsurlar, kasıtlı bir şekilde yayınevleri ve yazarlar tarafından oluşturulan bağlayıcı bir şekilde çocuğun metni anlamasını kolaylaştıracak unsurların tamamı olarak tanımlanabilir (Genette, 1997). Okuduğunu anlama, okuma materyalinden anlam çıkarmayı ve detayları kavramayı gerektiren ve ilköğretimden itibaren çocuklara kazandırılması gereken temel bir dil becerisidir (Rose vd., 2010). Okuduğunu anlama geliştirilebilen ve gelişiminde okuyucunun yeteneklerinin etkili olduğu karmaşık bir beceridir (Garcia ve Cain, 2014). Bu karmaşık beceriyi geliştirecek ve kolaylaştıracak her unsur oldukça önemlidir.

Uzun zamandır anlama becerisini geliştirebilecek ve kolaylaştıracak unsurlardan biri olarak kabul edilen paratekstler, metinle alakalı olan tüm unsurları kapsamaktadır. Metinle alakalı bu unsurlar yan metinsel unsurlar (peritekst) ve epitekst olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu ayrımın metne olan uzaklık etkili olmuştur. Yan metinsel unsurlar, metinle alakalı olup metne atıfta bulunan unsurların tümüdür (Genette, 1997) ve metnin etrafında yer aldığı için metne yakın olan unsurları temsil etmektedir. Epitekst olarak adlandırılan unsurlar ise yan metinsel unsurlar gibi metinle oldukça ilişkilidir, ancak okuyucu tarafından araştırıp bulunması gerekmektedir. Kitap satış sitelerinde yer alan kullanıcı yorumları, eleştiri yazıları, afişler veya sinema filmleri gibi kitap ile ilişkili olan ancak kitap ile fiziksel olarak aynı ortamda bulunmayan unsurlar epitekstlere örnek olarak verilebilir.

Genette (1997) tarafından geliştirilen yan metin kavramı, okuyucunun kitabı okuyup okumamaya karar vermesinde etkili olan özelliklerdir (Gök vd., 2021). Bir kitabın ön yüzü, arka yüzü, ön ve arka iç kapaklar, cilt, tozluk, yayınevi, yazar, çizir ve editör

Geliş Tarihi :9 Mayıs 2024

Düzeltilme Tarihi :07 Ekim 2024

Kabul Tarihi :07 Ekim 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(1), 1-12
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(1), 1-12
<https://doi.org/10.35233/oyea.1481409>

bilgilerinin bulunduğu sayfa, teşekkür ve ithaf sayfalarının tamamı yan metinsel unsurlar olarak tanımlanmaktadır (Genette, 1997; Genette ve Maclean, 1991; Gök vd., 2021). Gross ve Latham (2017), Genette (1997) tarafından bildirilen bu yan metinsel unsurları kategorize etmiştir. Bu doğrultuda üretim, tanıtım, gezinme, metin içi, tamamlayıcı ve belgesel öğeler olmak üzere altı kategori oluşturulmuştur (Aslan ve Yılar, 2011). Sınıflandırılan bu yan metinsel unsurlar deneyimi organize etme ve okuyucuyu harekete geçirmeye hizmet eden araçlardır (Higonnet, 1990). Bunun dışında yan metinsel unsurların birçok işlevi mevcuttur. İlk ve en önemli işlevi ise bir resimli çocuk kitabının estetik açıdan göze hoş gelecek şekilde görünmesi ve yazarın amacına hizmet etmesidir (Genette, 1997). Birke ve Christ (2013) yan metinsel unsurların işlevlerini yorumlayıcı, ticari ve gezinme olmak üzere üçe ayırmaktadır. Yorumlayıcı işlev; başlık, kapak görseli gibi unsurları metni anlamaya hizmet edecek şekilde kullanmayı gerektirmektedir. Ticari işlem; fiyat, barkod gibi unsurların satın alma kararını etkilemesidir. Son olarak gezinme işlevi ise sayfa numaraları gibi yönlendirme unsurlarının metni okumak için organize edilmesidir (Birke ve Christ, 2013; Gross ve Latham, 2017).

Yan metinsel unsurlar yer verilen bu işlevleri sayesinde birçok fayda sağlamaktadır. Yan metinsel unsurların kitabın satın alınmasında oldukça etkili olduğu yorumu yapılabilir. Çünkü özellikle çocukların kitap ile ilk tanıştıkları nokta yan metinsel unsurlarıdır. Bir diğer önemli faydası, okuyucuların metni anlamasını kolaylaştırmasıdır (Martinez vd., 2016). Çünkü özellikle etkileşimli sesli okuma uygulamalarının önemli bir parçası ve aynı zamanda okuma öncesi işe koşulan anlama stratejilerinden biri olan tahmin (Çöğmen, 2008) çalışmalarında sıklıkla yan metinsel unsurlardan faydalanılmaktadır. Okuma öncesi yapılan tahmin çalışmaları da okuduğunu anlama üzerinde oldukça etkilidir (Aslan ve Yılar, 2011; Ateş, 2013; Güldenoğlu ve Kargın, 2012; Oczkus, 2006, 2010). Çünkü tahminde bulunan öğrenciler mevcut kitabı daha dikkatli dinlemektedirler. Bunun yanı sıra ürettikleri tahminlerin sürekli doğruluğunu sorgulamaktadırlar (Çöğmen, 2008; Güldenoğlu ve Kargın, 2012; Oczkus, 2006, 2010). Ayrıca yan metinsel unsurlara yer verilen sesli okuma etkinlikleriyle öğrenciler yan metinsel unsurların da birer bilgi kaynağı olduğunun farkına varmaktadırlar (Gross ve Latham, 2017). Tüm bunlar dışında önemli bir faydası da ön bilgi eksikliği olan öğrencilere ön bilgi sağlamasıdır (Moss, 2005). Bilindiği gibi ön bilgi, okuduğunu anlamayı kolaylaştıran (Abdelaal ve Sase, 2014; Chi vd., 1981; Çakıcı, 2011; Kendeou ve Broek, 2007; McNamara vd., 2004; Recht ve Leslie, 1988) ve anlamının en önemli yordayıcısı olan bir değişkendir (Cromley ve Azevedo, 2007; McNamara ve Kintsch, 1996). Çünkü ön bilgi okuyucunun metinden aldığı bilgileri yorumlamasını kolaylaştırmaktadır (Butterfuss vd., 2020).

Bireyin anlam kurabildiği her öge bir metindir görüşünden yola çıkan Birke ve Christ (2013), öğretim sürecini planlarken okuma öncesi, esnası ve sonrasında yan metinsel unsurları da bir metin olarak ele almamız gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla yan metinsel unsurların öğretime dâhil edilmesine yönelik oldukça az araştırma mevcuttur (Birke ve Christ, 2013). Alan yazında yer alan çalışmalar genellikle yan metinsel unsurların dâhil edildiği okuma etkinliklerinin eleştirel düşünme becerisine ve okuma tutumuna olan etkisine odaklanmaktadır (Aslan, 2022; Aslan ve Yılar, 2022; Ateş, 2013). Alan yazın incelendiğinde, Aslan (2022) tarafından ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen çalışma dışında yan metinsel unsurların okuduğunu anlama becerisine olan etkisinin araştırıldığı herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu durum da yan metinsel unsurların sesli okuma etkinliklerine dâhil edilmesinin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerinin sorgulanması ihtiyacını doğurmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle mevcut çalışma planlanmıştır. Çünkü Latham ve Gross'a (2020) göre yan metinsel unsurlar anlam kurmayı kolaylaştırmakta ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmektedir. Dolayısıyla araştırmanın amacı, yan metinsel unsurların ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine olan etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır:

1. Yan metinsel unsurlar ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini anlamlı olarak etkilemekte midir?
2. Yan metinsel unsurlar ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini anlamlı olarak etkilemekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yan metinsel unsurların okuduğunu anlamaya etkisini inceleyen bu araştırma nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desnele gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde kontrol grubu katılımcılarına, yan metinsel unsurlarından tamamıyla arındırılmış, dik temel harflerle dijital ortamda yazılarak kâğıda aktarılmış metinler sunulurken deney grubu katılımcılarına aynı metnin yan metinsel unsurlarıyla birlikte bulunduğu basılı kitap okutulmuştur. Bu çalışmada yan metinsel unsurlar araştırmanın bağımsız değişkenini, okuduğunu anlama ise bağımlı değişkeni oluşturmaktadır. Deneysel araştırmalar, bağımsız değişkendeki sistemli değiştirmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediğini görmeyi hedeflemektedir (Karasar, 2012). Grupların seçkisiz atama yoluyla oluşturulamaması (Büyüköztürk vd., 2017) ve grupların kısmen kontrol edilebilir olması (Singh, 2007) sebebiyle mevcut araştırma deneysel desenlerden yarı deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Kocaeli ilinin Dilovası ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören 60 ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma ilk yazarının görev yapmakta olduğu okulda yürütülmesinden dolayı

araştırmada örneklem seçme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmaya ilkökul ikinci sınıftan katılan öğrenci sayısı 40, üçüncü sınıftan katılan öğrenci sayısı ise 20'dir.

Tablo 1

Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Cinsiyet Verileri

Şube	Kız	Erkek	Toplam
İkinci Sınıf	23	17	40
Üçüncü Sınıf	8	12	20
Toplam	31	29	60

Araştırmaya ilkökul ikinci sınıftan katılan öğrencilerin %57.5'i kız iken %42.5'i erkektir. Üçüncü sınıftan katılan öğrencilerin ise %40'ı kız, %60'ı erkektir. Araştırmada grupların ön test okuduğunu anlama verilerini karşılaştırmak adına kullanılacak testlere karar vermek için ilk olarak verilerin normalliği incelenmiştir. Verilerin normalliği için ise çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında yer alması normal dağılıma işaretler (George ve Mallery, 2001). Bu doğrultuda, araştırmaya ilkökul ikinci sınıftan katılan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($Z_{\text{carp}}=.875$, $Z_{\text{bas}}=.523$). Araştırmaya ilkökul üçüncü sınıftan katılan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının da normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($Z_{\text{carp}}=.03$, $Z_{\text{bas}}=-1.54$). Ancak ilkökul üçüncü sınıfta yer alan katılımcıların sayısal yönden az olması sebebiyle normallik testi sonuçları dikkate alınmamıştır. Bu doğrultuda, araştırmaya iki farklı sınıftan katılan ikinci sınıf öğrencilerini okuduğunu anlama yönünden karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem T-Testi, üçüncü sınıf öğrencilerini okuduğunu anlama yönünden karşılaştırmak için ise Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Katılımcıların ön test okuduğunu anlama durumları tablo 2 ve tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ön-Test Denklik Durumları, T-Testi Analizi

Uygulama öncesi anlama puanları	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kontrol grubu	20	4.60	.639	-.078	.938
Deney grubu	20	4.65			

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmanın ikinci sınıf öğrencilerinin ön test anlama puanları anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=-.078$, $p>.05$). Bu noktadan hareketle, okuduğunu anlama becerisi yönünden denk olduğu görülen ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yer aldığı şubeler deney ve kontrol grubu olarak rastgele bir şekilde atanmıştır.

Tablo 3

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ön-Test Denklik Durumları, Mann Whitney U Testi

Uygulama öncesi anlama puanları	<i>n</i>	Sıra Ort.	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Kontrol grubu	10	9.90	44.100	-.464	.684
Deney grubu	10	11.10			
Toplam	20				

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmanın üçüncü sınıf öğrencilerinin ön test anlama puanları anlamlı farklılık göstermemektedir ($D=20$, $Z=-.464$ $p>.05$). Bu noktadan hareketle, okuduğunu anlama becerisi yönünden denk olduğu görülen ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yer aldığı şubeler deney ve kontrol grubu olarak rastgele bir şekilde atanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın ikinci sınıf katılımcılarına yönelik veri toplama sürecinde denklik durumlarını belirlemek için Akyol ve Sever (2019) tarafından ikinci sınıf seviyesine uygun olduğu belirtilen "İlk Rüya" başlıklı metin ve bu metne yönelik

anlama sorularından yararlanılmıştır. Uygulama sürecinde ise üçü sınıf eğitimi alan uzmanı ve ikisi sınıf öğretmeni olmak üzere beş uzman tarafından ikinci sınıf seviyesine uygun olduğu yönünde görüş alınan Sopa ile Taş hikâye kitabı ve hikâyeye yönelik anlama soruları kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü sınıf seviyesi katılımcılarına yönelik veri toplama sürecinde denklik durumlarını belirlemek için Akyol vd., (2014) tarafından üçüncü sınıf seviyesine uygun olduğu belirtilen Çatlak Kova başlıklı metin ve bu metne yönelik anlama soruları kullanılmıştır. Uygulama sürecinde ise yine uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen Fare ile Dağ hikâye kitabı ve bu kitabın metnine yönelik sorulardan yararlanılmıştır.

Araştırma süreci boyunca kullanılan anlama soruları oluşturulurken Akyol'un (2003) Haris ve Spay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May'den (1986) yararlanarak Türkçeye uyarladığı Yanlış Analiz Envanteri temel alınmıştır. İkinci sınıf seviyesi ve üçüncü sınıf seviyesinde kullanılan tüm ölçme araçlarına yönelik anlama soruları, her bir metin için 4 basit 1 derinlemesine anlama sorusu şeklindedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulama sürecinde uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen, ikinci sınıf seviyesinde Sopa ile Taş, üçüncü sınıf seviyesinde Fare ile Dağ metni kullanılmıştır. Her iki sınıf seviyesinde de kontrol grubu öğrencilerine sınıf seviyelerine uygun metinler yan metinsel unsurlarından tamamıyla arındırılmış, dik temel harflerle dijital ortamda yazılarak kâğıda aktarılmış metinler sunulurken, deney grubu katılımcılarına aynı metnin yan metinsel unsurlarıyla birlikte bulunduğu basılı kitap okutulmuştur. Her iki grup için de metni okumalarını kısıtlayacak bir süre verilmemiştir. Katılımcılardan metni dikkatlice okumaları istenmiştir. Katılımcılar metin okuma sürecini tamamladıklarını belirttiklerinde anlama soruları öğrencilere sunulmuştur. Böylece araştırmanın verileri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Katılımcıların okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplar Yanlış Analiz Envanterinde önerilen puanlamaya göre değerlendirilmiştir. Basit anlama sorularında hiç cevaplanmayan (0 puan), yarı cevaplanan (1 puan), tam cevaplanan (2 puan) şeklinde üç kategoride puanlanmıştır. Derinlemesine anlama sorularına verilen cevap; hiç cevaplanmayan (0 puan), yarı cevaplanan (1 puan), beklenen ama eksik olan (2 puan), tam ve etkili olan (3 puan) şeklinde dört kategoride değerlendirilmiştir. Öğrencinin bu sorular toplamında alacağı en düşük puan 0 iken en yüksek puan 11'dir (Ekwall ve Shanker, 1988; aktaran, Akyol, 2003). Puanlayıcı güvenilirliği sağlamak için 2 sınıf öğretmeninden puanlama yapmaları istenmiştir. Puanlayıcılar arası Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın verilerinin normallik varsayımı kontrol edilerek yapılacak istatistiksel analize karar verilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) verilerin normal dağılım gösterdiğini söyleyebilmek için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 arasında olması gerektiğini ifade etmektedir. Araştırmanın verilerini belirtilen aralıklarda olması nedeniyle araştırmanın verilerinin normal dağıldığı varsayılmıştır. Ancak üçüncü sınıf deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin sayısı yeterli olmadığı için normallik verileri dikkate alınmamıştır.

Deneyel İşlem

Araştırmada yan metinsel unsurlar bağımsız değişken, okuduğunu anlama ise bağımlı değişkendir. Deney ve kontrol grubu belirleme işleminde öğrencilere denklik testleri uygulanmıştır. Okuduğunu anlama becerisi yönünden denk olduğu görülen öğrencilerin yer aldığı şubeler deney ve kontrol grubu olarak rastgele bir şekilde atanmıştır. Deneyel çalışmalarda bağımsız değişkenin manipüle edilmesinin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği gözlemlenmeye çalışılmaktadır. Bu doğrultuda Sopa ile Taş ve Fare ile Dağ isimli resimli çocuk kitaplarında yer alan yan metinsel unsurlar manipüle edilmiştir.

Kitaplarda bulunan yan metinsel unsurlar metinden arındırılmıştır. Yan metinsel unsurlardan arındırılan kitap dijital ortamda dik temel yazı fontlarında tekrar yazılarak a4 boyutunda kâğıtlara basılmıştır. Basılan kâğıtlardaki metinler kitabın orijinal metinleridir. Yalnızca resimli çocuk kitaplarında yer alan yan metinsel unsurlardan arındırılmıştır. Kontrol grubu katılımcılarına oluşturulan yan metinsel unsurları içermeyen metin verilmiş ve dikkatlice okumaları istenmiştir. Katılımcılar metni tamamen okuduklarını belirttiklerinde katılımcılardan metin alınmış ve anlama soruları verilmiştir.

Deney grubu öğrencileri için ise yan metinsel unsurları içeren orijinal resimli çocuk kitapları kullanılmıştır. Katılımcılardan kitabı dikkatli bir şekilde okumaları istenmiştir. Katılımcılar kitap okuma sürecini tamamladıklarında kontrol grubu öğrencilerine sorulan anlama sorularının aynısı sorularak anlama becerileri ölçülmüştür.

Araştırmanın deneyel süreci aşağıda yer alan deneyel işlem basamaklarına göre gerçekleştirilmiştir.

1. Araştırma 2023-2024 eğitim/öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. İlk olarak çalışmada kullanılacak materyaller belirlenmiştir. Sonraki aşamada ise grupların belirlenmesi için düzey belirleme testinde kullanılacak metinlerin belirlenmesi ve okuduğunu anlama testlerinin geliştirilmesi işlemleri tamamlanmıştır. Bu işlemin

ardından araştırmanın etik açıdan herhangi bir sakıncasının bulunmadığına dair izinler için Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvurulmuştur.

2. Gerekli izinlerin alınmasıyla birlikte araştırmacılar tarafından hazırlanan okuduğunu anlama testleri uygulanmıştır.
3. Okuduğunu anlama verilerinin analizleri sonucu hem ikinci sınıf hem de üçüncü sınıf grupları arasında istatistiksel olarak denklik olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla uygulanan düzey belirleme testi çalışmanın ön test verilerini oluşturmuştur. Bu işlemin ardından deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin her biri için ebeveynlerinden ıslak imzalı “veli onam formu” alınmıştır.
5. Gerekli izinlerin alınmasının ardından araştırmanın uygulama sürecine başlanmıştır. Bu süreç için ikinci sınıf seviyesinde Sopa ile Taş, üçüncü sınıf seviyesinde ise Fare ile Dağ metni kullanılmıştır. Bahsi geçen bu metinlerin, kontrol gruplarında uygulanacak versiyonları için yan metinsel unsurlardan arındırılmış halleri hazırlanmıştır. Yapılan bu işlem ise doğası gereği deneysel araştırmalarda var olması gereken manipülasyon basamağını oluşturmaktadır.
6. Çalışmanın deneysel işlem basamaklarının sonuncusu ise okunan metinlere yönelik okuduğunu anlama testlerinin son test olarak uygulanmasıdır.

Etik Beyan

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde etik açısından herhangi bir sakınca olmadığı Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 24.10.2023 tarihinde gerçekleştirilen toplantıda 2023/183 karar numarası ile karara bağlanmıştır.

Bulgular

Yan metinsel unsurların ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine olan etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada son test verilerinin normal dağılım göstermesi sonucu deney ve kontrol gruplarını karşılaştırmak adına Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır. Ancak ilkökul üçüncü sınıfta yer alan katılımcıların sayısal yönden az olması sebebiyle normallik testi sonuçları dikkate alınmamıştır ve üçüncü sınıf öğrencilerini okuduğunu anlama yönünden karşılaştırmak için Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 4

İkinci Sınıf Seviyesi Katılımcıların Anlama Puanlarının Karşılaştırılması, T-Testi Analizi

Anlama Puanları	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kontrol grubu	20	3.15	.719	-.835	.409
Deney grubu	20	3.75			

Tablo 5

Üçüncü Sınıf Seviyesi Katılımcıların Son-Test Anlama Puanlarının Karşılaştırılması, Mann Whitney U Testi

Uygulama öncesi anlama puanları	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Kontrol grubu	10	7.25	17.500	-2.482	.013
Deney grubu	10	13.75			
Toplam	20				

Tablo 4 ve 5 incelendiğinde, ikinci sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test okuduğunu anlama puanları anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=-.835$, $p>.05$). Öte yandan deney ($M=3.75$, $ss=.72$) ve kontrol grubu ($M=3.15$, $ss=.72$) öğrencilerinin anlama puanlarının ortalamaları incelendiğinde, grupların puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Üçüncü sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test okuduğunu anlama puanları ise anlamlı farklılık göstermektedir ($D=20$, $Z=-2.482$ $p<.05$). Öte yandan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anlama puanlarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubu lehine ciddi bir fark mevcuttur. Elde edilen bu veriler birlikte yorumlandığında yan metinsel unsurların okuduğunu anlama üzerindeki etkisi hakkında kesin bir yargıya varılamamaktadır. Çünkü ikinci sınıf deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bu durum

herhangi bir müdahalenin yapılmadı kontrol grubunun da Türkçe ders kitaplarının yapısı gereği yan metinsel unsurlara değinmesinden kaynaklanıyor olabilir. Öte yandan gruplar arasında anlamlı fark oluşan üçüncü sınıfta ise benzer bir sonucun elde edilememesi katılımcı sayısının azlığından kaynaklanıyor olabilir.

Sonuç ve Tartışma

Yan metinsel unsurların ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine olan etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, yan metinsel unsurların ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine herhangi bir anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuç literatürde yer alan ve yan metinsel unsurlarla gerçekleştirilen okumanın okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini bildiren Aslan ve Yılar'ın (2023) çalışmasıyla örtüşmemektedir. İkinci sınıf seviyesinde yan metinsel unsurların basit ve çıkarımsal anlama becerisine anlamlı bir etkisi olmamasının bir nedeni olarak, ikinci sınıf öğrencilerinin belirlenen süre çerçevesinde okuma yaptıklarında yan metinsel unsurlara dikkat etmekten ziyade tüm zihinsel çabalarını yazılı metni okumaya harcamaları gösterilebilir. Bir süre kısıtlaması yapılmaksızın okumaları talep edilse metni okumanın dışında yan metinsel unsurlara da odaklanabilirler. Üçüncü sınıflar ise ikinci sınıflara nazaran daha akıcı okuyucular oldukları için daha kısa sürede yazılı metni tamamlayıp yan metinsel unsurlara odaklanacak fırsat bulmuş olabilirler. Dolayısıyla üçüncü sınıf öğrencilerinde anlamlı farkın oluşması beklendik bir durumdur.

Öte yandan üçüncü sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler neticesinde ise yan metinsel unsurların okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilmektedir. Alan yazın incelendiğinde elde edilen bu sonuç yaygın bir etkidir. Çünkü yan metin, yazılı olan asıl metni başlangıcından bitişine kadar anlamsal olarak destekleyen ve tamamlayan öğeleri temsil eder (Aksöz, 2018). Bu tamamlayıcı öğeler öğrencilerin görsel okumalar yapmasına, anlama ve sorgulama becerilerinin gelişmesine neden olmaktadır (Aslan ve Yılar, 2022). Çünkü yan metinsel unsurlar okuyucuların metinle ilgilenip ilgilenmeyeceklerine karar verdikleri en önemli gösterge konumundadır (Gross ve Latham, 2017). Bu sebeple birçok araştırmacı yan metinsel unsurların etkilerini araştırmaktadır (Aslan ve Yılar, 2011; Gross ve Latham, 2017; Higonet, 1990; Martinez vd., 2016).

Yapılan çalışmalar yan metinsel unsurlara dikkat edilerek yapılan okumanın okuduğunu anlamayı (Gross ve Latham, 2017; Latham ve Gross, 2020; Lui, 2021; Martinez vd., 2016) geliştirdiği yönündedir ve mevcut çalışmanın üçüncü sınıf öğrencilerinin katılımıyla sağlanan verileri, bu çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öte yandan yine yapılan çalışmalar yan metinsel unsurların okuma motivasyonunu (Aslan ve Yılar, 2011, 2023) geliştirme ve ön bilgi sağlama gibi (Moss, 2005) faydalarının da olduğu raporlanmıştır. Tüm bu olumlu etkilerin temelinde okuma öncesi yapılan tahmin çalışmaları yer alıyor olabilir. Çünkü tahminde bulunan öğrenciler mevcut kitabı daha dikkatli dinlemektedirler. Bunun yanı sıra ürettiklerin tahminlerin sürekli doğruluğunu sorgulamaktadırlar (Çöğmen, 2008; Güldenoğlu ve Kargın, 2012; Oczkus, 2006, 2010). Bir diğer ifadeyle, öğrencilere yan metinsel unsurları göz önünde bulundurarak tahminler yapmalarına izin vermek metni derinlemesine anlamalarının önünü açan bir uygulamadır (Martinez vd., 2016). Ancak raporlanan tüm bu olumlu etkilerine rağmen yan metinsel unsurların dahil edildiği etraflı okuma işlemine sınıflarda gereken değer verilmemektedir (Martinez vd., 2016).

Bu değer verilmeme nedenlerinin başında Türk eğitim sistemi çatısı altındaki sınıflarda resimli çocuk kitaplarına gerektiği kadar yer verilmemesi geliyor olabilir. Bilindiği üzere resimli çocuk kitaplar yan metinsel unsurlar bakımından oldukça zengindir (Akbulut, 2020). Resimli çocuk kitaplarının ana materyal olduğu etkileşimli okuma, karşılıklı öğretim gibi anlama ve okuryazarlık becerileri üzerinde oldukça etkili olan yaklaşımlarda, yan metinsel unsurlar oldukça önemlidir. Çünkü kitabın kapağından, adından, kullanılan renklerden, kime ithaf edildiğine kadar birçok yan metinsel unsur tahmin sürecine dâhil edilmektedir. Dolayısıyla ders kitaplarında yan metinsel unsurlara yer verilmesi kadar öğretmenlerin de yan metinsel unsurları etkili bir şekilde öğretim sürecine dâhil edecek strateji ve yaklaşımları etkili kullanma konusunda kendilerini geliştirmeleri önem arz etmektedir.

Mevcut çalışmada ulaşılan sonuçlar ve literatür ışığında şu önerilere yer verilebilir:

Gelecekteki benzer araştırmalar için farklı yaş ve sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerle daha geniş çapta araştırmaların gerçekleştirilmesi araştırmacılara önerilmektedir.

Öğretmenlerin etraflı okuma sürecini daha etkili hale getirmesini sağlayacağı için Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin yan metinsel unsurlar tarafından daha zengin hale getirilmesi ders kitabı yazar ve çizerlerine önerilmektedir. Öte yandan yan metinsel unsurların ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin var olmamasından yola çıkarak, sınıf öğretmenlerinin metin öncesi etkinliklerde yan metinsel unsurlara vurgu yapacak çalışmaları planlamaları ve uygulamaları önerilmektedir.

Yan metinsel unsurlar farklı okuma seviyesinde yer alan öğrencilerin anlama becerilerini farklı düzeyde etkileyebilir. Yan metinsel unsurlar okuma ve okuduğunu anlama becerisinde endişe düzeyinde yer alan öğrenciler için süreci daha verimli hale getirebilir. Dolayısıyla benzer çalışmaların farklı okuma ve okuduğunu anlama düzeyinde yer alan öğrenci gruplarıyla gerçekleştirilmesi araştırmacılara önerilmektedir.

Kaynaklar

- Abdelaal, N. M. ve Sase, A. S. (2014). Relationship between prior knowledge and reading comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), 125-131. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v5n.6p.125>
- Akbulut, R. (2020). *Türkiye’de çocuk edebiyatı alanında hazırlanan tezlerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Aksöz, M. (2018). Yanmetin (paratexte) nedir? Metin çevresindeki yazılı öğeler (peritexte) nelerdir? *Turkish Studies*, 13(12), 27-47.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H., ve Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Aslan, O. (2022). *Peritekstual okumanın ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyon ve tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Aslan, O. ve Yılar, Ö. (2011). The effect of peritextual reading on reading attitudes of primary school students. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(4), 655-666. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.30703/cije.1102945>
- Aslan, O. ve Yılar, Ö. (2022). Peritekstual okuma düzeyi belirleme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 733-750. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.1133414>
- Aslan, O. ve Yılar, Ö. (2023). Etraflı (peritekstual) okuma yapmanın okuma motivasyonuna etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(43), 34-55. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.201>
- Ateş, S. (2013). From peritextual reading to intertextual reading in elementary school: Reading picturebooks. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1567-1585.
- Birke, D., ve Christ, B. (2013). Paratext and digitized narrative: Mapping the field. *Narrative*, 21(1), 65-87. <https://doi.org/10.1353/nar.2013.0003>
- Butterfuss, R., Kim, J. ve Kendeou, P. (2020). Reading comprehension. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.865>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23 ed.). Pegem Akademi.
- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J. ve Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novice. *Cognitive Science*, 5, 121-152.
- Cromley, J. G., ve Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311>
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-86.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Garcia, J. R. ve Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 54(1), 74-111. <https://doi.org/https://doi.org/0.3102/0034654313499616>
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Cambridge University.
- Genette, G., ve Maclean, M. (1991). Introduction to the paratext. *New Literary History*, 22(2), 261-272. . <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/469037>
- George, D. ve Mallery, P. (2001). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3.Bs.). Allyn and Bacon.
- Gök, B., Temizyürek, F., Baş, Ö. ve Sirem, Ö. (2021). Feridun Oral’s children’s books’ peritextual features and their text readability levels. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 125-138. <https://doi.org/https://doi.org/10.19128/turje.808967>
- Gross, M. ve Latham, D. (2017). The peritextual literacy framework: Using the functions of peritext to support critical thinking. *Library and Information Science Research*, 39, 116-123. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.lisr.2017.03.006>
- Güldenöglü, B. ve Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 17-34.

- Higonnet, M. R. (1990). The playground of the peritext. *Children's Literature Association Quarterly*, 15(2), 47-49. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1353/chq.0.0831>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24.bs.). Nobel Akademik.
- Kendeou, P., ve Broek, P. V. D. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35(7), 1567-1577.
- Latham, D. ve Gross, M. (2020). "Everybody's talkin' at me": Using peritext and epitext to support reading comprehension, critical thinking, and creativity. *Voices from the Middle*, 28(2), 10-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.58680/vm202031003>
- Lui, N. (2021). Peritext in the picturebook: Can it be metanarrative? *International Research in Children's Literature*, 14(2), 142-155. <https://doi.org/https://www.eupublishing.com/doi/abs/10.3366/ircl.2021.0393>
- Martinez, M., Stier, C. ve Falcon, L. (2016). Judging a book by its cover: An investigation of peritextual features in Caldecott award books. *Children's Literature in Education*, 47, 225-241. <https://doi.org/10.1007/s10583-016-9272-8>
- McNamara, D. S., Floyd, R. G., Best, R. ve Louwerse, M. (2004). *World knowledge driving young readers' comprehension difficulties*. Proceedings of the 6th Annual Conference on Learning Sciences, Mahwah: Erlbaum.
- McNamara, D. S. ve Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22(3), 247-288. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01638539609544975>
- Moss, J. F. (2005). *Literature, literacy, and comprehension strategies in the elementary school*. National Council of Teacher Education (NCTE).
- Oczkus, L. D. (2006). *Reciprocal teaching at work strategies for improving reading comprehension*. International Reading Association.
- Oczkus, L. D. (2010). *Reciprocal teaching at work: Powerful strategies and lessons for improving reading comprehension* (2 ed.). International Reading Association.
- Recht, D. R. ve Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 16-20.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K. ve McMahon, S. D. (2010). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00220670009598742>
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. Sage.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6 ed.). Pearson Education.

Etik Beyan

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
Etik Kurul Karar Tarihi: 24.10.2023
Etik Kurul Karar Sayısı: 354870

The Effect of Recorded Oral Reading on the Reading Fluency of Bilingual High School Students with Reading Difficulties

Zeynep Olcay Günaydın

Ministry of National Education

olcayzeynep_25outlook.com

ORCID: 0009-0007-5560-4249

Huzeyfe Bilge

Kafkas University

hbilge@outlook.com.tr

ORCID: 0000-0001-7664-488X

ABSTRACT

In this study, the effects of the recorded read-aloud method on bilingual high school students' fluent reading skills (reading speed, reading accuracy) were investigated. The research was conducted in an A-B design, one of the single-subject research designs. Three students, two students in the ninth grade and one student in the 12th grade, who were studying in a high school in Ardahan, participated in the study. All three students were bilingual. In the study, which lasted for 6 weeks (18 sessions), the recorded read-aloud method applied to the study group was evaluated through graphs. Texts selected from the Turkish textbooks prepared by the Ministry of National Education for grades 1-8 were used to determine the reading speed and accuracy of the students at the beginning and after the intervention. Their reading alouds at the beginning and after the intervention were recorded, and their reading accuracy and reading speed were analyzed. After the first author listened to the audio recordings, the second author checked all of the analyses to detect possible errors. As a result of this study, 2 students improved from 1st grade reading level to 4th grade reading level. A great increase was achieved in their reading speed and reading accuracy. The 3rd student continued to read at the 1st-grade level. However, at the end of 6 weeks, an increase was observed in reading speed and reading accuracy. In addition, all three students immediately realized their reading errors at the end of the process and started to correct these errors by making turns during reading.

Keywords: Reading fluency, bilingualism, recorded oral reading, reading speed, reading accuracy.

Reading fluency has become a central focus in recent years due to its strong connection with academic achievement (Baştuğ, 2022). It refers to reading with appropriate speed, accuracy, and expression. Fluent readers recognize words automatically, whereas those who lack fluency often struggle with decoding, which limits their comprehension (Akyol & Kodan, 2016; Rasinski, 2010; Rasinski et al., 2006).

Reading fluency consists of three key components: accuracy, speed, and prosody. Accuracy, the foundation of fluent reading, involves correctly decoding words. When readers cannot read accurately, they also tend to struggle with comprehension and prosody (Akyol et al., 2023; Baştuğ, 2022). Reading speed, measured by the number of words read correctly per minute, is another critical factor. However, focusing too much on accuracy can reduce reading speed and negatively affect understanding (Akyol et al., 2023; Baştuğ, 2022). Prosody—intonation, rhythm, and pausing—was incorporated later into the concept of reading fluency and is now recognized as an important dimension that also contributes to comprehension (Akyol et al., 2023; Altundal & Bilge, 2023; Baştuğ, 2022; Rupley et al., 2020).

The development of reading skills can vary significantly between monolingual and bilingual students (Luft Baker et al., 2023). In this study, bilingualism is defined as the ability to

Received :June 4, 2024

Revised :April 11, 2025

Accepted:April 24, 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,

2025, 13(1), 13-28

Research in Reading & Writing Instruction,

2025, 13(1), 13-28

<https://doi.org/10.35233/oyea.1495642>

understand two languages (Saunders, 1982, as cited in Bican, 2017). Bilingual students often face additional challenges in developing reading fluency, especially if they begin school without sufficient exposure to the language of instruction. Research in Türkiye has shown that many bilingual students start school without knowing Turkish, and teachers are often unprepared to meet their needs (Asrağ, 2009; Koşan, 2015; Gözüküçük, 2015). These early challenges contribute to a persistent gap between monolingual and bilingual students in both reading fluency and comprehension (Babayiğit, 2014; Bayat, 2017; Kızıldaş, 2019).

One method for supporting the development of reading fluency is recorded oral reading (Kasten & Yıldırım, 2011). In this approach, students listen to an audio recording of a text while following along with the printed version. Then, they read along with the recording, and finally, they read the text independently. This method helps students model fluent reading, and when adjusted to the learner's pace, it can be particularly effective. The quality of the audio—especially pronunciation—is crucial for its success (Kasten & Yıldırım, 2011; Rasinski, 2010).

Although many studies have focused on improving reading fluency at the primary and secondary school levels (Akyol & Kodan, 2016; Kodan & Akyol, 2018; Sezer, 2021), research involving high school students is still limited (Çetinkaya, Ateş, & Yıldırım, 2016; Rasinski et al., 2016). Furthermore, few studies have specifically examined bilingual students or integrated technology-based methods into fluency instruction (Altundal & Bilge, 2023; Kızıldaş, 2019). This study aims to fill that gap by investigating the effect of the recorded oral reading method—a technology-supported approach—on improving reading fluency among bilingual high school students with reading difficulties. For this purpose, the research question was determined as follows:

1. What is the effect of the recorded read-aloud method on the fluent reading skills (speed and accuracy) of bilingual high school students who cannot read fluently?

Method

Model

In this study, it was aimed to determine the effect of recorded read-aloud method on reading speed and correct reading percentages of high school students. Three high school students constituted the study group. Firstly, the initial levels of the participants' reading accuracy and speed were determined, and then a 6-week application process was carried out. After the implementation process, the final measurements of the students' reading accuracy and speed were made. As a result, the study was conducted in A-B design, one of the single-subject research designs. In A-B designs, data should be collected at least three times before the implementation. In this design, where threats to internal validity cannot be fully prevented, designs such as A-B-A-B are generally used for rapidly changing target skills (Fraenkel et al., 2012). However, since the reading skill is not expected to decline rapidly after stopping the intervention and it is not possible to repeat the intervention process accordingly, the study was conducted in the A-B design.

Participants

In this study, the participants were three students studying in a high school in the center of Ardahan province in the 2023-2024 academic year. Criterion sampling was used in the selection of the students (Büyüköztürk et al., 2023). The selection criterion for the students was that they had difficulty in reading fluency despite having no physical or mental disabilities, and that they knew—at least understood—another language at a native level besides Turkish. All of the students belong to families from low socio-economic backgrounds, and all of them are bilingual. One of the students can speak Kurdish as his mother tongue, while the other two cannot but can understand it. Therefore, the students can be considered bilingual.

The participants consisted of 4 students who were recommended to participate in the study by the literature teacher of their high school. Reading activities were carried out with the students from the 1st to the 8th grades with texts approved by the Ministry of National Education, and data were collected about their reading speed and reading accuracy. It was observed that the reading speed and reading accuracy of one student were better than the other subjects, and this student was not included in the study. As a result, the subjects of the study consisted of 9th grade (2 participants) and 12th grade (1 participant) students.

Tools

In order to determine the starting level of the students in the study group, texts selected from the Turkish textbooks prepared by the Turkish Ministry of National Education for grades 1-8 were used. It was paid attention that the students had not seen the selected texts before. The reason for presenting the 1st-8th grade texts to the students is to determine at what grade level they can read. Thus, it was decided with which grade level texts the students would be intervened.

Data Collection

During the data collection process, firstly, the texts were read to the students for one minute in order to determine the level of the students. Audio recordings were taken during reading. Then, these recordings were listened and the reading

accuracy and reading speeds of the students were determined. Based on these results, the grade level of the students was determined based on the criteria of Akyol et al. (2023). Similarly, the data related to the final assessment were analysed using the same texts and the same assessment process. In the interim assessments, measurements were made with texts selected from the textbooks, taking into account the reading levels of the students. Since the development of students' reading skills differed in the intervention processes carried out at certain intervals, texts (1st grade text, 2nd grade text, etc.) were given according to their reading development in the level determination in the interim assessments. Accordingly, in the first interim assessment, all students were assessed with a first-grade text, while in the second interim assessment, two students were read a second-grade text and one student was read a first-grade text. In the third interim assessment, two students were assessed with the 3rd grade texts and the other student read the 1st grade text. In the last interim assessment, two students read a 4th grade text and the other student read a 1st grade text.

Data Analysis

In the analysis of reading fluency data, counting the number of misread words is a simple process by nature. For this reason, in recent years, the number of studies in reading fluency literature in which inter-rater reliability is not sought in reading fluency has been increasing (Akyol & Baştuğ, 2015; Altundal & Bilge, 2023; Bilge, 2023; Bilge & Kalenderoğlu, 2022; Rasinski et al., 2005; 2017; Yıldırım et al., 2017). Considering this situation, rater reliability was not sought in this study. However, after the first author listened to all the audio recordings, the second author checked all the analyses to detect possible errors. The first author is a teacher who took a fluent reading course at master's degree. The second author is an academic who has a PhD in fluent reading.

Process

Before starting the intervention, the texts to be used were carefully selected. To determine the students' reading level, students read texts from grades 1 to 8 and their performances were evaluated. Based on these evaluations, it was found that all three students were reading at a 1st-grade level. Therefore, the intervention began with 1st-grade texts. As the students improved, the grade level of the texts was adjusted weekly to match their progress.

The intervention was conducted three days a week, one lesson per day, over a six-week period. During exam weeks, when regular sessions were likely to be disrupted, the sessions were moved to the evenings and held in a quiet room at the girls' dormitory where the students stayed. All three students fully participated throughout the study. At school, an empty classroom was used; in the dormitory, a quiet and private space was arranged.

Before each session, the students were briefed about the process. Then, they were given the selected text and asked to examine it. The audio recordings of the texts had been pre-recorded, and each was played three times while students followed along silently, using their fingers to track the words. In the next stage, students read the text aloud in sync with the audio, twice in total. Playback speed was adjusted (0.75x or 0.50x) based on their needs. When students felt ready, one-minute reading samples were recorded. Additionally, in each session, a separate text was played for listening.

Interim assessments were planned based on observations. After five sessions, the first evaluation was conducted. Two students (both 9th graders) progressed to the 2nd-grade level. One had reached 99% reading accuracy, and the other 95.1%, which the researchers considered close enough to independent reading. Moving them to 2nd-grade texts was also seen as a motivational strategy. The third student (a 12th grader), whose progress was slower, continued working with 1st-grade texts individually.

After this point, eight more sessions were conducted. The first two students worked with 2nd-grade texts, while the third continued with 1st-grade texts. Subsequent evaluations showed that the first two students were ready for 3rd-grade texts. However, the third student was still at the frustration level (Akyol et al., 2023), so the same 1st-grade materials were used.

Another interim evaluation was conducted after three more sessions, and then 4th-grade texts were introduced to the first and second students. The third student, who remained at the frustration level (Akyol et al., 2023), continued with 1st-grade texts. After three additional sessions, the final assessment was completed. Results showed that the first two students had reached instructional or independent levels on the 4th-grade texts, while the third student remained borderline instructional but still within the frustration range, even with the 1st-grade texts.

Ethical Statement

The ethics committee permission for this study was given by the decision of the Kafkas University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee dated 24.11.2023 and numbered E- 40360.

Findings

All three students read at the level of frustration in texts at all grade levels at the beginning. The 1st student's reading accuracy initially ranged between 72.2% and 90.7%. The 2nd student's reading accuracy ranged between 53.4% and 84%,

and the 3rd student's accuracy ranged between 52.3% and 71.6%. In the post-intervention measurements, the 1st student's accuracy varied between 90.9% and 98.7%, while the 2nd student's accuracy varied between 73.8% and 100%. The 3rd student's accuracy was between 67.3% and 92.9%.

After the intervention, the 1st student read the 1st, 3rd, 4th, and 7th grade texts independently, the 2nd, 5th, and 6th grade texts instructionally, and the 8th grade text at the level of frustration (90.9%). The 2nd student read the 1st and 2nd grade texts independently, the 3rd and 4th grade texts at the instructional level, and the 5th-8th grade texts at the frustration level. While the 3rd student read the 1st-grade text at the instructional level, she could not exceed the level of frustration in the remaining texts. However, it was observed that the correct reading rate increased.

In reading speed, the 1st student read at most 73 words in one minute at the beginning level. This speed shows that the student could pass to the 4th-grade level in the fastest reading (Akyol et al., 2023). The second student read 64 words the fastest. This speed shows that the student could reach the speeds of 3rd graders in the fastest reading. The third student's fastest reading at the beginning level was 38 words. This speed shows that the student could exceed the 2nd-grade level. The first student read 83 words at the fastest speed, while the second student read 79 words and the third student read 53 words. These speed levels show that they were able to pass the 5th, 4th, and 3rd grade levels, respectively.

An examination of the students' lowest reading speeds at the initial stage revealed that the first student read 51 words per minute, the second 41 words, and the third 20 words. These figures correspond to approximate reading fluency levels of 3rd, 2nd, and 1st grade, respectively. In the final assessment, the lowest reading speeds were recorded as 70 words for the first student, 48 for the second, and 33 for the third, aligning with the 4th, 2nd, and 2nd grade benchmarks, respectively. Overall, the data indicate that the first student demonstrated a steady and consistent improvement. While the second and third students exhibited some fluctuations, both showed gains in reading speed compared to their initial performance levels.

Conclusion and Discussion

The aim of this study, which was designed as a single-subject research, was to examine the effect of the recorded read-aloud method on the reading speed and reading accuracy of bilingual high school students with reading difficulties. As a result of the 6-week, 3-days-a-week, one-class-hour intervention, it was aimed to increase the students' reading accuracy and reading speed.

The recorded read-aloud method was able to improve students' fluent reading skills during the 6-week study. While the 1st and 2nd students who participated in the study started to read 4th-grade texts at the instructional level in terms of accuracy, the 3rd student remained at the level of frustration in 1st-grade texts. In terms of speed, while the first student was able to read 73 words per minute in the pre-assessments, she was able to read 83 words in the post-assessments; the second student was able to read 79 words from 64 words; and the third student was able to read 53 words from 38 words. The slowest reading speeds of the students were also analyzed. While the slowest reading speed of the first student was 51 words in the pre-assessment, it was 70 words in the post-assessment. In the second student, this number increased from 41 words to 48 words; in the third student, it increased from 20 words to 33 words. Therefore, there were improvements in both the speed and accuracy of the students. However, these improvements did not bring students to the level they should be.

It is difficult for poor readers to recognize and correct their reading errors (Akyol, 2013). While listening to the audio recordings in the last applications, it was seen that the students realized that they made mistakes during reading, went back, and corrected the words they misread. This shows that students cared about reading accuracy, started to realize their mistakes, and improved their fluent reading skills.

In addition, it is noteworthy that there are errors such as skipping, adding, reversing, pronunciation mistakes, and pausing. The reason for these mistakes is usually carelessness and rushing to read fast. The reasons for pronunciation errors are mostly due to dialect differences (Akyol, 2013; Duran & Sezgin, 2012; Yüksel, 2010). Since the students participating in this study are bilingual, they may frequently make pronunciation errors. Therefore, it can be stated that students' pronunciation differences due to their bilingualism have an effect on their fluent reading calculations.

Many studies have been conducted, and many methods have been tried to improve reading fluency (Akyol & Kodan, 2016; Duran & Sezgin, 2012; Şahin & Melanlioğlu, 2021). In these studies, fluency development methods have been proven to work, but it is seen that these methods are generally tested on monolingual students, and the information on the effect of the recorded read-aloud method is limited.

The development of monolingual and bilingual students' reading skills differs from each other (Luft Baker et al., 2023). One of the reasons for this difference is that bilingual students have not heard the second language until they come to school, and teachers do not know how to help these students (Asrağ, 2009; Koşan, 2015). Due to this gap in bilingual students' education, the difference between monolingual and bilingual students' reading fluency and reading comprehension starts to widen in the early years. Classroom teachers state that bilingual students have great difficulty even in the most basic step of reading and writing, such as feeling and recognizing the sound (Gözüküçük, 2015). In the following grade levels, the difference in reading skills between monolingual and bilingual students becomes clearer (Kızıltaş, 2019). However, studies on how reading fluency development methods affect bilingual students are limited. For

example, Altundal and Bilge (2023) found that students' fluent reading skills improved in their echo reading study with bilingual students. In another study conducted abroad, it was observed that bilingual students benefited from reading fluency development methods as much as monolingual students (Yeganeh, 2013). The difference in effect between these methods is remarkable. As a matter of fact, fluent reading skills improve more in studies conducted in single-subject designs (Maki & Hammerschmidt-Snidarich, 2022). Therefore, studying with bilingual students one-to-one or in small groups is beneficial for students.

As a result, the recorded read-aloud method had an effect on bilingual high school students with reading difficulties in a short time. However, it is understood that longer-term studies should be carried out in order to bring the students who are in high school and have fluent reading skills at primary school level to their own grade level. In this study, six-week and three-hour sessions per week could bring the students up to the fourth-grade level. Therefore, the students could not reach their own levels in 18 sessions. One of the possible reasons for this is that the initial level of the students is very low. In the pre-assessment, students read even the first-grade texts at the level of frustration. Although the students who participated in the experiment were in high school, the fact that they could not even read first-grade-level texts before the application can be seen as the biggest obstacle for them to achieve high school-level reading skills in such a short time. In spite of this, while students 1 and 2 made significant progress, student 3 lagged behind the others in terms of grade level, even though he made progress. One of the possible reasons for this is that the student is probably a special student even though he/she has no diagnosis. It was observed that the student had difficulty in recognizing letters and sounds. The student's lack of interest in reading activities during the intervention process may also have led to insufficient development of reading skills.

Suggestions

Based on the results of the study, it is possible to make some suggestions. Reading fluency improvement studies were conducted to a limited extent on participants older than middle school students. Therefore, it is recommended that more fluency research be conducted with high school students and/or adults with reading difficulties. In addition, due to the limited number of studies on the fluent reading skills of bilingual students in Turkey, there is very limited information on the developmental processes of these students' fluent reading skills and how effective fluency development activities are on bilingual students' reading skills. Therefore, it is recommended that researchers conduct longitudinal studies to determine how bilingual and monolingual students develop in terms of fluent reading skills. Longitudinal studies can expand our knowledge about the effect of the second language factor on reading fluency by revealing how monolingual and bilingual students differ or resemble in terms of development in reading skills. This information can provide valuable information for studies to be conducted on the development of reading skills.

In addition, a comparative study of the effects of reading fluency development methods and techniques on monolingual and bilingual students may reveal how these methods and techniques are effective according to the language factor (monolingualism and bilingualism). Determining how fluency development methods and techniques affect the fluent reading skills of bilingual students in the early years of primary school and in older age groups (such as high school) may also provide useful insights. This is because of the potential for students' bilingualism at younger ages to vary qualitatively as they get older. For example, the effect of the activities to improve fluent reading skills of some students when they come to primary school without knowing Turkish may differ from the effect on fluent reading skills of the same students in high school years when they have a better command of Turkish. Therefore, testing the effects of fluent reading methods on the development of fluent reading skills of bilingual students studying at different grade levels can expand our knowledge on this subject.

In this study, which was conducted in a single-subject design, it is not possible to control the effect of the method. By observing the development of the control group with a quasi-experimental design, the effect of recorded read-alouds can be seen more clearly, free from many errors. It is also recommended to test the effect of recorded reading aloud with younger age groups.

Since it is seen that conducting studies with single-subject designs is more effective (Maki & Hammerschmidt-Snidarich, 2022), it is understood that it would be more beneficial to work with students one-on-one as much as possible. Therefore, it is recommended that teachers work one-to-one to help their students who cannot read fluently. In cases where this is not possible, it is also possible to work with small groups.

Limitations

This study has certain limitations. One of the most important limitations of the study is that it was conducted in an A-B design, one of the single-subject research designs. For this reason, the effect of the recorded read-aloud method could not be seen by controlling other conditions. In future studies, it can be more reliably demonstrated that students' fluent reading skills are caused by the experiment.

Another limitation of the study is the intervention period. In this study, students were studied for 6 weeks. Longer interventions may reveal different information about the effect of recorded read-alouds.

Okuma Güçlüğü Çeken İki Dilli Lise Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Kaydedilmiş Sesli Okuma Yöntemi ile Geliştirilmesi*

Zeynep Olcay Günaydın
Milli Eğitim Bakanlığı
olcayzeynep_25outlook.com
ORCID: 0009-0007-5560-4249

Huzeyfe Bilge
Kafkas Üniversitesi
hbilge@outlook.com.tr
ORCID: 0000-0001-7664-488X

ÖZ

Bu araştırmada kaydedilmiş sesli okuma yönteminin iki dilli lise öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma) üzerindeki etkilerini görmek amaçlanmıştır. Araştırma tek denekli araştırma desenlerinden A-B tasarımında yürütülmüştür. Araştırmaya Ardahan'da bir lisede eğitim gören ve dokuzuncu sınıfa devam eden iki; 12. sınıfa devam eden bir öğrenci olmak üzere üç öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin üçü de iki dillidir. Kaydedilmiş sesli okuma ile 6 hafta (18 seans) süren çalışmada çalışma grubuna uygulanan kaydedilmiş sesli okuma yönteminin etkisi grafikler üzerinden değerlendirilmiştir. Çalışılacak öğrencilerin başlangıçtaki ve müdahale sonrasındaki okuma hızları ve doğruluklarını tespit etmek için 1-8. sınıflar için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarından seçilen metinler kullanılmıştır. Başlangıçtaki ve müdahale sonrasındaki sesli okumaları kayıt altına alınmış ve okuma doğrulukları ve okuma hızları çözümlenmiştir. Ses kayıtlarını birinci yazar dinledikten sonra ikinci yazar gözden kaçması muhtemel hataların tespiti için çözümlemelerin tamamını kontrol etmiştir. Bu çalışmanın sonucunda 2 öğrenci 1. sınıf düzeyinde okuma seviyesinden 4. sınıf düzeyine yükselmiştir. Okuma hızlarında ve okuma doğruluklarında büyük bir artış sağlanmıştır. 3. öğrenci ise 1. sınıf düzeyinde okumaya devam etmiştir. Ancak 6 hafta sonunda okuma hızında ve okuma doğruluğunda artış görülmüştür. Ayrıca üç öğrenci de süreç sonunda okuma hatalarını hemen fark edip okuma sırasında dönüşler yaparak bu hatalarını düzeltmeye başlamışlardır.

Anahtar kelimeler: Akıcı okuma, iki dillilik, kaydedilmiş sesli okuma, okuma hızı, doğru okuma.

Öğrencilerin başarılarının belirlenmesi ve bir üst eğitim kurumlarında nitelikli okullara yerleştirilmesi merkezî olarak yapılan sınavlara bağlıdır. Merkezî sınavlarda hazırlanan soruları çözebilmek için okuduğunu anlama becerisine ihtiyaç duyulmaktadır (Şıvkın vd., 2020). Ayrıca öğrencilerin matematik testlerindeki sözel problemlerdeki başarıları da okuma anlama ile bağlantılıdır (Tatar ve Soylu, 2006). Okuduğunu anlama için akıcı okumanın ön şart olduğu kabul edilmektedir (National Reading Panel 2000). Bu sebeple akıcı okuma akademik öğrenmelerin ve başarının temeli olarak görülebilir.

Akademik başarıya olan katkısı sebebiyle akıcı okuma son yıllarda eğitimcilerin dikkatini çekmektedir. Akıcı okuma belirli bir hız ve doğrulukla ve metinde geçen anlamı yansıtan bir seslendirmeyle otomatik olarak okumaktır (Baştuğ, 2022). Akıcı okuyanlar kelimeleri otomatik olarak tanırlar. Ancak akıcı okuyamayanlar gayretlerinin çoğunu kelimeyi çözmeye harcarlar çünkü kelimeleri otomatik olarak tanıyamazlar (Akyol ve Kodan 2016; Rasinski 2010; Rasinski vd. 2006). Bu da akıcı okuyamayanların okuduklarını anlamaları önünde engeller teşkil eder.

Akıcı okumanın boyutları açıklanırken ve tanımı yapılırken otomatikleşme kavramından çokça bahsedilmektedir. Akıcı okuma otomatikleşme teorisi bir çok becerinin edinilmesinde beceriyi

Geliş Tarihi : 4 Haziran 2024
Düzeltilme Tarihi : 11 Nisan 2025
Kabul Tarihi : 24 Nisan 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(1), 13-28
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(1), 13-28
<https://doi.org/10.35233/oyea.1495642>

*Bu çalışma 3. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur

basamaklandırmayı ve çok kez tekrar yapmayı temel almaktadır (LaBerge ve Samuels, 1974). Kısacası otomatikleşme teorisinin özünde yeterince pratik yapılarak başlangıç aşamasından uzmanlık aşamasına geçiş vardır. Öğrenci yaptığı tekrarlardan sonra istenilen beceriyi daha az zamanda ve daha az çaba ile yapabilecek duruma gelir. Bu bağlamda düşünüldüğünde akıcı okumada otomatikleşmenin sağlanması için tekrarlı okumalar yapmak önemlidir (Baştuğ 2022; Rasinski vd. 2006; Rupley vd., 2020).

Akıcı okumanın ilk basamağı doğruluktur. Doğru okuma kelimelerin mümkün mertebe hatasız okunmasını ifade etmektedir. Doğru okuma bir bakıma kod çözme işidir. Okuyucular otomatik bir biçimde kodu çözebilmeli ve akıcılığın diğer boyutlarına da enerji harcaıyabilmelidirler (Rasinski, 2010; Rasinski vd. 2006). Akıcı okumanın ön şartı olarak kabul edilen doğru okumada kelime hatasız bir şekilde tanınmalıdır. Aksi hâlde okuyucunun metni anlaması zorlaşabilir. Doğru okuma prozodi boyutu için de hayati önem taşımaktadır. Doğru okuyamayan kişilerin prozodik okuma yapması beklenmemektedir (Akyol vd., 2023; Baştuğ., 2022).

Akıcı okumanın bir diğer boyutu okuma hızıdır. Okuma hızı okuyucunun dakikada kaç kelimeyi doğru okuduğunu ifade eder. Okumada hız boyutunun önemi büyüktür çünkü okuyucunun akıcı okuyor ya da okuyamıyor olmasına bakılırken okuma hızı da dikkate alınmaktadır. Bu sebeple, okuyucuların doğru okuma boyutuna gereğinden fazla takılıp okuma hızlarını düşürmemeleri gerekmektedir. Aksi takdirde düşük hızda okudukları için okuduklarını daha az anlayabilirler (Akyol vd., 2023; Baştuğ., 2022).

Akıcı okumanın son boyutu prozodidir. Bu boyut akıcı okumaya sonradan dâhil edilmiş ve uzun yıllar ihmâl edilmiştir. Prozodi okumanın daha ritmik ve akustik olarak yapılmasıdır ve tonlama, duraklama, ritim ile doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple okumada prozodiye dikkat etmek gerekmektedir. Bunun yanı sıra okumada anlamayı etkileyen diğer bir boyutun prozodi olduğu kabul edilmektedir (Akyol vd., 2023; Altundal ve Bilge, 2023; Baştuğ, 2022; Rupley vd., 2020).

Okuma becerisinin gelişimi öğrencilerin tek dillilik-iki dillilik durumlarından etkilenmektedir (Luft Baker vd., 2023). Bican (2017) iki dilliliğin her alanda farklı tanımlandığını ve araştırmacıların kendi alanlarına göre tanım seçebileceklerini ifade etmektedir. Bu çalışma kapsamında iki dili de anlayabilen öğrenciler iki dilli olarak kabul edilmiştir (Saunders, 1982'den akt: Bican, 2017). İki dilli öğrencilerdeki okuma becerisi gelişiminin tek dillilerden farklı olmasının sonucunda akıcı okuma becerisinin gelişimi öğrenciler arasında dalgalanma göstermektedir. Tek dilli öğrencilere kıyasla iki dilli öğrencilerin akıcı okuma becerisini edinme süreçlerinde daha çok zorlandıkları bilinmektedir. Bunun sebeplerinden birisi öğrencilerin okula gelene kadar Türkçe bilmemeleri veya Türkçeye yeterince maruz kalmamalarıdır. Nitekim Türkiye'de yapılan araştırmalar öğrencilerden kimilerinin okula Türkçeyi bilmeden başladıklarını ve öğretmenlerin bu tür öğrencilere destek olma konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını ortaya koymuştur (Asrağ, 2009; Koşan, 2015). Öğretmenlerin Türkçeyi bilmeyen öğrencilere ilk okuma yazma sürecindeki temel bilgi ve becerilerin aktarılmasında dahi çok zorlandıklarını ifade etmeleri (Gözüküçük, 2015) okullarda iki dilli öğrencilere okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında önemli güçlüklerin yaşandığını ortaya koymaktadır. İlk okuma yazma sürecinde başlayan bu aksaklıkların tek dilli ve iki dilli öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki farkın çok olması ve uzun yıllar kapanmaması ile sonuçlandığı görülmektedir (Babayiğit, 2014; Bayat, 2017; Kızıltaş, 2019). Bu nedenle, iki dilli öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin daha fazla desteğe ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Akıcı okumanın geliştirilmesi ile ilgili pek çok yöntem ortaya konmuştur. Otomatikleşme teorisine dayanan akıcı okumanın geliştirilmesinde tekrar esastır. Dolayısıyla akıcı okuma becerisini geliştirmek için tavsiye edilen yöntemlerin ortak özelliği tekrara dayanmalarıdır. Bu yöntemlerin okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Baştuğ, 2022; Kınıklı, 2019).

Akıcı okuma becerisini geliştirme yöntemlerinden birisi kaydedilmiş sesli okumadır (Kasten ve Yıldırım, 2011). Kaydedilmiş sesli okuma yöntemi öğrencilere ses kaseti gibi materyallere kaydedilmiş metnin dinletilmesine dayanan bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrenciler kaydedilen metni dinlerken önündeki basılı materyalden metni takip eder. Daha sonra öğrenciler takip ettikleri metni ses kaydı ile eş güdümlü olarak okurlar. En son aşamada ise öğrenciler kendilerini hazır hissettiklerinde metni bağımsız bir biçimde okurlar. Bu yöntem ile, dinlenen metin ile eş güdümlü olarak okumalar yapıldığından öğrenciler daha akıcı okuyabilmektedirler. Akıcı okuyamayan kişiler bu yöntem sayesinde okuma becerilerini geliştirirken akıcı okuyanlar da bu yöntemle daha başarılı hâle gelebilmektedirler. Bu yöntemin en önemli noktalarından biri de ses kayıt hızının okuyucuya göre ayarlanmasıdır. Bu dikkat edilmesi gereken bir husustur. Ayrıca kayıtlı materyalin seslendirmesinin kaliteli olması, telaffuz vb. hataların olmaması gerekir. Bu yöntem kaydedilmiş kitapların hazırlanıp okunması şeklinde de görülebilmektedir. Bu açıdan önemli, kullanılmaya değer ve başarıyı da artıran bir yöntemdir (Kasten ve Yıldırım, 2011; Rasinski, 2010).

Akıcı okumada hız ve doğruluğu geliştirmeyi hedefleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar genellikle ortaokul ve ilkokul düzeyinde yapılmıştır (Akyol ve Kodan, 2016; Kodan ve Akyol 2018; Sezer, 2021). Çalışmalarda kullanılan yöntemlerin ilkokul öğrencilerinin (Akyol ve Ketenoglu Kayabaşı, 2018; Duran ve Sezgin, 2012; Özkara 2010; Kuruoğlu ve Şen 2018; Tosun, 2018) ve ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir (Beydoğan, 2012; Dağ, 2010; Kuruoğlu ve Şen 2018; Yılmaz, 2008). Yurt dışında da Türkiye'de de lise ve/veya daha üst seviyedeki öğrencilerle yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Rasinski vd., 2016). Ayrıca akıcı okuma konusunda iki dillilik değişkeni nadiren ele alınmıştır (Altundal ve Bilge, 2023; Kızıltaş, 2019). Bu araştırmalarda genellikle teknoloji desteğine dayanan yöntemlere yer verilmemiştir. Dolayısıyla, teknoloji destekli

çalışmaların akıcı okuma becerisini geliştirmeye olan katkısına dair bilginin diğer yöntemlere göre daha sınırlı olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada teknoloji destekli yöntemlerden biri olan kaydedilmiş sesli okuma yönteminin okuma güçlüğü çeken iki dilli lise öğrencilerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma sorusu aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1-Kaydedilmiş sesli okuma yönteminin akıcı okuyamayan iki dilli lise öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine (hız ve doğruluk) etkisi nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada kaydedilmiş sesli okuma yönteminin lise öğrencilerinde okuma hızına ve doğru okuma yüzdelere etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada üç lise öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Öncelikle katılımcıların okuma doğrulukları ve hızlarına ait başlangıç seviyeleri tespit edilmiş ardından 6 haftalık uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin ardından öğrencilerin okuma doğrulukları ve hızlarının nihai ölçümleri yapılmıştır. Sonuç olarak araştırma tek denekli araştırma desenlerinden A-B tasarımı yürütülmüştür. A-B tasarımlarında uygulamadan önce en az üç kez veri toplanmalıdır. İç geçerliliğe dair tehditlerin tam olarak engellenemediği bu desende genelde hızlı değişebilen hedef beceriler için A-B-A-B gibi tasarımlar kullanılmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Ancak okuma becerisinin müdahaleyi kestikten sonra hızla gerilemesinin beklenmemesi ve müdahale sürecinin buna bağlı olarak tekrar yapılmasının pek mümkün olmaması nedeniyle çalışma A-B tasarımı yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada katılımcılar 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ardahan ili merkezinde bulunan bir lisede eğitim gören üç öğrencidir. Öğrencilerin seçiminde ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2023). Öğrenciler seçilirken fiziksel ve zihinsel olarak bir engeli sahip olmadıkları hâlde akıcı okumada zorluk yaşamalarına ve Türkçe haricindeki bir dili ana dili seviyesinde biliyor (en azından anlayabiliyor) olmalarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin tamamı düşük sosyoekonomik seviyeden ailelere mensuptur ve hepsi de iki dillidir. Öğrencilerden birisi Kürtçeyi ana dili olarak konuşabiliyorken diğer ikisi konuşamamakta ancak anlayabilmektedir. Dolayısıyla öğrenciler iki dilli olarak kabul edilebilir.

Katılımcılar okudukları lisenin edebiyat öğretmeni tarafından çalışmaya katılmaları önerilen 4 öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerle 1. sınıftan 8. sınıfa kadar MEB onaylı metinlerle okuma çalışmaları yapılarak okuma hızları ve okuma doğrulukları hakkında veri toplanmıştır. Bir öğrencinin okuma hızının ve okuma doğruluğunun diğer deneklere göre daha iyi olduğu görülmüş ve bu öğrenci çalışmaya dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak çalışmanın denekleri 9. sınıf (2 kişi) ve 12. sınıf (1 kişi) öğrencilerinden oluşmuştur.

Katılımcılardan biri (9. sınıf) 13 yaşındadır. İlkokulu ve ortaokulu Ardahan'a bağlı köy okulunda okumuştur ve 5 çocuklu bir ailenin 3. çocuğudur. Katılımcının ailesi çiftçidir. Evlerinde kendisine ait bir çalışma odasının olmadığını, dede ve ninenin de bulunduğu geniş bir ailede yaşadığını belirtmiştir. Okuduğu meslek lisesinde yatılı olarak kalmaktadır.

Diğer katılımcı (9. sınıf) da 13 yaşındadır. Üç çocuklu bir ailenin ikinci çocuğudur. Aile çiftçilikle geçim sağlamaktadır. Öğrenci ilkokul ve ortaokulu Ardahan'a bağlı köy okulunda tamamlamıştır. Bu süreçte yatılı okulda okumamış, dedesinin de dâhil olduğu geniş ailesiyle birlikte yaşamıştır. Katılımcı ortaokul ve ilkokul döneminde kendisine ait bir odasının olmadığını belirtmiştir. Katılımcı okuduğu meslek lisesinde yatılı olarak kalmaktadır.

3. katılımcı ise (12. sınıf) 17 yaşındadır. 6 çocuklu bir ailenin en küçüğüdür. Ailesi çiftçilikle geçim sağlamaktadır. İlkokul ve ortaokulu İstanbul'da okumuştur. Katılımcı bu süreçte yatılı okumamış, ailesi ile birlikte yaşamıştır ve kendine ait bir çalışma odasının olduğunu belirtmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma grubundaki öğrencilerin başlangıç seviyelerini belirlemek amacıyla 1-8. sınıflar için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarından seçilen metinler kullanılmıştır. Seçilen metinleri öğrencilerin daha önce görmemiş olmalarına dikkat edilmiştir. Öğrencilere 1-8. sınıf metinlerinin sunulmasının sebebi öğrencilerin kaçınıcı sınıf seviyesinde okuyabildiklerini tespit etmektir. Böylece, öğrencilere hangi sınıf seviyesindeki metinlerle müdahale gerçekleştirileceğine karar verilmiştir.

Tablo 1'de öğrencilerin akıcı okumalarının uygulama öncesi ve uygulama sonrasında tespitinde kullanılan metinlere yer verilmiştir. Metinler 1-8. sınıf seviyelerindedir ve 176-697 kelime arasında değişmektedir. Metinlerin türleri çoğunlukla hikâye iken bir adet deneme türü metin de kullanılmıştır.

Tablo 1*Ön Test Aşamasında Kullanılan Metinler*

Sınıf Seviyesi	Metin Adı	Kelime Sayısı	Metnin Türü	Kaynak
1.sınıf	Odam Lokanta	176	Hikâye	Civelek vd., 2021
2.sınıf	Kırmızı Domatesin Yolculuğu	269	Hikâye	Erdal, 2021
3.sınıf	Göçmen Kuş	218	Hikâye	Çeltik, 2018
4.sınıf	Gül Ağacı Çay Bahçesinden Hacivat Karagöz'e	470	Hikâye	Ataşçi, 2019
5.sınıf	Eskiciyle Para Babası	371	Hikâye	Sevim, 2022
6.sınıf	Çocuklar Babaları Hakkında Ne Düşünürler?	332	Deneme	Yavuz ve Kahraman, 2019
7.sınıf	Ana İşsiz Kalınca	697	Hikâye	Kır vd., 2018
8.sınıf	İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine	494	Hikâye	Eselioğlu vd., 2021

Öğrencilerin okuma doğruluklarına ve okuma hızının seviyesine karar verilirken Akyol vd. (2023)'ün kıstasları esas alınmıştır. Buna göre, %92'den daha düşük seviyede okunan bir metnin endişe seviyesinde okunduğu ve öğrenci için zor bir metin olduğuna; %92-%98 arasında doğrulukla okunan bir metnin öğretim seviyesinde olduğu ve öğrencinin seviyesine uygun olduğuna; %98 üzerinde doğrulukla okunan bir metnin bağımsız seviyede okunduğu ve öğrenci için çok kolay olduğuna karar verilmiştir. Çalışmada verilerin toplandığı dönem itibarıyla Akyol vd. (2023)'e göre 2. sınıflar dakikada en az 30 kelime okumalıdır. Bu sayılar 3. sınıflar için 50 kelime iken 8. sınıfa doğru sırasıyla 70, 80, 90, 100 ve 110 kelimedir. Öğrencilerin okuma hızları değerlendirilirken bu kıstaslar esas alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında öğrenciler ile çalışılacağı için etik kurul izni ve Ardahan İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gereken izinler alınmıştır. Verilerin toplanması sürecinde öncelikle öğrencilerin seviyesini belirlemek amacıyla metinler öğrencilere birer dakika boyunca okutulmuştur. Okuma sırasında ses kayıtları alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar dinlenerek öğrencilerin akıcı okuma oranları ve okuma hızları belirlenmiştir. Bu sonuçlara bakılarak öğrencilerin kaçınıcı sınıf seviyesinde okudukları Akyol vd.nin (2023) ölçütleri esas alınarak belirlenmiştir. Benzer şekilde, son değerlendirmeye ilişkin veriler de aynı metinler kullanılarak ve aynı değerlendirme süreci işletilerek incelenmiştir. Ara değerlendirmelerde ise öğrencilerin okuma seviyeleri göz önüne alınarak, ders kitaplarından seçilen metinlerle ölçümler yapılmıştır. Belli aralıklarla yapılan müdahale süreçlerinde öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimleri farklılaştığı için, ara değerlendirmelerdeki seviye tespitinde okuma gelişimlerine göre metinler (1. sınıf metni, 2. sınıf metni vs.) verilmiştir. Buna göre, ilk ara değerlendirmede bütün öğrenciler birinci sınıf metni ile değerlendirilmişken ikinci ara değerlendirmede iki öğrenciye 2. sınıf, bir öğrenciye 1. sınıf metni okutulmuştur. Üçüncü ara değerlendirmede iki öğrenci 3. sınıf metinleri ile değerlendirilmiş, diğer öğrenci yine 1. sınıf metnini okumuştur. Son ara değerlendirmede iki öğrenci 4. sınıf metni okurken diğer öğrenci yine 1. sınıf metni okumuştur.

Verilerin Analizi

Akıcı okumanın değerlendirilmesinde hatalı okunan kelimelerin sayımı doğası gereği basit bir işlemdir. Bu nedenle, son yıllarda akıcı okuma literatüründe akıcı okumada puanlayıcılar arası güvenilirliğin aranmadığı çalışmaların sayısı artmaktadır (Akyol ve Baştuğ, 2015; Altundal ve Bilge, 2023; Bilge, 2023; Bilge ve Kalenderoğlu, 2022; Rasinski vd., 2005; 2017; Yıldırım vd., 2017). Bu durum göz önünde bulundurularak bu çalışmada puanlayıcı güvenilirliği aranmamıştır. Ancak bütün ses kayıtlarını birinci yazar dinledikten sonra ikinci yazar gözden kaçması muhtemel hataların tespiti için çözümlemelerin tamamını kontrol etmiştir. Birinci yazar yüksek lisansta akıcı okuma dersi almış bir öğretmendir. İkinci yazar akıcı okuma alanında doktora yapmış bir akademisyendir.

Uygulama

Öğrencilerle müdahale sürecine başlanmadan önce, müdahale sürecinde kullanılacak metinlere karar verilmiştir. Öğrencilerin kaçınıcı sınıf seviyesinde olduğuna karar vermek için 1-8. sınıflar için seçilen metinler öğrencilere okutulmuş ve ön değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda üç öğrencinin de 1. sınıf düzeyinde okuyabildiği görülmüştür. Bu sebeple, çalışmaya 1. sınıf metinleri ile başlanmıştır. Kullanılacak metinlerin hangi sınıf seviyelerinden olacağı öğrencilerin gelişimlerine göre haftalık olarak tekrar tekrar güncellenmiştir. Uygulamanın haftanın 3 günü ve günlük bir ders saati yapılmasına karar verilmiştir. Çalışmanın aksayacağı düşünüldüğü sınav haftalarında ise uygulamalar okuldan sonra öğrencilerin kaldığı kız yurdunda akşam saatlerinde yapılmıştır. Çalışma

toplamda 6 hafta sürmüştür. 3 öğrenci de çalışmaya eksiksiz olarak katılmıştır. Çalışmalar sessiz bir ortamda yapılmıştır. Bu kapsamda okulda yapılan çalışmalarda ders saatlerinde boş bir sınıf kullanılmıştır. Yurtta yapılan çalışmalarda ise boş ve sessiz bir oda kullanılmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce öğrenciler uygulama hakkında bilgilendirilmiştir. Daha sonra, seçilen metin öğrencilere verilmiş ve kontrol etmeleri istenmiştir. Müdahalelerde kullanılacak metinlerin ses kayıtları hazır alınmıştır ve bu metinler öğrencilere 3 kere dinletilmiştir. Öğrencilerin bu sırada metni takip etmeleri istenmiştir. Öğrenciler metni parmakla takip etmişlerdir. Sonraki aşamada kaydedilen metin açılmış ve öğrencilerin yüksek sesle ses kaydı ile eş güdümlü olarak metni okumaları istenmiştir. 2 kere de öğrenciler metni bu şekilde yüksek sesle okumuşlardır. Bu aşamada kaydedilen metnin oynatma hızı öğrencilere göre ayarlanmıştır (0.75x-0.50x). Bu aşamadan sonra ise öğrenciler metni okumaya devam etmiş ve kendilerini hazır hissettiklerinde bir dakikalık okuma kayıtları alınmıştır. Ayrıca yapılan her uygulamada öğrencilere bir metin dinletilmiştir.

Çalışmanın başında öğrenciler aynı seviyede oldukları için grup hâlinde aynı metinlerle çalışılmıştır. Çalışma süresince yapılan ara değerlendirmelere ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Uygulama Süresince Yapılan Ara Değerlendirmelere Ait Betimleyici İstatistikler

	1. ara değerlendirme	2. ara değerlendirme	3. ara değerlendirme	4. ara değerlendirme
1.öğrenci	101 - %99	90 - %96,8	99 - %99	100 - %99
2.öğrenci	97 - %95,1	72 - %96	85 - %97,7	74 - %96,01
3.öğrenci	49 - %79	53 - %91,37	58 - %84,05	53 - %91,37

Müdahale sürecinde araştırmacılar ara değerlendirme yapıp yapmamaya gözlemlerle karar vermiştir. Buna göre, okumalarında belli bir iyileşme fark edildikten sonra öğrencilerin hepsine ara değerlendirmeler yapılarak bir üst sınıf seviyesindeki metinlerle çalışılıp çalışılmamasına karar verilmiştir. İlk ara değerlendirme 5 uygulama seansından sonra yapılmıştır. Ara değerlendirme sonrası öğrencilerden ikisi (9. sınıflar) 2. sınıf seviyesine geçmişlerdir. 1.öğrenci birinci sınıf seviyesindeki metinlerde %99 doğruluk seviyesine ulaşmışken 2. öğrenci %95,1 doğruluk seviyesine ulaşmıştır. Burada araştırmacılar doğru okuma oranını bağımsız okuma seviyesine çok yakın buldukları için öğrencinin 2. sınıf metinleri ile çalışmaya devam etmesini uygun görmüşlerdir. Bunun sebeplerinden birisi öğrenciyi motive etmektir. Bu nedenle iki öğrenci ile 2. sınıf metinleri ile devam edilmiştir. Diğer öğrencinin (12. sınıf) seviyesi iki öğrenci kadar ilerleyemediği için bu öğrenci ile tek çalışmaya devam edilmiştir.

Bu aşamadan sonra 8 uygulama seansı daha yapılmıştır. Bu uygulamalarda 1. ve 2. öğrencilerle 2. sınıf metinleri ile çalışılmışken 3. öğrencide 1. sınıf metinleri ile devam edilmiştir. 8 uygulama seansı sonrasında 1 ve 2. öğrencilere 2. sınıf metni üzerinden bir değerlendirme yapılmış 3. öğrenciye ise 1. sınıf metni üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır.

Bu değerlendirmelerden sonra 1 ve 2. öğrenci ile 3. sınıf metinleri ile çalışmaya devam edilmiştir. 3. öğrencinin hâlâ endişe seviyesinde olması sebebiyle (Akyol vd. 2023) 1. sınıf metinleri ile çalışmaya devam edilmiştir. 3 uygulama seansı yapıldıktan sonra yeniden bir ara değerlendirme yapılmıştır. Bu ara değerlendirme 1 ve 2. öğrenci için 3. sınıf metni üzerinden yapılmışken 3. öğrenci için 1. sınıf metni üzerinden yapılmıştır.

Daha sonraki aşamada ise 1 ve 2. öğrenci ile 4. sınıf metinleri ile çalışmaya devam edilmiş. 3. öğrencinin hâlâ endişe seviyesinde olması sebebiyle (Akyol vd. 2023) 1. sınıf metinleri ile çalışmaya devam edilmiştir. 3 uygulama sonra yapılan son değerlendirme 1 ve 2. öğrenci için 4. sınıf metni üzerinden yapılmışken 3. öğrenci için ise 1. sınıf metni üzerinden yapılmıştır. Yapılan son ara değerlendirme sonuçlarında 1 ve 2. öğrencilerin 4. sınıf metinlerinde öğretim ve bağımsız seviyesinde oldukları görülürken 3. öğrencinin 1. sınıf metninde öğretim seviyesi sınırında ancak endişe seviyesinde olduğu anlaşılmaktadır.

Etik Beyan

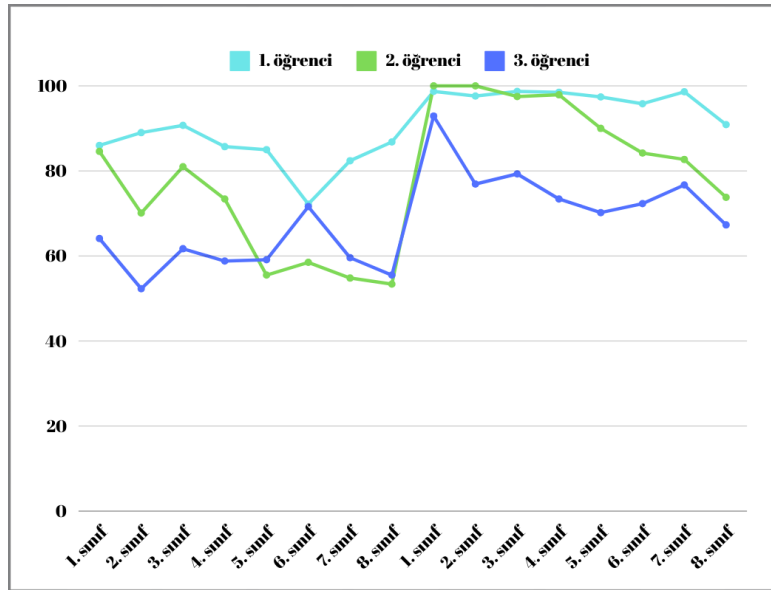
Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır. Çalışmanın etik kurul izni, Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 24.11.2023 tarihli E- 40360 sayılı kararı ile verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmacının bulgularına yer verilmiştir. Şekil 1 ve Şekil 2’de öğrencilerin okuma doğruluklarına ve okuma hızlarına ait başlangıç değerleri ve uygulama sonucundaki nihai değerler sunulmuştur.

Şekil 1

Öğrencilerin 1-8. Metinlerine Ait Okuma Doğruluklarının (%) Başlangıç Değerleri ve Uygulama Sonrası Nihai Değerleri



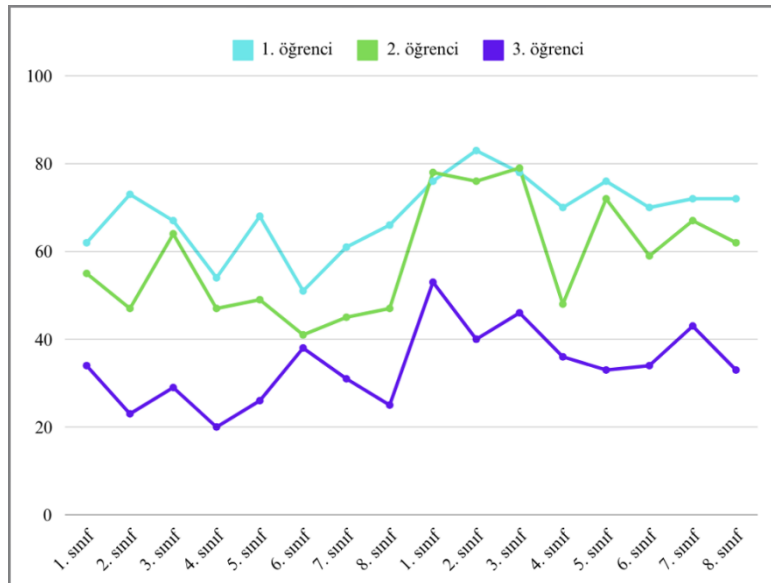
Başlangıç seviyelerine bakıldığında öğrencilerin üçünün de bütün sınıf seviyelerindeki metinlerde endişe seviyesinde okudukları görülmektedir. 1. öğrencinin okuma doğruluğu başlangıçta %72,2 ile %90,7 arasında değişmektedir. 2. öğrencinin okuma doğruluğu %53,4 ile %84, arasında; 3. öğrencinin doğruluğu %52,3 ile %71,6 arasında değişmiştir. Müdahale sonrası ölçümlerde 1. öğrenci %90,9-%98,7 arasında değişmişken 2. öğrencinin doğruluğu %73,8 ile %100 arasında farklılaşmıştır. 3. öğrencinin doğruluğu ise %67,3-%92,9 arasındadır.

Müdahalenin ardından 1. öğrenci 1,3,4 ve 7. sınıf metinlerini bağımsız, 2,5 ve 6. sınıf metinlerini öğretim, 8. sınıf metnini endişe (%90,9) seviyesinde okumuştur. 2. öğrenci 1. ve 2. sınıf metinlerini bağımsız, 3 ve 4. sınıf metinlerini öğretim, 5-8. sınıf metinlerini endişe seviyesinde okumuştur. 3. öğrenci ise 1. sınıf metnini öğretim seviyesinde okumuşken kalan metinlerde endişe seviyesini aşamamıştır. Ancak doğru okuma oranı artış yaşadığı gözlemlenmektedir.

Şekil 2'de öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki nihai okuma hızları gösterilmiştir.

Şekil 2

Öğrencilerin 1-8. Metinlerine Ait Okuma Hızlarının Başlangıç Değerleri ve Uygulama Sonrası Nihai Değerleri



Şekil 2’de görüldüğü üzere 1. öğrenci başlangıç seviyesinde bir dakikada en çok 73 kelime okumuştur. Bu hız öğrencinin en hızlı okumasında 4. sınıf seviyesine geçebildiğini göstermektedir (Akyol vd., 2023). İkinci öğrenci en hızlı 64 kelime okumuştur. Bu hız öğrencinin en hızlı okumasında 3. sınıfların hızlarına erişebildiğini göstermektedir. Üçüncü öğrencinin başlangıç seviyesindeki en hızlı okuması 38 kelimedir. Bu hız öğrencinin 2. sınıf seviyesini aşabildiğini göstermektedir. Son ölçümlere bakıldığında birinci öğrenci en hızlı 83 kelime okumuşken ikinci öğrenci 79, üçüncü öğrenci 53 kelime okumuştur. Bu hız seviyeleri sırasıyla 5. sınıf, 4. sınıf ve 3. sınıf seviyesini geçebildiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin en yavaş okumalarına bakıldığında başlangıç seviyelerinde birinci öğrenci 51 kelime, ikinci öğrenci 41, üçüncü öğrenci 20 kelime okumuştur. Bu seviyeler sırasıyla 3, 2 ve 1. sınıf seviyelerine denk gelmektedir. Son ölçümlerde en yavaş okumalara bakıldığında birinci öğrenci 70, ikinci öğrenci 48, üçüncü öğrenci 33 kelime okumuştur. Bu hızlar sırasıyla 4, 2 ve 2. sınıf barajlarına denk gelmektedir. Genel olarak bakıldığında özellikle 1. öğrencinin tutarlı bir gelişme gösterdiği, 2. ve 3. öğrencilerde dalgalanmalar olsa da başlangıç seviyelerine göre daha hızlı okudukları görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Tek denekli araştırma olarak tasarlanan bu çalışmanın hedefi kaydedilmiş sesli okuma yönteminin okuma güçlüğü çeken iki dilli lise öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuma doğruluklarına etkisinin incelenmesidir. 6 hafta boyunca haftada 3 gün birer ders saati gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda öğrencilerin doğru okuma oranlarının ve okuma hızlarının artırılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin başlangıç seviyeleri ile nihai seviyeleri arasındaki farklar grafikler üzerinde gösterilmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına göre 6 haftalık çalışma süresince kaydedilmiş sesli okuma yönteminin öğrencilerin akıcı okuma becerisini geliştirebildiği anlaşılmıştır. Çalışmaya katılan 1. ve 2. öğrenci doğrulukta 4. sınıf metinlerini öğretim seviyesinde okuyabilmeye başlamışken 3. öğrenci 1. sınıf metinlerinde endişe seviyesinde kalmıştır. Hız açısından bakıldığında birinci öğrenci ön değerlendirmelerde dakikada 73 kelime okuyabiliyorken son değerlendirmelerde 83 kelimeye; ikinci öğrenci 64 kelimeden 79 kelimeye; üçüncü öğrenci 38 kelimeden 53 kelimeye çıkabilmiştir. Öğrencilerin en yavaş okuma hızları da incelenmiştir. Birinci öğrencinin ön değerlendirmedeki en yavaş okuma hızı 51 iken son değerlendirmede 70 kelime olmuştur. İkinci öğrencide bu sayı 41 kelimeden 48 kelimeye; üçüncü öğrencide 20 kelimeden 33 kelimeye çıkmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin hızlarında da doğruluklarında da gelişmeler olmuştur. Ancak bu gelişimler öğrencileri olmaları gereken seviyeye getirememiştir.

Zayıf okuyucuların okuma hatalarını fark edip düzeltmeleri zordur (Akyol, 2013) Ancak son uygulamalarda öğrencilerin okumalarında bir durum dikkat çekmiştir. Son uygulamalardaki ses kayıtları dinlenirken öğrencilerin okuma sırasında hata yaptıklarını fark edip geri döndükleri ve yanlış okudukları kelimeleri düzelttikleri görülmüştür. Bu da öğrencilerin okuma doğruluğunu önemsediklerini, hatalarını fark etmeye başladıklarını ve akıcı okuma becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir.

Bunun yanı sıra öğrencilerin yaptıkları okuma yanlışlarına bakıldığında genelde atlayıp geçme, ekleme yapma, ters çevirme, telaffuz hataları ve duraklama gibi hatalar olduğu dikkat çekmektedir. Bu hataların nedeni genelde dikkatsizlik ve hızlı okumak için acele etmektir. Telaffuz hatalarının sebepleri ise daha çok şive farklılıklarından kaynaklanmaktadır (Akyol, 2013; Duran ve Sezgin, 2012; Yüksel, 2010). Bu çalışmaya katılan öğrenciler iki dilli oldukları için sık sık telaffuz hatalarına düşebilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin iki dillilikleri sebebiyle telaffuz farklılıkları yaşamalarının akıcı okuma hesaplamalarında etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla pek çok çalışma yapılmış ve pek çok yöntem denenmiştir (Akyol ve Kodan, 2016; Duran ve Sezgin, 2012; Şahin ve Melanlıoğlu, 2021). Yapılan bu çalışmalarda akıcı okumayı geliştirme yöntemlerinin işe yaradığı kanıtlanmıştır fakat bu yöntemlerin genelde tek dilli öğrenciler üzerinde denendiği ve kaydedilmiş sesli okuma yönteminin etkisine dair bilginin sınırlı olduğu görülmektedir.

Tek dilli ve iki dilli öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi birbirinden farklılaşmaktadır (Luft Baker vd., 2023). Bu farklılaşmanın sebeplerinden birisi iki dilli öğrencilerin ikinci dili okula gelene kadar duymamış olmaları ve öğretmenlerin bu öğrencilere nasıl yardımcı olacaklarını bilmemeleridir (Asrağ, 2009; Koşan, 2015). İki dilli öğrencilerin eğitimlerinde bu açık nedeniyle tek dilli ve iki dilli öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaları arasındaki fark henüz ilk yıllarda açılmaya başlamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin iki dilli öğrencilerde sesi hissetme ve tanıma gibi okuma ve yazmanın en temel basamağında bile çok zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir (Gözüküçük, 2015). İlerleyen sınıf seviyelerinde tek dilli ve iki dilli öğrenciler arasındaki okuma becerisi farkı daha da netleşmektedir (Kızıldaş, 2019). Ancak akıcı okumayı geliştirme yöntemlerinin iki dilli öğrencilerde nasıl etki ettiğine dair çalışmalar sınırlıdır. Örneğin Altundal ve Bilge (2023) iki dilli öğrencilerle yaptıkları yankılayıcı okuma çalışmasında öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir. Yurtdışında yapılan bir başka çalışmada iki dilli öğrencilerin akıcı okumayı geliştirme yöntemlerinden tek dilliler kadar faydalandığı görülmüştür (Yeganeh, 2013). Bu yöntemler arasında etki farkı ise dikkat çekicidir. Nitekim tek denekli desenlerde yapılan çalışmalarda öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin daha çok geliştiği görülmektedir (Maki ve Hammerschmidt-Snidarich, 2022). Dolayısıyla, iki dilli öğrencilerle yapılacak çalışmalarda birebir veya küçük gruplarla çalışılmasının öğrencilere faydalı olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak, kaydedilmiş sesli okuma yönteminin okuma güçlüğü çeken iki dilli lise öğrencilerinde kısa sürede etki ettiği söylenebilir. Fakat lisede olup ilkokul seviyesinde akıcı okuma becerisine sahip olan öğrencilerin kendi sınıf seviyelerine çıkartılmaları için daha uzun süreli çalışmaların yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu çalışmada altı haftalık ve haftada üçer saatlik uygulamaların öğrencileri dördüncü sınıf seviyesine kadar çıkarabildiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin kendi seviyelerine 18 seansta gelemediği görülmüştür. Bunun muhtemel sebeplerinden birisi öğrencilerin başlangıç seviyelerinin çok düşük olmasıdır. Zira öğrenciler ön değerlendirmede 1. sınıf metinlerini dahi endişe seviyesinde okumuşlardır (bkz. Şekil 1-2). Deneye katılan öğrenciler lisede olmasına rağmen uygulama öncesinde birinci sınıf seviyesindeki metinleri bile okuyamıyor olmaları bu kadar kısa sürede lise seviyesinde okuma becerisini elde etmeleri için en büyük engel olarak görülebilir. Buna rağmen özellikle 1 ve 2. öğrenci önemli ilerleme kaydetmişken 3. öğrenci gelişim gösterse de sınıf seviyesi açısından diğerlerine göre geride kalmıştır. Bunun muhtemel sebeplerinden birisi tanısı olmasa da öğrencinin muhtemelen özel öğrenci olmasıdır. İlgili öğrencinin harfleri ve sesleri tanımakta zorlandığı gözlemlenmiştir. Öğrencinin müdahale sürecinde okuma faaliyetlerine yönelik ilgisiz olması da okuma becerisinin yeterince gelişmemesine yol açmış olabilir.

Öneriler

Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Akıcı okumayı geliştirme çalışmaları ortaokul öğrencilerinden daha büyük yaş grubundaki katılımcılar üzerinde sınırlı ölçüde yürütülmüştür. Bu nedenle, okuma güçlüğü çeken lise öğrencileri ve/veya yetişkinler ile ilgili daha fazla akıcı okuma araştırması yapılması tavsiye edilmektedir. Bunun yanı sıra, ülkemizde iki dilli öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile ilgili yapılan çalışma sayısının sınırlılığı sebebiyle bu öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişim süreçleri ve akıcı okumayı geliştirme faaliyetlerinin iki dilli öğrencilerin okuma becerileri üzerinde ne kadar etkili olduğu gibi konularda oldukça sınırlı bilgi bulunmaktadır. Dolayısıyla, araştırmacılara öncelikle iki dilli ve tek dilli öğrencilerin akıcı okuma becerisi açısından nasıl gelişim gösterdiklerini tespit etmeye yönelik boylamsal çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Boylamsal çalışmalar tek dilli ve iki dilli öğrencilerin okuma becerisinde gelişim açısından nasıl farklılık veya benzerlik gösterdiğini ortaya koyarak ikinci dil faktörünün akıcı okuma becerisi üzerindeki etkisine dair bilgimizi genişletebilir. Bu bilgi okuma becerisinin geliştirilmesi konusunda yürütülecek çalışmalar için oldukça kıymetli bilgiler sunabilir. Ayrıca, akıcı okumayı geliştirme yöntem ve tekniklerinin tek dilli ve iki dilli öğrenciler üzerindeki etkisinin karşılaştırmalı olarak ele alınması bu yöntem ve tekniklerin dil faktörüne göre (tek dillilik ve iki dillilik) nasıl tesir gösterdiğini ortaya koyabilir. Akıcı okumayı geliştirme yöntem ve tekniklerinin ilkokulun ilk yıllarında ve (lise gibi) daha büyük yaş gruplarında okuyan iki dilli öğrencilerin akıcı okuma becerilerine nasıl etki ettiğinin tespiti de faydalı içgörüler sunabilir. Bunun sebebi, öğrencilerin küçük yaşlardaki iki dillilik durumlarının ilerleyen yaşlara doğru nitelik olarak farklılık gösterme potansiyelidir. Mesela, kimi öğrencilerin Türkçeyi bilmeden ilkokula geldiği zamanda akıcı okuma becerilerini geliştirme çalışmalarının etkisi ile aynı öğrencilerin Türkçeye daha hâkim olduğu lise yıllarında akıcı okuma becerilerine etkisi farklılaşabilir. Bu nedenle, farklı sınıf seviyelerinde okuyan iki dilli öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde akıcı okuma yöntemlerinin etkilerinin sınanması bu konudaki bilgimizi genişletebilir.

Tek denekli desende yürütülen bu çalışmada yöntemin etkisinin kontrol edilmesi mümkün değildir. Yarı deney desenleri ile kontrol grubundaki gelişimin de gözlemlenmesi ile kaydedilmiş sesli okumanın etkisi pek çok hatadan arınmış bir şekilde daha net görülebilir. Ayrıca daha küçük yaş grupları ile kaydedilmiş sesli okumanın etkisinin test edilmesi de tavsiye edilmektedir.

Çalışmaların tek denekli desenlerle yürütülmesinin daha çok etkili olduğu (Maki ve Hammerschmidt-Snidarich, 2022) görüldüğü için öğrencilerle mümkün mertebe birebir çalışılmasının daha faydalı olacağı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlere akıcı okuyamayan öğrencilerine yardım etme hususunda birebir çalışma yapmaları önerilmektedir. Bunun mümkün olmadığı durumlarda küçük gruplarla çalışılması da mümkündür.

Sınırlılıklar

Bu çalışma belli sınırlılıklara sahiptir. Çalışmanın en önemli sınırlılıklarından birisi tek denekli araştırmalardan A-B deseninde yürütülmüş olmasıdır. Bu sebeple kaydedilmiş sesli okuma yönteminin etkisi diğer şartlar kontrol altına alınarak görülemez. İleriki çalışmalarda deney yapılarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin deneyden kaynaklandığı daha güvenilir bir şekilde ortaya konabilir.

Çalışmanın bir diğer sınırlılığı müdahale süresidir. Bu çalışmada öğrencilerle 6 hafta boyunca çalışılmıştır. Daha uzun süreli müdahalelerin yapılması kaydedilmiş sesli okumanın etkisi hakkında farklı bilgiler ortaya koyabilir.

Kaynaklar

Akyol, H. (2013) *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.

Akyol, H., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., Rasinski, V. T. ve Yıldırım, K. (2023). *Okumayı değerlendirme: öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Pegem Akademi

Akyol, H., ve Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.

Akyol, H., ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Improving the reading skills of a students with reading difficulties: An action research. *Education and Science*, 43(193), 143-158.

Akyol, H., ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. <https://doi.org/10.7822/omuefd.35.2.1>

Altundal, B., ve Bilge, H. (2023). Yankılayıcı okuma yönteminin iki dilli 8. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 2454-2472. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1277172>

Asrağ, A. C. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin anadil öğrenim problemleri ve sınıf iklimine etkisi: Türkçe konuşma problemi Şanlıurfa ili örneği*. [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Ataşçi, A. (2019). *İlkokul Türkçe 4 ders kitabı*. Koza.

Babayiğit, S. (2014). The role of oral language skills in reading and listening comprehension of text: A comparison of monolingual (L1) and bilingual (L2) speakers of English language. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 22-47. <https://doi.org/10.1111/j.14679817.2012.01538.x>

Baştuğ, M. (2022). *Akıcı okumayı geliştirme; kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Pegem Akademi.

Bayat, S. (2017). Reading comprehension skills of bilingual children in Turkey. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 72-93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.572344>

Beydoğan, H. Ö. (2012). Öğrencilerin akıcı okumalarına göre okuma-anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(166).

Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353-366.

Bilge, H. (2023). More errors, better results? The relationship among high-stakes test achievement, reading error types, and reading fluency in different text types. *Reading & Writing Quarterly*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2142923>

Bilge, H. ve Kalenderoğlu, İ. (2022). The relationship between reading fluency, writing fluency, speaking fluency, reading comprehension, and vocabulary. *Education and Science*, 47(209), 156-171. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.9609>

Büyüköztürk, S., Kiliç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Civelek, D., Yılmaz Gündüz, D., ve Karafilik, F. (2021). *1. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Çeltik, E. (2018). *İlkokul Türkçe ders kitabı 3. sınıf*. Dikey.

Çetinkaya, Ç. S., Ateş, S., ve Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 809-820. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9339>.

Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.

Duran, E., ve Sezgin, B. (2012) Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3): 633-655

Erdal, N. (2021). *İlkokul Türkçe 2 ders kitabı*. Ada Yayınları.

Eselioğlu, H., Set, S., ve Yücel, A. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8. sınıf ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.

Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Kasten, C., ve Yıldırım, K. (2011) *Türk öğrencilerin iyi birer okuryazar olmalarına yönelik öneriler*. Maya Akademi.

Kır, T., Kırman, E., ve Yağız, S. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Kınıklı, M. A., (2019) *Tekrarlı eko okuma stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Kızıltaş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilkököl öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi
- Kodan, H. ve Akyol, H. (2018). Effects of choral, repeated and assisted reading strategies on reading and reading comprehension skills of poor readers. *Education and Science*, 43(193), 159-179.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kuruoğlu, G., ve Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110.
- Laberge, D., ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Luft Baker, D., Park, Y., ve Andress, T. T. (2023). Longitudinal predictors of bilingual language proficiency, decoding, and oral reading fluency on reading comprehension in Spanish and in English. *School Psychology Review*, 52(4), 421-434. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.2021447>
- Maki, K. E., ve Hammerschmidt-Snidarich, S. (2022). Reading fluency intervention dosage: A novel meta-analysis and research synthesis. *Journal of School Psychology*, 92, 148-165. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.008>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Development.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader*. Scholastic.
- Rasinski, T., Blachowicz, C. ve Lems, K. (ed.). (2006). *Fluency Instruction*. The Guilford.
- Rasinski, T., Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, L. G., Friedauer, J. A. ve Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(1), 22-27. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.1.3>
- Rasinski, T., Paige, D., Rains, C., Stewart, F., Julovich, B., Prenkert, D., Rupley, W. H. ve Nichols, W. D. (2017). Effects of intensive fluency instruction on the reading proficiency of third-grade struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 33(6), 519-532. <https://doi.org/10.1080/10573569.2016.1250144>
- Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Pagie, D. D. ve Nichols, W. D. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction*, 9(1) 163-178.
- Rupley, W. H., Nichols, W. D., Rasinski T. V. ve Paige, D. (2020). Fluency: Deep roots in reading instruction. *Education Sciences*, 10(155). <https://doi.org/10.3390/educsci10060155>
- Sevim, B. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Koza.
- Sezer, B. (2021). *Farklı sesli okuma yöntemlerinin ilkököl 3. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Şahin, K., ve Melanlıoğlu, D. (2021). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(Özel sayı 1), 78-89.
- Şıvkın, S., Akson, V. C., ve Gür Erdoğan, D. (2020). LGS'de sorulan PISA tarzı matematik sorularını doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 148-159.
- Tatar, E., ve Soylu, Y. (2006). Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 503-508.
- Tosun, D.K. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Yavuz, D., ve Kahraman, G. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Anka.
- Yeganeh, M. T. (2013). Repeated reading effect on reading fluency and reading comprehension in monolingual and bilingual EFL learners. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 70, 1778-1786. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.253>
- Yıldırım, K., Rasinski, T. ve Kaya, D. (2017). Fluency and comprehension of expository texts in Turkish students in grades four through eight. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 87-98. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7318>
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 323-350.

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Etik Kurul Karar Tarihi: 24.11.2023

Etik Kurul Karar Sayısı: E- 40360

The Predictive Role of Listening and Speaking Anxiety in Gifted Students' Attitudes Towards Turkish Lesson

Suna Özcan

İstanbul University-Cerrahpaşa
sunaozcan@ogr.iuc.edu.tr
ORCID: 0000-0001-9461-5732

Serap Emir

İstanbul University-Cerrahpaşa
emirserap@gmail.com
ORCID: 0000-0001- 7577-6012

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the relationship between gifted students' attitudes towards Turkish lesson, listening and speaking anxiety, and the predictive status of listening and speaking anxiety towards attitudes towards Turkish lesson. For this purpose, 466 gifted students studying in the 6th and 7th grades of secondary school in the 2023 -2024 academic year were selected as the sample. In the study based on the relational screening model of the quantitative research method, "Attitude Scale towards Turkish Lesson", "Anxiety Scale for Listening" and "Anxiety Scale for Speaking" were used as data collection tools. Pearson product-moment correlation coefficient was calculated to reveal the relationship between the variables in the study. Multiple linear regression analysis was performed to determine the predictive power of listening anxiety and speaking anxiety on attitude towards Turkish lesson. According to the results of the analysis, there is a relationship between the participants' listening anxiety, speaking anxiety and attitudes towards Turkish lesson. In addition, listening and speaking anxieties predicted their attitudes towards Turkish lesson. Based on these results, it was concluded that differentiated Turkish teaching practices for gifted middle school students are important in transforming their attitudes towards Turkish lesson and listening and speaking anxieties into positive ones.

Keywords: Gifted students, attitude towards Turkish lesson, listening anxiety, speaking anxiety

Gifted children show different developmental characteristics than their peers with normal development (Gottfried et al., 1994). These include having superior characteristics in one or more of many different areas such as intellectual, creative, artistic, leadership, or having the potential to reflect these characteristics (Gagne, 2013; Renzulli, 1978). The National Association for Gifted Children (NAGC, 2010) states that gifted children generally have an intense sense of curiosity and a great passion for learning, which leads them to constantly seek knowledge. Their intense intrinsic motivation in their field(s) of interest enables them to specialize in these fields and gain deep knowledge in these subjects (Colangelo, et al., 2004). Therefore, it is possible to state that it is important to guide these children in line with their abilities and interests. Original thinking skills help them develop multiple alternatives in solving the problems they face and discover new ways of solving problems, thus contributing to the development of their creativity (Runco & Acar, 2012). For this reason, it is possible to state that they are more likely to make extraordinary discoveries and discover different ways in the subjects they are interested in. With their leadership qualities, they often assume important roles in guiding and inspiring their peers in the groups they are in, and in maintaining the unity of the group in a positive way (Davis & Rimm, 2016). In other words, in addition to their curiosity and passion for knowledge, their social and emotional characteristics also affect the way they establish and maintain relationships (Pfeiffer, 2015).

Received :June 7, 2024
Revised :April 21, 2025
Accepted:April 29, 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(1), 29-50
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(1), 29-50
<https://doi.org/10.35233/oyea.1497871>

Moreover, gifted children's developed emotional intelligence has an important place in contributing to their deep empathy with others and managing their social skills (Pfeiffer, 2015). Despite these advanced multifaceted characteristics of gifted children, their characteristics such as perfectionism and high sensitivity may cause them to experience high levels of anxiety and problems in social relationships (Kearney & Silverman, 2020). Therefore, it is very important to provide a comprehensive differentiated education by taking into account both their positive and negative developmental characteristics (Assouline, et al., 2015; Colangelo & Davis, 2003). As a result, it is important to understand the multifaceted nature of gifted children, to provide them with an appropriate educational environment and to encourage their development in order to support their development and provide them with the education they need. At the same time, their possible perfectionism and high sensitivity may prevent them from communicating, expressing themselves or understanding others. Therefore, in order to prevent such problems, educators and individuals responsible for the education of gifted children should support the development of their language, communication and social skills through nurturing and supportive approaches.

Gifted children show interest in language at an earlier age than their peers. This interest leads to a more rapid development of their vocabulary (Bonds & Bonds, 1983), and their tendency to use it/their speaking skills begin at an earlier age (Renzulli, 1978). During speaking, they reflect their verbal reasoning skills by using more complex words and language expressions at a much higher level (Freeman & McIntosh, 2022; Baker, 2017; Davis & Rimm, 2016; Freeman, 2001). In addition, their interest in reading enables them to acquire reading at an earlier age (Assouline et al., 2015). Their ability to understand and retain complex language structures makes them very good listeners (Miller, 2020). For this reason, it is possible to state that providing them with rich environmental stimuli from an early age can be an important factor in enabling these potentials to emerge. These advanced skills in language development enable them to learn other languages faster and better than their peers (Schneider et al., 2021). Therefore, since their language development is more advanced than their peers, they can establish social relationships with older children or adults and have deeper and more intellectual discussions (Davis & Rimm, 2016). Being subjected to conventional/ordinary education in the same classrooms with their peers with normal development can negatively affect these skills. By taking these characteristics into consideration, gifted children can be provided with differentiated educational environments and they can be enabled to reach high-level experiences and achievements by using their advanced language skills unlimitedly (Freeman & McIntosh, 2022; Assouline et al., 2015). However, one of the issues that should be taken into consideration besides all these is their sensitivity and perfectionism. Because of this, they are likely to experience various problems in communication (Hewitt & Flett, 2019). In addition, since their language development is more advanced than their peers, they may have problems communicating with them and may tend to isolate themselves socially over time (Zhang, et al., 2021). They may experience anxiety about communicating due to the pressures they experience in expressing their thoughts, and this may cause them to withdraw (Wang & Rinn, 2022). In addition, the fact that they have much more advanced language skills than their peers also means that they are physically equal to their friends but linguistically more advanced. Although they are socially and emotionally similar to their peers, the fact that they are mentally/linguistically more advanced makes their social and emotional communication and adaptation more difficult (Pfeiffer, 2015). This situation may affect their interest in language and thus their social and communication skills. Research reveals that gifted children should be supported socio-emotionally in order to prevent/resolve the problems they experience/may experience due to their asynchronous development (Saranlı, 2017). Thus, these children can be supported socio-emotionally as well as academically.

The high-level awareness of gifted children is often seen in their listening skills. In some cases, they may experience anxiety and stress because they think that they will miss important details of the information they listen to or that they may not be able to give appropriate answers to the questions that will be asked to them during listening (Kearney & Silverman, 2020). In addition, setting unrealistically high goals for themselves during listening causes them to experience listening anxiety (Hewitt & Flett, 2019). Being obsessed with details during listening and over-analyzing what they listen to may prevent them from focusing on the speaker, which may cause them to experience anxiety during listening (Zhang et al., 2021). Their preference for environments with mutual interaction may cause discomfort in passive listening environments, which may lead to increased listening anxiety (Davis & Rimm, 2016). Their sensitivity to criticism may cause them to fear being judged in their environment. This situation causes their social, communication, and collaboration skills to be negatively affected (Wang et al., 2022; Bostick, 2021). Similarly, they may experience anxiety during speaking because they are afraid of being judged. Especially when they speak in public, they may become anxious because they are afraid of being criticized and negatively evaluated, which may cause them to experience communication problems (Hewitt & Flett, 2019). This situation actually stems from the fact that they are very sensitive to criticism. In addition, they expect a high level of performance from their own work and create high expectations for themselves, which causes them to experience high anxiety in this regard (Zhang, et al., 2021; Kearney & Silverman, 2020). In order to prevent these negative situations that these children's detail-oriented, deep thinking and high self-expectations may bring with them, it is important to support them in all aspects and meet their needs. Because these situations can cause severe anxiety in children. Due to these anxieties, their heart rhythms increase, they have difficulty focusing on the subject, etc. It can also cause them to have problems in public speaking (Bostick, 2021). In other words, these anxieties can affect them not only psychologically but also physically. In addition, these anxieties may prevent them from reflecting their academic achievements and socializing (Wang et al., 2022; Kearney & Silverman, 2020). For this reason, it is important to determine the sensitivities of gifted children in terms of listening and speaking skills, to

create appropriate educational environments especially for the educational levels they are in, and to support their development.

The cognitive development of gifted children affects the development of their language skills. These advanced abilities in language lead to the need for differentiation of their Turkish lessons. However, in Türkiye, only Science and Art Centers (BİLSEM) plan education in accordance with the developmental characteristics of gifted children. According to the personality and developmental characteristics of the students, progressive trainings are offered from primary school to high school in the form of adaptation, support, making individual talents aware (BYF), developing special talents (ÖYG), and projects (Science and Art Centers Directive, 2019; Science and Art Centers Directive, 2023). In this process, although Turkish lessons are given according to the needs and abilities of students, these trainings outside the formal education system may be insufficient to meet the needs of students for this course. The communication problem between BİLSEMs and the schools where the children are educated may also cause the planning for the Turkish lesson of the students to be insufficient, and the fact that the Turkish lesson activities are not updated regularly may reduce the quality of this lesson (Şahin, 2020). Oğuz (2020) examined how gifted students perceive the Turkish lesson and Turkish teachers through metaphors. In the study, it was determined that students had both positive and negative emotional states in general and as a result, it was determined that students needed differentiated Turkish lessons. According to Boyraz's (2024) study, speaking and writing concerns predict the attitudes of gifted students towards Turkish lessons. Therefore, it can be stated that students' attitudes towards Turkish are very important for them to express themselves. According to Özcan, Sallabaş, and Akgül's (2023) study, differentiated and enriched Turkish lesson practices offered to gifted students directly affect their achievement. This result shows the importance of presenting content appropriate to the needs of students. Turkish lesson is not just a lesson. It also has an important place in understanding all other courses and developing social and communication skills. When we look at the language development characteristics of gifted children, they are actually very interested in language from a very early age (Özcan, 2022). However, studies conducted in Türkiye to obtain the opinions of gifted children about the Turkish lesson show that they have negative thoughts about the Turkish lesson (Oğuz, 2020). In addition, it is seen that differentiated Turkish lessons specific to them are quite limited (Özcan, 2022; Özcan, Sallabaş, & Akgül, 2022; İşlekeller Bozca, 2017). In order to reveal solutions to these problems, it is important to determine the attitudes of these children towards Turkish lessons and to reveal the predictive value of their anxiety in listening and speaking skills, which are the first two skills acquired. Because these results will also serve as important resources for action plans or programs to be developed. Based on this situation, the aim of this study is to determine the relationship between the attitudes of gifted 6th and 7th grade students towards Turkish lesson, their listening anxiety and their speaking anxiety. At the same time, it was aimed to determine the predictive status of listening and speaking anxieties towards attitudes towards Turkish lesson. In this context, the research questions were determined as follows:

1. Is there a relationship between gifted students' attitudes towards Turkish lesson, listening anxiety and speaking anxiety?
2. Do listening anxiety and speaking anxiety of gifted students predict their attitudes towards Turkish lesson?

Method

Model

This study, which aims to determine whether 6th and 7th grade gifted students' listening and speaking anxieties predict their attitudes towards Turkish lesson and the relationship between listening and speaking anxieties and their attitudes towards Turkish lesson, is based on correlational research design. Correlational studies are studies in which the relationships between two or more variables are examined without intervening in these variables in any way. In correlational research, it is aimed to reveal whether the variables determined in correlational research change together or not, and if there is a change together, how it is realized. Correlational studies are divided into two as exploratory and predictive. In predictive correlational research, on which the current study is based, the relationships between variables are examined and the other is predicted based on one of the variables (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012; Büyüköztürk et al., 2010). Therefore, in this study, the predictive correlational research design was utilized since it was aimed to determine the predictive status of the participants' listening and speaking anxieties and their attitudes towards the Turkish lesson.

Population and Sample

The population of the study consists of 6th and 7th grade students studying at Science and Art Centers (BİLSEM) in Türkiye in the 2023-2024 academic year. The sample consists of 6th and 7th grade students attending BİLSEMs in Istanbul, Tekirdağ, Van, Muş, Bitlis and Diyarbakır. The number of 6th grade students is 248. 141 of them are girls and 107 of them are boys; the number of students attending the 7th grade is 218. Of these, 124 are female and 94 are male. The total number of participants in the study is 466. Purposive sampling was used to determine the sample of the study. Purposive sampling is a non-probability sampling approach. In order to achieve the best result in the research in accordance with the determined purpose, the research group that meets certain criteria is determined and the study is conducted with this group (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012; Büyüköztürk et al., 2010). In this study, the criterion

sampling approach of purposive sampling was followed. In this context, the criteria for sampling are as follows: Being a BİLSEM student, attending the 6th or 7th grade, attending BİLSEM regularly. Data were obtained from 466 students who met these criteria.

In Türkiye, gifted children are identified by the Ministry of National Education (MoNE) through IQ tests. Children who are above a certain IQ level in one of the fields of art, music and general intellectual ability receive education in BİLSEMs on certain days and hours outside of formal education hours. Data were collected from the study groups determined in accordance with ethical permission.

Tools

Within the scope of this study, the Attitude Towards Turkish Lesson Scale developed by Ünal and Köse (2014), the Speaking Anxiety Scale developed by Gündüz and Demir (2021) to determine the speaking anxiety of speaking students, and the Listening Anxiety Scale developed by Melanlioğlu (2013) to determine the listening anxiety of students were used to reveal the predictive role of listening and speaking anxiety in the attitudes of gifted students towards Turkish lesson. Detailed information about the scales is given in subheadings.

Attitude Scale Towards Turkish Lesson

The scale was developed by Ünal and Köse (2014) to determine the attitudes of middle school children towards Turkish lesson. The 5-point Likert-type scale consists of a total of 27 items and 3 sub-dimensions. Of these items, 19 are positive and 8 are negative. In the current study, these 8 items were reverse coded when analyzed. The highest score that can be obtained from the scale is 135 and the lowest score is 27. The overall reliability coefficient of the scale is .92, and the sub-dimensions are as follows: Interest and Affection towards the Lesson (ELA) .93, Negative Attitudes towards the Lesson (NEA) .84, and Activities towards the Lesson (ADE) .73.

Speaking Anxiety Scale

The scale was developed by Gündüz and Demir (2021) to measure the speaking anxiety of middle school students. The scale is 5-point Likert type. It consists of 21 items and 3 (cognitive, physical, emotional) sub-dimensions. The highest score that can be obtained from the scale is 105 and the lowest score is 21. EFA, CFA, equivalent forms, and test-retest applications of the scale were conducted. The reliability coefficient with equivalent forms was .50 and test-retest was .78. As a result of the evaluations, it was determined that the scale is a valid and reliable measurement tool.

In the literature review conducted within the scope of the current research, no concepts such as "cognitive anxiety, physical anxiety, emotional anxiety" were found. Therefore, it was concluded that these concepts do not exist in the literature. In addition, no explanation was given for these concepts given as sub-dimension names in the article of the developed ACT.

If a scientific term is to be produced, it should be ensured that (1) the literature is first examined/screened, (2) the adequacy of the measurement tool to measure the features specified in the literature (in the original terminology of the science) is evaluated, and (3) information is produced with the original concepts of the literature according to the suitability. Since there was no explanation about conceptualization in the scale development process, a literature review was conducted again and in line with the expert opinion received, it was decided to qualify these concepts in the research as follows: "physical indicators of anxiety, cognitive indicators of anxiety, emotional indicators of anxiety"

Listening Anxiety Scale

The scale was developed by Melanlioğlu (2013). The 5-point Likert-type scale consists of 37 items and 5 sub-dimensions. The highest score that can be obtained from the scale is 185 and the lowest score is 37. The Cronbach alpha reliability coefficient of the scale is .92. The internal consistency coefficients of the sub-dimensions are between .68-.81. In general, the scale was found to be valid and reliable in measuring listening anxiety of middle school students.

Data Collection

Before starting the study, ethical permission was obtained from Istanbul 29 Mayıs University Scientific Research Ethics Committee. After ethical permission was obtained, interviews were conducted with the schools and data were collected after obtaining permission from the schools, families and children. A total of 466 6th and 7th grade students voluntarily participated in the study.

Data Analysis

In order to decide on the analyses to be used in the analysis of the data obtained, the normality of the data was examined. As a result of the normality analysis (Table 1), it was determined that the data were normally distributed. Therefore, it was decided to conduct parametric analyses. Correlation coefficient was used to determine the relationship

between the participants' attitudes towards Turkish lesson, listening anxiety and speaking anxiety, and multiple linear regression analysis was used to reveal the predictive status of listening anxiety and speaking anxiety towards Turkish lesson. The aforementioned analyses were carried out with SPSS 20. package program.

Ethical Statement

It was decided at the meeting of the Scientific Research Ethics Committee of the Istanbul 29 Mayıs University on 06.05.2024 that there was no inconvenience in conducting this research and it was communicated to the researcher with the letter numbered 2024.05.

Findings

Table 1

Normality Distribution Test for Attitudes Towards Turkish Lesson, Listening Anxiety and Speaking Anxiety

Variables	Kolmogorov Smirnov	<i>n</i>	<i>p</i>	$\bar{x}$	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis
6th grade								
Attitude towards Turkish lesson	.05	248	.200	2.68	2.05	3.52	.17	.08
Listening anxiety	.04	248	.200	3.04	2.38	3.92	.34	.41
Speaking anxiety	.07	248	.008	2.69	2.05	3.52	.32	-.06
7th grade								
Attitude towards Turkish lesson	.05	248	.200	2.67	1.85	3.67	.17	-.02
Listening anxiety	.04	248	.200	2.84	2.51	4.43	-.11	-.48
Speaking anxiety	.07	248	.008	3.27	1.86	3.62	.18	-.19

$\bar{x}$: average, Min.: Minimum, Max.: Maximum

Table 1 shows the distribution of the data obtained. When the sample groups are over fifty, Kolmogorov-Smirnov is used for normality analysis. The number of both groups participating in the study is above the given value. In normal distributions, the kurtosis-skewness values of the data are in the range of -2.0, +2.0 (George & Mallery, 2019).

Table 2

Correlation Analysis on the Relationship between Attitudes Towards Turkish Lesson, Listening Anxiety and Speaking Anxiety

	DIS	DIOT	DYE	TYT	DD	DI	DIF	DSO	DE	DK	BI	FI	DU	KK
DIS	1													
DIOT	.435**	1												
DYE	.461**	.364**	1											
TYT	.760**	.769**	.514**	1										
DD	-.186**	-.071	-.202**	-.113	1									
DI	-.045	.103	-.129	.073	.379**	1								
DIF	.049	.022	-.218**	.185**	.247**	.367**	1							
DSO	.203**	.204**	-.055	.264**	.199**	.344**	.514**	1						
DE	.042	.041	-.012	.063	.109	.406**	.248**	.294**	1					
DK	.003	.067	-.211**	.132	.558**	.742**	.788**	.697**	.545**	1				
BI	.011	-.026	.122	-.093	.009	.069	-.168*	-.036	.082	-.033	1			
FI	.407**	.541**	.524**	.566**	-.155*	-.092	-.075	.105	-.029	-.080	.154*	1		
DU	.279**	.300**	-.283**	.527**	.064	.187**	.424**	.243**	.074	.319**	-.275**	-.181**	1	
KK	.072	-.012	-.016	-.001	-.006	.062	.113	.143*	.104	.108	.753**	.071	.005	1

***italics 7th grade ** $p < .01$; * $p < .05$

Table 2 shows the relationship between the scale scores. Accordingly, statistically significant and positive relationships were obtained between interest and love for the lesson and negative attitudes towards the lesson ($r = .267$), activities towards the lesson ($r = .293$), and the general attitude towards Turkish lesson ($r = .646$) in 6th grade ($p < .01$). Statistically significant and positive relationships were obtained between interest and love for the lesson and perception

towards listening ($r = .208$) ($p < .01$). Statistically significant and positive correlations were obtained between the activities for the lesson and attitude towards Turkish lesson ($r = .452$) and emotional indicators of anxiety in speaking ($r = .271$) ($p < .01$). A statistically significant and positive relationship was obtained between attitude towards Turkish lesson and cognitive indicators of anxiety in speaking ($r = .199$) and emotional indicators of anxiety in speaking ($r = .608$) ($p < .01$). A statistically significant and positive relationship was found between listening anxiety and evaluation of listening ($r = .531$), monitoring the listening process ($r = .719$), individual differences in listening ($r = .541$), focusing after listening ($r = .359$), listening barriers ($r = .449$) ($p < .01$).

In 7th grade, statistically significant and positive relationships were found between interest and love for the lesson and negative attitudes towards the lesson ($r = .435$), activities towards the lesson ($r = .461$), and overall attitude towards Turkish lesson ($r = .760$) ($p < .01$). Similarly, statistically significant and positive correlations were obtained between interest and love for the lesson and focusing after listening ($r = .203$) ($p < .01$). Statistically significant and positive relationships were obtained between interest and love for the lesson and physical indicators of anxiety in speaking ($r = .407$) and emotional indicators of anxiety in speaking ($r = .279$) ($p < .01$). Statistically significant and positive relationships were obtained between negative attitudes towards the lesson and focusing after listening ($r = .204$), physical indicators of anxiety in speaking ($r = .541$) and emotional indicators of anxiety in speaking ($r = .300$) ($p < .01$). A statistically significant and positive correlation was found between lesson-oriented activities and attitude towards Turkish lesson ($r = .514$) ($p < .01$).

A statistically significant and positive correlation was found between the general attitude towards Turkish lesson and physical indicators of anxiety in speaking ($r = .566$) and emotional indicators of anxiety in speaking ($r = .527$) ($p < .01$). A statistically significant and positive relationship was obtained between listening evaluation and monitoring the listening process ($r = .379$), individual differences in listening ($r = .247$), focusing after listening ($r = .199$), listening barriers ($r = .558$) ($p < .01$). A statistically significant and positive relationship was obtained between monitoring the listening process and emotional indicators of anxiety in speaking ($r = .187$) ($p < .01$). A statistically significant and positive relationship was obtained between individual differences in listening and emotional indicators of speaking anxiety ($r = .424$) ($p < .01$). A statistically significant and positive correlation was obtained between general speaking anxiety and physical indicators of speaking anxiety ($r = .753$) ($p < .01$).

Table 3

Multiple Connection Problem Table for Listening Anxiety and Speaking Anxiety

Variables	Tolerance	VIF
6th grade		
Speaking anxiety	1.00	1.00
Listening anxiety	1.00	1.00
7th grade		
Speaking anxiety	.11	1.01
Listening anxiety	.11	1.01

According to Table 3, the VIF value for each of the scores obtained from the listening anxiety and speaking anxiety scales for Turkish lesson is less than 10 and the tolerance value is greater than .10 and there is no multicollinearity problem. This result shows that there is not a very high correlation ($r > .90$) between the scale scores.

Table 4

Predictability of Listening Anxiety in Groups' Attitudes Towards Turkish Lesson

Variables	B	Standard Error	β	t	p
6th grade					
Fixed	1.93	.23		8.29	.000
Listening anxiety	.18	.05	.08	3.19	.002
Speaking anxiety	.07	.06	.20	1.26	.207
7th grade					
Fixed	2.32	.26		8.98	.000
Listening anxiety	.12	.06	.13	1.96	.005
Speaking anxiety	-.01	.06	-.02	-.23	.081
6th grade $F_{(5,85)} = 14.66$; $p < .001$ $R = .05$; $R^2 = .04$	7th grade $F_{(1,92)} = 24.93$; $p < .001$ $R = .02$; $R^2 = .01$				

As indicated in Table 4, the multiple linear regression model tested for the prediction of listening anxiety and speaking anxiety scores on attitude towards Turkish lesson in 6th graders is statistically significant ($F(5,85) = 14.66$, $p < .001$). Listening anxiety scores explain 4% of the variability in attitude towards Turkish lesson (although the rate is low,

it shows that it has an effect). Listening anxiety scores ($B=.18$, $t=3.19$, $p<.01$) significantly predicted students' attitudes towards Turkish lesson. An increase of 1 unit in listening anxiety scores leads to an increase of .18 units in students' attitudes towards Turkish lesson. β is the standard regression coefficient and indicates the degree of importance of the variable in the model. The regression equation for attitude towards Turkish lesson scores is as follows: *Attitude towards Turkish lesson* = $1.93 + .18 \times \text{listening anxiety}$.

In 7th grade, the multiple linear regression model tested for the prediction of listening anxiety and speaking anxiety scores on attitude towards Turkish lesson is statistically significant ($F(1,92)=24.93$, $p<.001$). A very low rate of 1% of the variability in attitude towards Turkish lesson is explained by listening anxiety scores. Listening anxiety scores ($B=.12$, $t=1.96$, $p<.01$) significantly predict students' attitudes towards Turkish lesson. An increase of 1 unit in listening anxiety scores leads to an increase of .12 units in students' attitudes towards Turkish lesson. The regression equation for attitude towards Turkish lesson is as follows: *Attitude towards Turkish lesson* = $2.32 + .12 \times \text{listening anxiety}$.

Table 5

Multiple Connection Problem Table for Listening Anxiety

Variables	Tolerance	VIF
6th grade		
Evaluating listening	.95	1.05
Monitoring the listening process	.89	1.12
Individual differences in listening	.95	1.05
Focusing on post-listening	.99	1.01
Listening barriers	.96	1.04
7th grade		
Evaluating listening	.84	1.19
Monitoring the listening process	.67	1.48
Individual differences in listening	.60	1.66
Focusing on post-listening	.61	1.65
Listening barriers	.80	1.24

In Table 5, the VIF value for each of the scores obtained from the listening anxiety and speaking anxiety scales for Turkish lesson is less than 10 and the tolerance value is greater than .10 and there is no multicollinearity problem. This result shows that there is not a very high correlation ($r>.90$) between the scale scores.

Table 6

Predictability of Listening Anxiety in Groups' Attitudes Towards Turkish Lesson

Variables	B	Standard Error	β	t	p
6th grade					
Fixed	2.11	.18		11.82	.000
Evaluating listening	.03	.03	.06	.98	.326
Monitoring the listening process	.07	.03	.13	2.04	.043
Individual differences in listening	.05	.04	.09	1.40	.162
Focusing on post-listening	.05	.03	.10	1.60	.110
Listening barriers	-.01	.03	-.03	-.45	.655
7th grade					
Fixed	2.37	.20		12.03	.000
Evaluating listening	-.12	.04	-.19	-2.75	.006
Monitoring the listening process	.03	.06	.04	.57	.571
Individual differences in listening	.04	.04	.07	.85	.395
Focusing on post-listening	.14	.05	.25	3.01	.003
Listening barriers	-.01	.04	-.02	-.35	.724
6th grade $F_{(2,64)}=14.66$ $p<.001$ $R=.05$; $R^2=.03$	7th grade $F_{(4,88)}=24.93$ $p<.001$ $R=.10$; $R^2=.08$				

As seen in Table 6, the multiple linear regression model tested for the prediction of the scores of monitoring the listening process, which is the sub-dimension of listening anxiety in 6th graders, on the attitude towards Turkish lesson is statistically significant ($F_{(14,64)}=14.66$, $p<.001$). 3% of the variability in attitude scores towards Turkish lesson is explained by the scores of the listening process monitoring sub-dimension. The scores of monitoring the listening process

($B = .07$, $t = 2.04$, $p < .01$) significantly predicted students' attitudes towards Turkish lesson. A 1-unit increase in the scores of the sub-dimension of monitoring the listening process provides a .03-unit increase in students' attitudes towards Turkish lesson. The regression equation for attitude towards Turkish lesson scores is as follows: *Attitude towards Turkish lesson* = $2.11 + .07 * \text{monitoring the listening process}$.

In 7th grade, the multiple linear regression model tested for the prediction of the scores of listening evaluation and focusing after listening, which are the sub-dimensions of listening anxiety, on the attitude towards Turkish lesson is statistically significant ($F_{(4,88)} = 24.93$, $p < .001$). 08% of the variability in attitude scores towards Turkish lesson is explained by the scores of the sub-dimensions of evaluating listening and focusing on post-listening. The scores of evaluating listening ($B = -.12$, $t = -2.75$, $p < .01$) and focusing after listening ($B = -.14$, $t = 3.01$, $p < .01$) significantly predict students' attitudes towards Turkish lesson. An increase of 1 unit in the scores of the sub-dimension of evaluating listening and focusing after listening provides an increase of .08 units in the students' attitude scores towards the Turkish lesson. The regression equation for attitude towards Turkish lesson scores is as follows: *Attitude towards Turkish lesson* = $2.37 + .12 * \text{evaluating listening} + .14 * \text{focusing after listening}$.

Table 7

Multiple Connection Problem Table for Speaking Anxiety

Variables	Tolerance	VIF
6th grade		
Cognitive indicators of anxiety	.94	1.00
Physical indicators of anxiety	.99	
Emotional indicators of anxiety	.94	1.00
7th grade		
Cognitive indicators of anxiety	.91	
Physical indicators of anxiety	.96	1.01
Emotional indicators of anxiety	.90	1.01

In Table 7, the VIF value for each of the scores obtained from the sub-dimensions of the speaking anxiety scale is less than 10 and the tolerance value is greater than .10, indicating that there is no multicollinearity problem ($r > .90$).

Table 8

Predictability of Speaking Anxiety in Groups' Attitudes Towards Turkish Lesson

Variables	B	Standard Error	β	t	p
6th grade					
Fixed	1.82	.12		14.86	.000
Cognitive indicators of anxiety	-.01	.04	-.01	-.24	.807
Physical indicators of anxiety	.29	.02	.60	11.87	.000
Emotional indicators of anxiety	.04	.03	.07	1.32	.188
7th grade					
Fixed	.75	.11		6.63	.000
Cognitive indicators of anxiety	-.01	.02	-.02	-.56	.575
Physical indicators of anxiety	.32	.01	.69	18.88	.000
Emotional indicators of anxiety	.39	.02	.64	17.29	.000
6th grade $F_{(48,66)} = 14.66$ $p < .001$		7th grade $F_{(193,07)} = 24.93$ $p < .001$			
$R = .37$; $R^2 = .36$		$R = .73$; $R^2 = .72$			

In Table 8, the multiple linear regression model tested for the prediction of the scores of cognitive anxiety in speaking, physical anxiety in speaking and emotional anxiety in speaking, which are the sub-dimensions of speaking anxiety, on the attitude scores towards Turkish lesson is statistically significant ($F_{(48,66)} = 14.66$, $p < .001$). A very high proportion, i.e. 36%, of the variability in attitude scores towards Turkish lesson is explained by the physical anxiety in speaking sub-dimension score. Physical anxiety in speaking ($B = .29$, $t = 11.87$, $p < .001$) scores significantly predicted 6th grade students' attitudes towards Turkish lesson. Physical anxiety in speaking scores explain .29% of the variability in attitude towards Turkish lesson. Physical anxiety in speaking ($B = .07$, $t = 2.04$, $p < .001$) scores significantly affect 6th grade students' attitudes towards Turkish lesson. A 1-unit increase in the physical anxiety in speaking score provides a .07-unit increase in 6th grade students' attitudes towards Turkish lesson. A 1-unit increase in the physical anxiety in speaking sub-

dimension score leads to a .29-unit increase in 6th grade students' attitudes towards Turkish lesson. β is the standard regression coefficient and indicates the degree of importance of the variable in the model. In 6th graders, physical anxiety sub-dimension has the highest effect on attitudes towards Turkish lesson. The regression equation for attitude towards Turkish lesson scores is as follows: *Attitude towards Turkish lesson* = $1.82 + .29 \times \text{physical anxiety in speaking}$.

At the 7th grade level, the multiple linear regression model tested for the prediction of the scores of cognitive anxiety in speaking, physical anxiety in speaking and emotional anxiety in speaking, which are the sub-dimensions of speaking anxiety, on the attitude towards Turkish lesson is statistically significant ($F_{(193.07)} = 6.72, p < .001$). The scores of physical anxieties in speaking and emotional anxiety in speaking sub-dimensions explain 72% of the variability in the attitude towards Turkish lesson scores. Physical anxiety in speaking ($B = .32, t = 18.88, p < .001$) and emotional anxiety in speaking ($B = .39, t = 17.29, p < .001$) scores significantly predict 7th grade students' attitudes towards Turkish lesson. An increase of 1 unit in each of the scores of physical anxiety in speaking and emotional anxiety in speaking leads to increases of .32 and .39 units in students' attitudes towards Turkish lesson, respectively. The regression equation for 7th graders' attitudes towards Turkish lesson is as follows: *Attitude towards Turkish lesson* = $.75 + .29 \times \text{physical anxiety in speaking} + .39 \times \text{emotional anxiety in speaking}$.

Conclusion and Discussion

This study focused on determining the relationship between listening anxiety, speaking anxiety and attitudes towards Turkish lesson and the predictive status of listening anxiety and speaking anxiety towards attitudes towards Turkish lesson of 6th and 7th grade students attending BİLSEMs. According to the data obtained from the 6th grade students who participated in the study, there is a significant relationship between the negative attitudes of the students towards the Turkish lesson and their interest and love for the lesson and their approaches to the activities carried out for the lesson. As their interest and love for the lesson increased, their perceptions towards listening also increased. It was determined that there was a significant relationship between the activities for the lesson, attitudes towards the Turkish lesson and emotional indicators of anxiety in speaking, cognitive indicators of anxiety in speaking and emotional indicators of anxiety in speaking. Similarly, there was a significant relationship between listening anxiety and evaluation of listening, monitoring the listening process, individual differences in listening, focusing after listening, and listening barriers. In addition, there is a statistically significant relationship between interest and love for the lesson and negative attitudes towards the lesson, activities towards the lesson, attitude towards Turkish lesson in general, between love and focusing after listening, and between love and physical and emotional indicators of anxiety in speaking. Similarly, there is a statistically significant relationship between negative attitudes towards the course and focusing after listening, physical indicators of anxiety in speaking and emotional indicators of anxiety in speaking. There is a significant relationship between lesson activities and attitude towards Turkish lesson. There is a significant relationship between the general attitude towards Turkish lesson and physical and emotional indicators of anxiety in speaking, between monitoring the listening process and emotional indicators of anxiety in speaking, between individual differences in listening and emotional indicators of anxiety in speaking, and between general anxiety in speaking and physical indicators of anxiety in speaking. These results show that listening and speaking anxieties affect attitudes towards Turkish lesson in both participant groups. Considering the developmental levels of the sample group, it is seen that they are in adolescence. In particular, it is known that individuals' perceptions about their physical characteristics begin with adolescence (Harris, 1987). It can be stated that the anxiety that students will experience about their physical characteristics during the speaking may also affect their attitudes towards the Turkish lesson. It is seen that as the participants' interest and love for the course increases, their listening and speaking anxieties are also positively affected. Therefore, it can be stated that as attitudes towards Turkish lesson improve, students become less anxious in listening and speaking. As a matter of fact, in the study conducted by Boyraz (2024), it was determined that the speaking and writing anxieties of gifted students had a predictive feature in their academic anxiety. It is possible to state that this situation supports the current research. Emotion and consciousness, in other words, cognition are two basic elements that are interconnected (Smith & Kosslyn, 2014). Here, the increase in the age level of the students suggests the possibility that it may affect them to be more emotionally dominant in the speaking process. In fact, emotions affect us at many points such as decision-making, behavior management, and reasoning (Winter, 2018; Goleman, 2010). In the 6th grade, the emotional dimension in speaking did not affect the attitude towards the Turkish lesson, but the fact that there is a relationship between them in the 7th grade may also be related to the level of consciousness. Studies reveal that as the age level increases, there is an increase in emotion regulation (Atalay & Özyürek, 2021). From this point of view, the increase in students' ability to regulate their emotions during speaking may also positively affect their attitudes towards the Turkish lesson. It is possible to state that positive perceptions towards listening, which is the first language skill acquired (Güneş, 2014), affect students' perceptions towards language. Vandergift (2004) states that if students are aware of metacognitive actions such as planning-monitoring and evaluation during listening, they can be more successful in making sense of the text. It can be stated that the sub-dimensions of the listening anxiety scale actually focus on students' metacognitive awareness. It can be stated that students' metacognitive awareness in their listening anxiety (i.e., being aware of their own anxiety and seeking ways to overcome it) positively affects their attitudes towards Turkish lesson and therefore language. It was determined that individual differences in listening affected speaking anxiety. This result also shows the importance of taking individual differences into consideration in Turkish language

teaching. In general, gifted children show different developmental characteristics than their peers. It shows that these results should be taken into account in language teaching and differentiated language teaching activities should be carried out (Özcan, 2023; İşlekeller Bozca, 2017). According to the results of the study, it was determined that the listening anxiety of the participants in both groups predicted their attitudes towards Turkish lesson. In 6th graders, the sub- dimensions of monitoring the listening process, in 7th graders, the sub-dimensions of evaluating listening and focusing on post-listening predicted the attitude towards the Turkish lesson. In 6th grade, physical indicators of speaking, and in 7th grade, physical and emotional indicators of speaking sub-dimensions predicted attitude towards Turkish lesson. According to Horwitz, Horwitz, and Cope (1986), middle school is a critical period in terms of anxiety. The anxieties in this period affect their attitudes towards language and thus their success in the learning process (Mitchell & Florance, 1998). Failures in learning leave them with a sense of inadequacy over time. Bandura (2003) states that the belief that students with low self-efficacy are unsuccessful causes them to resist learning (as cited in Merrotsy, 2013). This low self-efficacy causes students to experience great anxiety about speaking. Since these excessive anxieties increase the risk of making mistakes during speaking, it may cause students to avoid speaking and lose their self-esteem over time (Crookall & Oxford, 1991). Considering the fact that the participants are in early adolescence and that their anxiety levels are likely to be high during this period, it can be stated that they may face similar risks during listening. Melanlioğlu (2013) states that the negativities experienced in the listening process may cause students to have negative attitudes towards listening over time. It is possible to state that these negative attitudes can naturally turn into negative attitudes towards the Turkish lesson directly affect other language skills. As a matter of fact, in the results of this research, it was determined that there was a relationship between students' listening and speaking concerns and their attitudes towards Turkish lesson. The fact that the sample group is a special group makes these results more important. Because gifted children often acquire language much earlier than their peers (Allington, 2002). With schooling, they are subjected to the same education as their peers with normal development. Therefore, they may experience problems in accessing the differentiated educational environments they need (Friedman & Lee, 1996; Borland, 2005; Kelemen, 2010). In addition, the children between the ages of 11-13 selected as the sample are in adolescence. In this period, the way they communicate with their peers and the educational conditions offered to them can affect their attitudes towards Turkish lessons and their listening and speaking concerns. Providing an appropriate education to these students is only possible by knowing their characteristics. Providing differentiated education for language, which forms the basis of the whole education process and provides communication, is possible by knowing the relationship between these skills of the students and their influence on each other. The research was limited to listening and speaking concerns, attitudes towards Turkish lesson and 6th and 7th grades. It is important to conduct more comprehensive research in terms of the quality of research on this subject. In addition, investigating the effect of affective approaches towards other language skills on attitudes towards Turkish lesson can provide important data. In addition to quantitative research, supporting the studies in this field with qualitative data by conducting interviews with stakeholders such as teachers, students and parents can provide more explanatory results.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarında Dinleme ve Konuşma Kaygılarının Yordayıcı Rolü

Suna Özcan

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
sunaozcan@ogr.iuc.edu.tr

ORCID: 0000-0001-9461-5732

Serap Emir

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
emirserap@gmail.com

ORCID: 0000-0001- 7577-6012

ÖZ

Bu araştırmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, dinleme ve konuşma kaygıları arasındaki ilişkiyi, dinleme ve konuşma kaygılarının Türkçe dersine yönelik tutumunu yordama durumunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ortaokul 6. ve 7. sınıfta eğitim görmekte olan 466 özel yetenekli öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Nicel araştırma yönteminin ilişkisel tarama modeline dayanan çalışmada veri “Türkçe dersine yönelik Tutum Ölçeği”, “Dinlemeye Yönelik Kaygı Ölçeği” ve “Konuşmaya Yönelik Kaygı Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmadaki değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için pearson momentler çarpım korelasyonu katsayısı hesaplanmıştır. Dinleme kaygısı ve konuşma kaygısının Türkçe dersine yönelik tutumun yordayıcılığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre katılımcıların dinleme kaygıları, konuşma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasında ilişki vardır. Ayrıca dinleme ve konuşma kaygıları Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordamaktadır. Bu sonuçlardan hareketle özel yetenekli ortaokul öğrencilerine yönelik farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının yapılması onların Türkçe dersine yönelik tutumlarında ve dinleme ile konuşma kaygılarının olumluya dönüştürülmesinde önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: özel yetenekli öğrenciler, Türkçe dersine yönelik tutum, dinleme kaygısı, konuşma kaygısı

Özel yetenekli çocuklar normal gelişim gösteren akranlarından daha farklı özellikler gelişim özellikleri göstermektedirler (Gottfried vd., 1994). Bunlar arasında entelektüel, yaratıcı, sanatsal, liderlik gibi birçok farklı alanın birinde veya birkaçında üstün özelliklere sahip olmaları veya bunları yansıtmak potansiyelde olmaları yer almaktadır (Gagne, 2013; Renzulli, 1978). Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (NAGC, 2010) özel yetenekli çocukların genellikle yoğun merak duygusuna ve öğrenmeye ilişkin büyük bir tutkuya sahip oldukları, bu özelliklerinin de onları sürekli bilgi arayışına sevk ettiğini belirtir. İlgi duydukları alanda/alanlardaki yoğun içsel motivasyonları onların bu alanlarda uzmanlaşmalarını ve bu konularda derin bilgi sahibi olmalarını sağlar (Colangelo, vd., 2004). Bu nedenle bu çocukların yetenekleri ve ilgi alanları doğrultusunda yönlendirilmelerinin önemli olduğunu ifade etmek mümkündür. Özgün düşünme becerileri karşılaştıkları sorunları çözmede birden fazla alternatifler geliştirmelerine ve problemleri çözmede yeni yollar keşfetmelerine ve dolayısıyla yaratıcılıklarının gelişmesinde önemli katkılar sağlar (Runco ve Acar, 2012). Bu nedenle ilgi duydukları konularda sıradışı keşifler yapma, farklı yollar keşfetme olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmek mümkündür. Sahip oldukları liderlik özellikleriyle çoğu zaman içinde bulundukları gruplardaki akranlarını yönlendirmede, onlara ilham olma, grubun birlikteliğinin olumlu bir şekilde devam etmesinde önemli görevler üstlenmektedirler (Davis ve Rimm, 2016). Yani bilgiye karşı olan bu merak ve tutkularının yanı sıra sosyal ve duygusal özellikleri

Geliş Tarihi : 7 Haziran 2024

Düzeltilme Tarihi : 21 Nisan 2025

Kabul Tarihi : 29 Nisan 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(1), 29-50
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(1), 29-50
<https://doi.org/10.35233/oyea.1497871>

de ilişki kurma ve ilişkiyi sürdürme biçimlerini etkilemektedir (Pfeiffer, 2015). Ayrıca özel yetenekli çocukların gelişmiş duygusal zekâ özellikleri onların başkalarıyla derinlemesine empati kurmalarına katkı sağlamada ve sosyal becerilerini yönetmede önemli bir yere sahiptir (Pfeiffer, 2015). Özel yetenekli çocukların ifade edilen bu gelişmiş çok yönlü özelliklerine rağmen mükemmeliyetçilik ve yüksek hassasiyet gibi özellikleri onların yüksek düzeyde kaygı yaşamalarına ve sosyal ilişkilerde sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir (Kearney ve Silverman, 2020). Bu nedenle onların hem olumlu hem olumsuz gelişim özellikleri dikkate alınarak kapsamlı bir farklılaştırılmış eğitimin sağlanması oldukça önemli görülmektedir (Assouline, vd., 2015; Colangelo ve Davis, 2003). Sonuç olarak, özel yetenekli çocukların gelişimlerini desteklemek ve ihtiyaç duydukları eğitime erişimlerini sağlamak için onların çok yönlü doğalarını anlamak, onlara uygun eğitim ortamı sağlamak ve onların gelişimlerini teşvik etmek önemlidir. Onların kendilerini ifade edebilecekleri ortamlara erişimleri aynı zamanda olası mükemmeliyetçilik özelliklerinin ve yüksek hassasiyete sahip olmaları iletişim kurmalarında, kendilerini ifade etmelerinde veya karşılarındaki bireyleri anlama isteklerinin önüne geçebilir. Bu nedenle bu tür soruların yaşanmasını engellemek için eğitimcilerin ve özel yetenekli çocukların eğitiminden sorumlu bireylerin besleyici ve destekleyici yaklaşımlarla onların dil, iletişim ve sosyal becerilerinin gelişimlerini desteklemeleri gerekmektedir.

Özel yetenekli çocuklar akranlarına göre dile daha erken yaşlarda ilgi göstermektedirler. Bu ilgi, kelime dağarcıklarının daha hızlı bir şekilde gelişmesini sağlarken (Bonds ve Bonds, 1983) bunları kullanmaya karşı eğilimleri/ konuşma becerileri de daha erken yaşlarda (Renzulli, 1978) başlamaktadır. Konuşma sırasında çok daha ileri düzeyde, çok daha karmaşık kelimeler ve dil ifadeleri kullanarak sözel muhakeme becerilerini yansıtır (Freeman ve McIntosh, 2022; Baker, 2017; Davis ve Rimm, 2016; Freeman, 2001). Ayrıca okumaya karşı olan ilgileri okumayı da daha erken yaşlarda edinmelerini sağlar (Assouline vd., 2015). Karmaşık dil yapılarını anlama ve akılda tutmadaki becerileri oldukça iyi dinleyiciler olmalarını sağlar (Miller, 2020). Bu nedenle erken yaşlardan itibaren zengin çevresel uyaranların kendilerine sunulması bu potansiyellerinin ortaya çıkmasını sağlamada önemli bir etken olabileceğini ifade etmek mümkündür. Dilde gelişimindeki bu ileri düzey becerileri onların diğer dilleri de akranlarına göre daha hızlı ve iyi bir şekilde öğrenmelerini sağlar (Schneider vd., 2021). Bu nedenle dil gelişimleri akranlarına göre daha ileri düzeyde olduğu için kendilerinden büyük çocuklarla veya yetişkinlerle sosyal ilişkiler kurabilirler, daha derin ve entelektüel tartışmalar yapabilirler (Davis ve Rimm, 2016). Normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıflarda alışılmış/sıradan eğitime tabi tutulmaları bu becerilerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu özellikler dikkate alınarak özel yetenekli çocuklara farklılaştırılmış eğitim ortamları sağlanabilir ve sahip oldukları gelişmiş bu dil becerilerini sınırsızca kullanarak üst düzey deneyimlere, başarılarla ulaşmaları sağlanabilir (Freeman ve McIntosh, 2022; Assouline vd., 2015). Fakat bütün bunların yanında dikkate alınması gereken hususlardan biri sahip oldukları hassasiyetleri, mükemmeliyetçilik özellikleridir. Bu durumları nedeniyle iletişimde çeşitli sorunlar yaşama olasılıkları var (Hewitt ve Flett, 2019). Ayrıca dil gelişimleri akranlarına göre daha ileri düzeyde olduğu için onlarla iletişim kurma sorunu yaşayabilir ve zaman içinde kendilerini sosyal olarak izole etme eğilimi gösterebilirler (Zhang, vd., 2021). Düşüncelerini ifade etmede yaşadıkları baskılar nedeniyle iletişim kurma kaygısı yaşayabilmekte ve bu durum onların kendilerini geri çekmelerine neden olabilmektedir (Wang ve Rinn, 2022). Ayrıca yazıtlarından çok daha ileri düzeyde dil becerilerine sahip olmaları aynı zamanda onların fiziksel olarak arkadaşlarıyla eş fakat dilsel olarak daha ileri olmaları anlamına da gelmektedir. Sosyal ve duygusal olarak akranlarıyla benzer özelliklerde olmalarına rağmen zihinsel/dilsel anlamda daha ileri olmaları onların sosyal, duygusal iletişimlerini, uyumlarını da zorlaştırmaktadır (Pfeiffer, 2015). Bu durum onların dile karşı olan ilgilerini, dolayısıyla sosyal ve iletişim becerilerini de etkileyebilmektedir. Araştırmalar özel yetenekli çocukların bu asenkron gelişimlerinden dolayı yaşadıkları/yaşayabilecekleri sorunların önlenmesi/çözülmesi için sosyo-duygusal açıdan desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Saranlı, 2017). Böylece bu çocuklar akademik başarının yanı sıra sosyo-duygusal açıdan da desteklenmiş olurlar.

Özel yetenekli çocukların üst düzey farkındalıkları çoğu zaman dinleme becerilerinde de görülmektedir. Bazı durumlarda dinledikleri bilgilerin önemli ayrıntılarını kaçırabileceklerinden veya dinleme esnasında onlara sorulacak sorulara uygun yanıtları veremeyebileceklerinden dolayı kaygılanıp stres yaşayabilmektedirler (Kearney ve Silverman, 2020). Ayrıca dinleme sırasında kendilerine gerçekçi olmayan yüksek hedefler belirlemeleri onların dinleme kaygısı yaşamalarına neden olur (Hewitt ve Flett, 2019). Dinleme esnasında detaylara takılmaları, aşırı düzeyde dinlediklerini analiz etmeleri konuşmacıya odaklanmalarını engelleyebilir ve bu da dinleme sırasında kaygı yaşamalarına neden olabilir (Zhang vd., 2021). Karşılıklı etkileşimin olduğu ortamları tercih etmeleri pasif dinleme ortamlarında rahatsızlığa neden olması dinleme kaygılarının artmasına neden olabilir (Davis ve Rimm, 2016). Eleştirilere karşı hassasiyetleri içinde bulundukları ortamda yargılanmaktan korkmalarına neden olabilir. Bu durum onların sosyal, iletişim, iş birliği gibi birçok farklı becerilerinin olumsuz etkilenmesine neden olur (Wang vd., 2022; Bostick, 2021). Benzer şekilde konuşma sırasında da yargılanmaktan korktukları için kaygı yaşayabilmektedirler. Özellikle topluluk önünde konuştuklarında eleştirilmekten, olumsuz değerlendirilmekten korktukları için kaygılanabilmekte ve bu da onların iletişim sorunları yaşamalarına neden olabilmektedir (Hewitt ve Flett, 2019). Bu durum aslında onların eleştirilere karşı çok hassas olmalarından ileri gelir. Ayrıca kendi yaptıklarından üst düzey performans beklemeleri, kendilerine karşı yüksek beklentiler oluşturmaları onların bu konuda yüksek kaygılar yaşamalarına sebep olur (Zhang, vd., 2021; Kearney ve Silverman, 2020). Bu çocukların detaycı, derin düşünme, yüksek öz beklentilerinin beraberinden getirebileceği bu olumsuz durumların önüne geçilebilmesi için tüm yönleriyle desteklenmeleri ve ihtiyaçlarının karşılanması önemlidir. Çünkü bu durumlar çocuklarda ileri düzeyde kaygılara sebep olabilmektedir. Bu kaygılardan dolayı kalp ritimlerinin artması, konuya odaklanmakta güçlük yaşamaları vb. nedenler de onların topluluk karşısında konuşmakta sorun yaşamalarına neden olabilmektedir (Bostick, 2021). Yani aslında bu

kaygılar sadece psikolojik değil fiziksel olarak da onları etkileyebilmektedir. Ayrıca bu kaygılar akademik başarılarını yansıtmalarına, sosyalleşmelerine engel olabilmektedir (Wang vd., 2022; Kearney ve Silverman, 2020). Bu nedenle özel yetenekli çocukların dinleme ve konuşma becerileri konusundaki hassasiyetlerinin belirlenmesi ve özellikle bulundukları eğitim kademelerine kendilerine uygun eğitim ortamlarının oluşturulması, gelişimlerinin desteklenmesi önemlidir.

Özel yetenekli çocukların bilişsel gelişimleri dil becerilerinin de gelişimini etkilemektedir. Dildeki bu ileri düzey yetenekleri onların Türkçe derslerinin de farklılaştırılmasına ilişkin ihtiyaçları doğurmaktadır. Fakat Türkiye’de sadece Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) özel yetenekli çocukların gelişim özelliklerine uygun eğitimler planlanmaktadır. Öğrencilerin kişilik ve gelişim özelliklerine göre ilkokuldan liseye kadar uyum, destek, bireysel yetenekleri fark ettirme (BYF), özel yetenekleri geliştirme (ÖYG), proje şeklinde aşamalı eğitimler sunulmaktadır Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2019; Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2023). Bu süreçte öğrencilerin ihtiyaçlarına ve yetenek alanlarına göre Türkçe dersleri verilse de örgün eğitim sistemi dışında olan bu eğitimler öğrencilerin bu derse yönelik ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilmektedir. BİLSEM’lerle çocukların eğitim gördükleri okullar arasındaki iletişim sorunu da öğrencilerin Türkçe dersine yönelik yapılan planlamaların yetersiz kalmasına, yapılan Türkçe dersi etkinliklerinin düzenli bir şekilde güncellenmemesi bu dersin niteliğini düşürebilmektedir (Şahin, 2020). Oğuz (2020) özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersini ve Türkçe öğretmenlerini nasıl algıladıklarını metaforlar aracılığıyla incelemiştir. Araştırmada genel olarak öğrencilerin hem olumlu hem olumsuz duygu durumlarına sahip oldukları belirlenmiş ve sonuç olarak öğrencilerin farklılaştırılmış Türkçe derslerine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Boyraz’ın (2024) araştırmasına göre özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını konuşma ve yazma kaygıları yordamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin Türkçeye olan tutumları onların kendilerini ifade etmelerinde oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Özcan, Sallabaş ve Akgül’ün (2023) araştırmasına göre özel yetenekli öğrencilere sunulan farklılaştırılmış, zenginleştirilmiş Türkçe dersi uygulamaları onların başarılarını doğrudan etkilemektedir. Bu sonuç öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun içeriklerin sunulmasının önemini göstermektedir. Türkçe dersi sadece bir ders değildir. Aynı zamanda diğer bütün derslerin anlaşılmasında, sosyal ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Özel yetenekli çocukların dil gelişim özelliklerine bakıldığında aslında çok erken yaşlardan itibaren dile oldukça ilgilidirler (Özcan, 2022). Fakat Türkiye’de özel yetenekli çocukların Türkçe dersine ilişkin görüşlerinin alınmasına yönelik yapılan araştırmalarda Türkçe dersine yönelik olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmektedir (Oğuz, 2020). Ayrıca yine yapılan araştırmalar kendilerine özgü farklılaştırılmış Türkçe derslerinin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Özcan, 2022; Özcan, Sallabaş ve Akgül, 2022; İşlekler Bozca, 2017). Bu sorunlara yönelik çözümlerin ortaya konulabilmesi için bu çocukların Türkçe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi, ilk kazanılan iki beceri olan dinleme ve konuşma becerileri kaygılarının yordayıcılığının ortaya konulması önemlidir. Çünkü bu sonuçlar aynı zamanda gerçekleştirilecek eylem planları veya geliştirilecek programlar için oldukça önemli kaynak görevi üstlenecektir. Bu durumdan hareketle bu araştırmanın amacı özel yetenekli 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları, dinleme kaygıları ve konuşma kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Aynı zamanda dinleme ve konuşma kaygılarının Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordama durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, dinleme kaygıları ve konuşma kaygıları arasında ilişki var mıdır?

2. Özel yetenekli öğrencilerin dinleme kaygıları ve konuşma kaygıları Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Model

6. ve 7. sınıfa özel yetenekli öğrencilerin dinleme ve konuşma kaygılarının Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordama durumlarının ve dinleme ile konuşma kaygılarıyla Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma korelasyonel araştırmalar desenine dayanmaktadır. Korelasyonel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Korelasyonel araştırmalarda belirlenen değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte değişim varsa bunların nasıl gerçekleştiğinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Korelasyonel araştırmalar keşfedici ve yordayıcı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Mevcut araştırmanın dayandığı yordayıcı korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek değişkenlerin birinden yola çıkarak diğeri yordanmaya çalışılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Büyüköztürk vd., 2010). Dolayısıyla bu araştırmada da katılımcıların dinleme ve konuşma kaygılarının Türkçe dersine yönelik tutumlarının yordama durumunun belirlenmesi amaçlandığı için yordayıcı korelasyonel araştırma deseninden yararlanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki Bilim ve Sanat Merkezleri’nde (BİLSEM) eğitim görmekte olan 6. ve 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise İstanbul, Tekirdağ, Van, Muş, Bitlis ve Diyarbakır illerinde bulunan BİLSEM’lerdeki 6. ve 7. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. 6. sınıfa devam eden

öğrencilerin sayısı 248'dir. Bunların 141'i kız, 107'si erkek; 7. sınıfa devam eden öğrencilerin sayısı 218'dir. Bunların 124'ü kız, 94'ü erkektir. Araştırmadaki toplam katılımcı sayısı 466'dır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesi için amaçlı örneklemeden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme olasılıklı olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Belirlenen amaca uygun olarak araştırmada en iyi sonuca ulaşmak için belirli ölçütleri karşılayan araştırma grubu belirlenir ve çalışma belirlenen bu grupla yürütülür (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Büyüköztürk vd., 2010). Bu araştırmada da amaçlı örnekleminin ölçüt örnekleme yaklaşımına uygun hareket edilmiştir. Bu bağlamda örneklemin ölçütleri şu şekildedir: BİLSEM öğrencisi olmak, 6. veya 7. sınıfa devam ediyor olmak, BİLSEM'e düzenli bir şekilde devam ediyor olmak. Bu ölçütleri karşılayan 466 öğrenciden veriler elde edilmiştir.

Türkiye'de özel yetenekli çocuklar Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından IQ testleriyle tanılanmaktadır. Resim, müzik ve genel zihinsel yetenek alanlarının birinde belirli bir IQ seviyesi üzerinde olan çocuklar örgün eğitim saatleri dışında kalan belirli gün ve saatlerde BİLSEM'lerde eğitim görmektedirler. Bu çalışma grubuna karar verildikten sonra İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (toplantı tarihi: 06.05.2024 toplantı sayısı: 2024/05) etik izin alınmıştır. Etik izin doğrultusunda belirlenen çalışma gruplarından veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında dinleme ve konuşma kaygılarının yordayıcı rolünü ortaya koymak amacıyla Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Gündüz ve Demir (2021) tarafından konuşma öğrencilerin konuşma kaygılarını belirlemek amacıyla geliştirilen Konuşma Kaygısı Ölçeği ve Melanlıoğlu (2013) tarafından öğrencilerin dinleme kaygılarını belirlemek amacıyla geliştirilen Konuşma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin detaylı bilgiler alt başlıklar halinde verilmiştir.

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDTÖ)

Ölçek ortaokul düzeyindeki çocukların Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert tipi olan ölçek toplam 27 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu maddelerin 19'u olumlu, 8'i olumsuzdur. Mevcut araştırma kapsamında bu 8 madde analiz edilirken ters kodlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 135 en düşük puan ise 27'dir. Ölçeğin genelinde güvenirlik katsayısı .92, alt boyutlarda ise sırayla Derse Yönelik ilgi ve Sevgi (DYİS) .93, Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar (DİOT) .84, Derse Yönelik Etkinlikler (DYE) .73 şeklindedir.

Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ)

Ölçek Gündüz ve Demir (2021) tarafından ortaokul düzeyindeki öğrencilerin konuşma kaygılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipidir. 21 madde ve 3 (bilişsel, fiziksel, duygusal) alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105 en düşük puan ise 21'dir. Ölçeğin AFA, DFA, eş değer formlar, test tekrar test uygulamaları yapılmıştır. Eş değer formlarla güvenirlik katsayısı .50, test tekrar test .78 olarak belirlenmiştir. Değerlendirmeler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Mevcut araştırma kapsamında yapılan literatür taramasında "bilişsel kaygı, fiziksel kaygı, duygusal kaygı" şeklinde kavramlara rastlanmamıştır. Dolayısıyla alan yazında bu kavramların bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca geliştirilen KKÖ'nün makalesinde alt boyut isimleri olarak verilen bu kavramlara ilişkin herhangi bir açıklama da yapılmamıştır.

Bilimsel bir terim üretilecekse (1) öncelikle alan yazının incelenmesi/taranması, (2) ölçme aracının alan yazında (bilimin kendi orijinal terminolojisinde) belirtilen özellikleri ölçme yeterliğinin değerlendirilmesi, (3) uygunluk durumuna göre alan yazının orijinal kavramlarıyla bilgi üretilmesi sağlanmalıdır. İfade edilen ölçek geliştirme sürecinde kavramsallaştırmayla ilgili bir açıklama olmadığı için yeniden literatür taraması yapılmış ve alınan uzman görüşü doğrultusunda bu kavramların araştırmada şu şekilde nitelendirilmesine karar verilmiştir: "kaygının fiziksel göstergeleri, kaygının bilişsel göstergeleri, kaygının duygusal göstergeleri"

Dinleme Kaygısı Ölçeği (DKÖ)

Ölçek Melanlıoğlu (2013) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert tipi olan ölçek 37 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 185, en düşük puan 37'dir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .92'dir. Alt boyutların iç tutarlılık katsayılarıysa .68-.81 arasındadır. Genel olarak ölçeğin ortaokul düzeyindeki öğrencilerin dinleme kaygılarını ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce etik izin alınmıştır. Etik izin alındıktan sonra belirlenen okullarla görüşmeler yapılmış, okullardan, ailelerden ve çocuklardan izin alınarak veriler toplanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak toplam 466 altıncı ve yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde kullanılacak analizlere karar vermek için verilerin normalliğine bakılmıştır. Normallik analizi sonucunda (Tablo 1) verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Bu nedenle parametrik analizlerin yapılmasına karar verilmiştir. Katılımcıların Türkçe dersine yönelik tutumları, dinleme kaygıları ve konuşma kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon katsayısı, dinleme kaygısı ve konuşma kaygısının Türkçe dersini yordama durumunu ortaya koymak için de çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmasına karar verilmiştir. Belirtilen analizler SPSS 20. paket programıyla gerçekleştirilmiştir.

Etik Beyan

Bu araştırmanın yürütülmesinde herhangi bir sakınca olmadığı İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma Etiği Kurulu'nun 06.05.2024 tarihli toplantısında karara bağlanmış ve 2024.05 sayılı yazıyla araştırmacıya iletilmiştir.

Bulgular

Tablo 1

Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar, Dinleme Kaygısı ve Konuşma Kaygısına İlişkin Normallik Dağılım Testi

Değişkenler	Kolmogorov Smirnov	n	p	$\bar{x}$	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
6. Sınıf								
Türkçe dersi tutumu	.05	248	.200	2.68	2.05	3.52	.17	.08
Dinleme kaygısı	.04	248	.200	3.04	2.38	3.92	.34	.41
Konuşma kaygısı	.07	248	.008	2.69	2.05	3.52	.32	-.06
7. Sınıf								
Türkçe dersi tutumu	.05	248	.200	2.67	1.85	3.67	.17	-.02
Dinleme kaygısı	.04	248	.200	2.84	2.51	4.43	-.11	-.48
Konuşma kaygısı	.07	248	.008	3.27	1.86	3.62	.18	-.19

$\bar{x}$: ortalama, Min.: Minimum, Maks.: Maksimum

Tablo 1'de elde edilen verilerin dağılımı verilmiştir. Örneklem grupları ellinin üzerinde olduğu durumlarda normallik analizleri için Kolmogorov-Smirnov yapılmaktadır. Çalışmaya katılan her iki grubun sayısı verilen değerin üzerindedir. Normal dağılımlarda verilerin basıklık-çarpıklık değerleri -2.0, +2.0 aralığındadır (George ve Mallery, 2019).

Tablo 2

Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar, Dinleme Kaygısı ve Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

	DIS	DIOT	DYE	TYT	DD	DI	DIF	DSO	DE	DK	BI	FI	DU	KK
DIS	1													
DIOT	.435**	1												
DYE	.461**	.364**	1											
TYT	.760**	.769**	.514**	1										
DD	-.186**	-.071	-.202**	-.113	1									
DI	-.045	.103	-.129	.073	.379**	1								
DIF	.049	.022	-.218**	.185**	.247**	.367**	1							
DSO	.203**	.204**	-.055	.264**	.199**	.344**	.514**	1						
DE	.042	.041	-.012	.063	.109	.406**	.248**	.294**	1					
DK	.003	.067	-.211**	.132	.558**	.742**	.788**	.697**	.545**	1				
BI	.011	-.026	.122	-.093	.009	.069	-.168*	-.036	.082	-.033	1			
FI	.407**	.541**	.524**	.566**	-.155*	-.092	-.075	.105	-.029	-.080	.154*	1		
DU	.279**	.300**	-.283**	.527**	.064	.187**	.424**	.243**	.074	.319**	-.275**	-.181**	1	
KK	.072	-.012	-.016	-.001	-.006	.062	.113	.143*	.104	.108	.753**	.071	.005	1

***italikler 7. sınıf **p<.01; *p<.05

Tablo 2'de ölçek puanları arasındaki ilişki verilmiştir. Buna göre 6. sınıflarda derse yönelik ilgi ve sevgiyle derse ilişkin olumsuz tutumlar ($r=.267$), derse yönelik etkinlikler ($r=.293$), Türkçe dersine yönelik tutumun geneli ($r=.646$)

arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir ($p<.01$). Derse yönelik ilgi ve sevgi ile dinlemeye yönelik algı ($r=.208$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir ($p<.01$). Derse yönelik etkinliklerle Türkçe dersine yönelik tutum ($r=.452$) ve konuşmada kaygının duygusal göstergeleri ($r=.271$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir ($p<.01$). Türkçe dersine yönelik tutumla konuşmada kaygının bilişsel göstergeleri ($r=.199$) ve konuşmada kaygının duygusal göstergeleri ($r=.608$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir ($p<.01$). Dinleme kaygısıyla dinlemeyi değerlendirme ($r=.531$), dinleme sürecini izleme ($r=.719$), dinlemede bireysel farklılıklar ($r=.541$) dinleme sonrasına odaklanma ($r=.359$) dinleme engelleri ($r=.449$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir ($p<.01$).

7. sınıflarda derse yönelik ilgi ve sevgi ile derse ilişkin olumsuz tutumlar ($r=.435$), derse yönelik etkinlikler ($r=.461$), Türkçe dersine yönelik tutumun geneli ($r=.760$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir ($p<.01$). Benzer şekilde derse yönelik ilgi ve sevgi ile dinleme sonrasına odaklanma ($r=.203$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir ($p<.01$). Derse yönelik ilgi ve sevgi ile konuşmada kaygının fiziksel göstergeleri ($r=.407$) ve konuşmada kaygının duygusal göstergeleri ($r=.279$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir ($p<.01$). Derse ilişkin olumsuz tutumlar ile dinleme sonrasına odaklanma ($r=.204$), konuşmada kaygının fiziksel göstergeleri ($r=.541$) ve konuşmada kaygının duygusal göstergeleri ($r=.300$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir ($p<.01$). Derse yönelik etkinliklerle Türkçe dersine yönelik tutum ($r=.514$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir ($p<.01$).

Türkçe dersine yönelik tutumun geneliyle konuşmada kaygının fiziksel göstergeleri ($r=.566$) ve konuşmada kaygının duygusal göstergeleri ($r=.527$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir ($p<.01$). Dinlemeyi değerlendirmeye dinleme sürecini izleme ($r=.379$) dinlemede bireysel farklılıklar ($r=.247$) dinleme sonrasına odaklanma ($r=.199$), dinleme engelleri ($r=.558$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir ($p<.01$). Dinleme sürecini izlemeye konuşmada kaygının duygusal göstergeleri ($r=.187$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir ($p<.01$). Dinlemede bireysel farklılıklarla konuşmada kaygının duygusal göstergeleri ($r=.424$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir ($p<.01$). Konuşma kaygısının geneliyle konuşmada kaygının fiziksel göstergeleri ($r=.753$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir ($p<.01$).

Tablo 3

Dinleme Kaygısı ve Konuşma Kaygısına İlişkin Çoklu Bağlantı Problemi Tablosu

Değişkenler	Tolerans	VIF
6. sınıf		
Konuşma kaygısı	1.00	1.00
Dinleme kaygısı	1.00	1.00
7. sınıf		
Konuşma kaygısı	.11	1.01
Dinleme kaygısı	.11	1.01

Tablo 3'e göre Türkçe dersine yönelik, dinleme kaygısı ve konuşma kaygısı ölçeklerinden elde edilen puanların her biri için VIF değeri 10'dan küçük ve tolerans değeriye .10'dan büyük olup çoklu bağlantı problemi yoktur. Bu sonuç ölçek puanları arasında çok yüksek düzeyde ($r>.90$) ilişki olmadığını göstermektedir.

Tablo 4

Grupların Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarında Dinleme Kaygısı ve Konuşma Kaygısının Yordayıcılığı

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
6. sınıf					
Sabit	1.93	.23		8.29	.000
Dinleme kaygısı	.18	.05	.08	3.19	.002
Konuşma kaygısı	.07	.06	.20	1.26	.207
7. sınıf					
Sabit	2.32	.26		8.98	.000
Dinleme kaygısı	.12	.06	.13	1.96	.005
Konuşma kaygısı	-.01	.06	-.02	-.23	.081
6. sınıf $F_{(5,85)}=14.66; p<.001$ $R=.05; R^2=.04$		7. sınıf $F_{(1,92)}=24.93; p<.001$ $R=.02; R^2=.01$			

Tablo 4'te belirtildiği gibi 6. sınıflarda dinleme kaygısıyla konuşma kaygısı puanlarının Türkçe dersine yönelik tutum puanlarını yordamasına ilişkin test edilen çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır

($F_{(5,85)}=14.66$, $p<.001$). Türkçe dersine yönelik tutum puanındaki değişkenliğin %4'ü dinleme kaygısı puanlarıyla açıklanır (oran düşük olsa da etkisi olduğunu gösterir). Dinleme kaygısı ($B=.18$, $t=3.19$, $p<.01$) puanları öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Dinleme kaygısı puanlarındaki 1 birimlik artış öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarında .18 birimlik artış sağlar. β ise standart regresyon katsayısı olup değişkenin modeldeki etkisine ilişkin önem derecesini gösterir. Türkçe dersine yönelik tutum puanları için kurulan regresyon denklemi şöyledir: *Türkçe dersine yönelik tutum*= $1.93+.18$ **dinleme kaygısı*.

7. sınıflarda dinleme kaygısıyla konuşma kaygısı puanlarının Türkçe dersine yönelik tutum puanlarını yordamasına ilişkin test edilen çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(1,92)}=24.93$, $p<.001$). Türkçe dersine yönelik tutum puanındaki değişkenliğin oldukça düşük bir oran olan %1'i dinleme kaygısı puanlarıyla açıklanır. Dinleme kaygısı ($B=.12$, $t=1.96$, $p<.01$) puanları öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Dinleme kaygısı puanlarındaki 1 birimlik artış öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarında .12 birimlik artış sağlar. Türkçe dersine yönelik tutum puanları için kurulan regresyon denklemi şöyledir: *Türkçe dersine yönelik tutum*= $2.32+.12$ **dinleme kaygısı*.

Tablo 5

Dinleme Kaygısına İlişkin Çoklu Bağlantı Problemi Tablosu

Değişkenler	Tolerans	VIF
6. Sınıf		
Dinlemeyi değerlendirme	.95	1.05
Dinleme sürecini izleme	.89	1.12
Dinlemede bireysel farklılıklar	.95	1.05
Dinleme sonrasında odaklanma	.99	1.01
Dinleme engelleri	.96	1.04
7. sınıf		
Dinlemeyi değerlendirme	.84	1.19
Dinleme sürecini izleme	.67	1.48
Dinlemede bireysel farklılıklar	.60	1.66
Dinleme sonrasında odaklanma	.61	1.65
Dinleme engelleri	.80	1.24

Tablo 5'te Türkçe dersine yönelik, dinleme kaygısı ve konuşma kaygısı ölçeklerinden elde edilen puanların her biri için VIF değeri 10'dan küçük ve tolerans değeriye .10'dan büyük olup çoklu bağlantı problemi yoktur. Bu sonuç ölçek puanları arasında çok yüksek düzeyde ($r>.90$) ilişki olmadığını göstermektedir.

Tablo 6

Grupların Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarında Dinleme Kaygısının Yordayıcılığı

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
6. sınıf					
Sabit	2.11	.18		11.82	.000
Dinlemeyi değerlendirme	.03	.03	.06	.98	.326
Dinleme sürecini izleme	.07	.03	.13	2.04	.043
Dinlemede bireysel farklılıklar	.05	.04	.09	1.40	.162
Dinleme sonrasında odaklanma	.05	.03	.10	1.60	.110
Dinleme engelleri	-.01	.03	-.03	-.45	.655
7. sınıf					
Sabit	2.37	.20		12.03	.000
Dinlemeyi değerlendirme	-.12	.04	-.19	-2.75	.006
Dinleme sürecini izleme	.03	.06	.04	.57	.571
Dinlemede bireysel farklılıklar	.04	.04	.07	.85	.395
Dinleme sonrasında odaklanma	.14	.05	.25	3.01	.003
Dinleme engelleri	-.01	.04	-.02	-.35	.724
6. sınıf $F_{(2,64)}=14.66$ $p<.001$ $R=.05$; $R^2=.03$		7. sınıf $F_{(4,88)}=24.93$ $p<.001$ $R=.10$; $R^2=.08$			

Tablo 6'da görüldüğü gibi 6. sınıflarda dinleme kaygısının alt boyutu olan dinleme sürecini izleme puanlarının Türkçe dersine yönelik tutum puanlarını yordamasına ilişkin test edilen çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel

olarak anlamlıdır ($F_{(14,64)}=14.66$, $p<.001$). Türkçe dersine yönelik tutum puanlarındaki değişkenliğin %3'ü dinleme sürecini izleme alt boyutunun puanlarıyla açıklanır. Dinleme sürecini izleme ($B=.07$, $t=2.04$, $p<.01$) puanları öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Dinleme sürecini izleme alt boyutu puanlarındaki 1 birimlik artış öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarında .03 birimlik artış sağlar. Türkçe dersine yönelik tutum puanları için kurulan regresyon denklemi şöyledir: *Türkçe dersine yönelik tutum* = $2.11 + .07 \cdot \text{dinleme sürecini izleme}$.

7. sınıflarda dinleme kaygısının alt boyutu olan dinlemeyi değerlendirme ve dinleme sonrasına odaklanma puanlarının Türkçe dersine yönelik tutum puanlarını yordamasına ilişkin test edilen çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(4,88)}=24.93$, $p<.001$). Türkçe dersine yönelik tutum puanlarındaki değişkenliğin %08'i dinlemeyi değerlendirme ve dinleme sonrasına odaklanma alt boyutlarının puanlarıyla açıklanır. Dinlemeyi değerlendirme ($B=-.12$, $t=-2.75$, $p<.01$), dinleme sonrasına odaklanma ($B=-.14$, $t=3.01$, $p<.01$) puanları öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Dinlemeyi değerlendirme ve dinleme sonrasına odaklanma alt boyutu puanlarındaki 1 birimlik artış öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarında .08 birimlik artış sağlar. Türkçe dersine yönelik tutum puanları için kurulan regresyon denklemi şöyledir: *Türkçe dersine yönelik tutum* = $2.37 + .12 \cdot \text{dinlemeyi değerlendirme} + .14 \cdot \text{dinleme sonrasına odaklanma}$.

Tablo 7

Konuşma Kaygısına İlişkin Çoklu Bağlantı Problemi Tablosu

Değişkenler	Tolerans	VIF
6. sınıf		
Kaygının bilişsel göstergeleri	.94	1.00
Kaygının fiziksel göstergeleri	.99	
Kaygının duygusal göstergeleri	.94	1.00
7. sınıf		
Kaygının bilişsel göstergeleri	.91	
Kaygının fiziksel göstergeleri	.96	1.01
Kaygının duygusal göstergeleri	.90	1.01

Tablo 7'de konuşma kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanların her biri için VIF değeri 10'dan küçük, tolerans değeri ise .10'dan büyük olması çoklu bağlantı problemi olmadığını göstermektedir ($r>.90$).

Tablo 8

Grupların Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarında Konuşma Kaygısının Yordayıcılığı

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
6. sınıf					
Sabit	1.82	.12		14.86	.000
Kaygının bilişsel göstergeleri	-.01	.04	-.01	-.24	.807
Kaygının fiziksel göstergeleri	.29	.02	.60	11.87	.000
Kaygının duygusal göstergeleri	.04	.03	.07	1.32	.188
7. sınıf					
Sabit	.75	.11		6.63	.000
Kaygının bilişsel göstergeleri	-.01	.02	-.02	-.56	.575
Kaygının fiziksel göstergeleri	.32	.01	.69	18.88	.000
Kaygının duygusal göstergeleri	.39	.02	.64	17.29	.000
6. sınıf $F_{(48,66)}=14.66$ $p<.001$ $R=.37$; $R^2=.36$		7. sınıf $F_{(193,07)}=24.93$ $p<.001$ $R=.73$; $R^2=.72$			

Tablo 8'de konuşma kaygısının alt boyutları olan konuşmada bilişsel kaygı, konuşmada fiziksel kaygı ve konuşmada duygusal kaygı puanlarının Türkçe dersine yönelik tutum puanlarını yordamasına ilişkin test edilen çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(48,66)}=14.66$, $p<.001$). Türkçe dersine yönelik tutum puanlarındaki değişkenliğin oldukça yüksek bir oranı yani %36'sı konuşmada fiziksel kaygı alt boyut puanı ile açıklanır. Konuşmada fiziksel kaygı ($B=.29$, $t=11.87$, $p<.001$) puanları 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Türkçe dersine yönelik tutum puanlarındaki değişkenliğin %29'u konuşmada fiziksel kaygı puanları ile açıklanır. Konuşmada fiziksel kaygı ($B=.07$, $t=2.04$, $p<.001$) puanları 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Konuşmada fiziksel kaygı

puanında olan 1 birimlik artış 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarında .07 birimlik artış sağlar. Konuşmada fiziksel kaygı alt boyutu puanındaki 1 birimlik artış 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarında .29 birimlik artış sağlar. β ise standart regresyon katsayısı olup değişkenin modeldeki etkisine ilişkin önem derecesini gösterir. 6. sınıflarda Türkçe dersine yönelik tutumu en çok etkileyen konuşmada fiziksel kaygı alt boyutudur. Türkçe dersine yönelik tutum puanları için kurulan regresyon denklemi şöyledir: *Türkçe dersine yönelik tutum* = $1.82 + .29 * \text{konuşmada fiziksel kaygı}$.

7. sınıf düzeyinde konuşma kaygısının alt boyutları olan konuşmada bilişsel kaygı, konuşmada fiziksel kaygı ve konuşmada duygusal kaygı puanlarının Türkçe dersine yönelik tutum puanlarını yordamasına ilişkin test edilen çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(193,07)}=6.72, p<.001$). Türkçe dersine yönelik tutum puanlarındaki değişkenliğin %72'si konuşmada fiziksel kaygı ve konuşmada duygusal kaygı alt boyutlarının puanlarıyla açıklanır. Konuşmada fiziksel kaygı ($B=.32, t=18.88, p<.001$), konuşmada duygusal kaygı ($B=.39, t=17.29, p<.001$) puanları 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Konuşmada fiziksel kaygı ve konuşmada duygusal kaygı puanlarının her birinde olan 1 birimlik artış öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarında sırasıyla .32 ve .39 birimlik artışlar sağlar. 7. sınıfların Türkçe dersine yönelik tutum puanları için kurulan regresyon denklemi şöyledir: *Türkçe dersine yönelik tutum* = $.75 + .29 * \text{konuşmada fiziksel kaygı} + .39 * \text{konuşmada duygusal kaygı}$.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma BİLSEM'lerde eğitim görmekte olan 6. ve 7. sınıfa devam öğrencilerin dinleme kaygıları, konuşma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi, dinleme kaygılarının ve konuşma kaygılarının Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordama durumunu belirlemeye odaklanmıştır. Araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinden elde edilen verilere göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumlarıyla derse yönelik ilgi ve sevgi, derse yönelik yapılan etkinliklere ilişkin yaklaşımları arasında anlamlı ilişki vardır. Derse yönelik ilgi ve sevgileri arttıkça dinlemeye yönelik algılarında da artış gözlenmiştir. Derse yönelik etkinliklerle Türkçe dersine yönelik tutumla konuşmada kaygının duygusal göstergeleri, konuşmada kaygının bilişsel göstergeleri ve konuşmada kaygının duygusal göstergeleri arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde dinleme kaygısıyla dinlemeyi değerlendirme, dinleme sürecini izleme, dinlemede bireysel farklılıklar, dinleme sonrasına odaklanma, dinleme engelleri arasında anlamlı ilişki belirlenmiştir. Ayrıca 7. sınıflarda derse yönelik ilgi ve sevgi ile derse ilişkin olumsuz tutumlar, derse yönelik etkinlikler, Türkçe dersine yönelik tutumun geneli arasında ve sevgi ile dinleme sonrasına odaklanma arasında ve sevgi ile konuşmada kaygının fiziksel ve duygusal göstergeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır. Benzer şekilde derse ilişkin olumsuz tutumlar ile dinleme sonrasına odaklanma, konuşmada kaygının fiziksel ve konuşmada kaygının duygusal göstergeleri arasında anlamlı ilişki vardır. Derse yönelik etkinliklerle Türkçe dersine yönelik tutum arasında anlamlı ilişki vardır. Türkçe dersine yönelik tutumun geneliyle konuşmada kaygının fiziksel ve konuşmada kaygının duygusal göstergeleri arasında, dinleme sürecini izlemeyle konuşmada kaygının duygusal göstergeleri arasında, dinlemede bireysel farklılıklarla konuşmada kaygının duygusal göstergeleri arasında, konuşma kaygısının geneliyle konuşmada kaygının fiziksel göstergeleri arasında anlamlı ilişki elde edilmiştir. Bu sonuçlar her iki katılımcı grubunda da dinleme ve konuşma kaygılarının Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilediğini göstermektedir. Belirlenen örneklem grubunun gelişim düzeyleri de dikkate alındığında ergenlik döneminde oldukları görülmektedir. Özellikle bireylerin fiziksel özelliklerine ilişkin algıları ergenlik dönemiyle birlikte başladığı (Harris, 1987) bilinmektedir. Öğrencilerin konuşma sırasında fiziksel özellikleriyle ilgili yaşayacakları kaygı onların Türkçe dersine yönelik tutumlarını da etkileyebileceği ifade edilebilir. Katılımcıların derse yönelik ilgi ve sevgileri arttıkça dinleme ve konuşma kaygılarının da olumlu etkilendiği görülmektedir. Dolayısıyla Türkçe dersine yönelik tutumlar geliştikçe öğrencilerin dinlemede ve konuşmada daha az kaygılandıkları ifade edilebilir. Nitekim Boyraz (2024) tarafından yapılan çalışmada özel yetenekli öğrencilerin konuşma ve yazma kaygılarının akademik kaygılarında yordayıcı özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum mevcut araştırmayı destekler nitelikte olduğunu belirtmek mümkündür. Duygu ile bilinç diğer bir ifadeyle biliş birbiriyle bağlantısı olan iki temel unsurdur (Smith ve Kosslyn, 2014). Burada öğrencilerin yaş düzeylerindeki artış onların duygusal anlamda da konuşma sürecine daha hâkim olmalarını etkileyebilme olasılığını düşündürmektedir. Aslında duygular karar verme, davranışları yönetme, akıl yürütme (Winter, 2018; Goleman, 2010) gibi birçok noktada bizi etkilemektedir. 6. sınıflarda konuşmada duygusal boyut Türkçe dersine yönelik tutumu etkilemediği hâlde 7. sınıflarda bunlar arasında ilişkinin olması bilinç düzeyiyle de ilişkilendirilebilir. Araştırmalar yaş düzeyi arttıkça duygu düzenlemede de artış olduğunu ortaya koymaktadır (Atalay ve Özyürek, 2021). Bu durumdan hareketle öğrencilerin konuşma sırasında duygularını düzenleme becerilerindeki artış onların Türkçe dersine yönelik tutumlarını da olumlu etkileyebileceğini düşündürmektedir. İlk kazanılan dil becerisi olan dinlemeye (Güneş, 2014) yönelik olumlu algıların öğrencilerin dile yönelik algılarını etkilediğini belirtmek mümkündür. Vandergift (2004) dinleme sırasında öğrencilerin planlama-izleme, değerlendirme gibi üstbilişsel eylemlerin bilincinde olmaları hâlinde metni anlamlandırmada daha başarılı olabileceklerini ifade etmektedir. Dinleme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarında aslında öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına odaklanıldığı ifade edilebilir. Öğrencilerin dinleme kaygılarındaki üstbilişsel farkındalıkları (yani kendi kaygı durumlarının bilincinde olup bunun üstesinden gelmenin yollarını aramaları) onların Türkçe dersine, dolayısıyla dile yönelik tutumlarına da olumlu şekilde etki ettiği ifade edilebilir. Dinlemede bireysel farklılıkların konuşma kaygısını etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuç aynı zamanda Türkçe öğretiminde bireysel farklılıkların dikkate alınması gerekliliğinin önemini de göstermektedir. Özel yetenekli çocuklar genel olarak akranlarından daha farklı gelişim

özellikleri göstermektedirler. Bu sonuçların dil öğretiminde dikkate alınarak farklılaştırılmış dil öğretim etkinliklerinin yapılması gerektiğini göstermektedir (Özcan, 2023; İşlekeller Bozca, 2017). Araştırma sonuçlarına göre her iki gruptaki katılımcıların dinleme kaygıları onların Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordadığı belirlenmiştir. 6. sınıflarda dinleme sürecini izleme, 7. sınıflarda dinlemeyi değerlendirme ve dinleme sonrasına odaklanma alt boyutları Türkçe dersine yönelik tutumu yordamaktadır. 6. sınıflarda konuşmanın fiziksel göstergeleri, 7. sınıflarda konuşmanın fiziksel ve duygusal göstergeleri alt boyutları Türkçe dersine yönelik tutumu yordamaktadır. Horwitz, Horwitz ve Cope'ye (1986) göre ortaokul dönemi kaygı açısından kritik bir dönemdir. Bu dönemdeki kaygılar onların dile yönelik tutumlarını ve dolayısıyla öğrenme sürecindeki başarılarını etkilemektedir (Mitchell ve Florance, 1998). Öğrenmedeki başarısızlıklar zamanla onları yetersizlik duygusuyla karşı karşıya bırakır. Bandura (2003) düşük öz yeterliği olan öğrencilerin başarısız olduklarına olan inançları öğrenmeye direnç göstermelerine neden olduğunu belirtir (akt. Merrotsy, 2013). Bu düşük öz yeterlik öğrencilerin konuşma konusunda da büyük kaygılar yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu aşırı kaygılar öğrencilerin konuşma sırasında hata yapma risklerini artırdığından zamanla konuşmaktan uzak durmalarına, benlik saygılarını kaybetmelerine neden olabilmektedir (Crookall ve Oxford, 1991). Katılımcıların ergenliğin başlarında olmaları, bu dönemlerde kaygı düzeylerinin de yüksek olma olasılıkları dikkate alındığında dinleme sırasında da benzer risklerle karşı karşıya olabilecekleri ifade edilebilir. Melanlıoğlu (2013) dinleme sürecinde yaşanan olumsuzlukların zamanla öğrencilerin dinlemeye karşı olumsuz tutuma sahip olmalarına neden olabileceğini belirtmektedir. Bu olumsuz tutumlar doğal olarak Türkçe dersine yönelik olumsuz tutuma dönüşebileceğini belirtmek mümkündür. Çünkü eğitim sırasında dille iletişim kurulmaktadır. Herhangi bir dil becerisine yönelik gelişecek bir tutum diğer dil becerilerini de doğrudan etkileyebilir. Nitekim bu araştırma sonuçlarında da öğrencilerin dinleme ve konuşma kaygılarıyla Türkçe dersine yönelik tutumları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Örneklem grubunun özel bir grup olması bu sonuçları daha önemli bir hâle getirmektedir. Çünkü özel yetenekli çocuklar çoğu zaman dili akranlarından çok daha erken edinirler (Allington, 2002). Okullaşmayla birlikte normal gelişim gösteren akranlarıyla benzer eğitime tabi tutulurlar. Bu nedenle ihtiyaçları olan farklılaştırılmış eğitim ortamlarına erişmede sorunlar yaşayabilmektedirler (Friedman ve Lee, 1996; Borland, 2005; Kelemen, 2010). Ayrıca örneklem olarak seçilen 11-13 yaş aralığındaki çocuklar ergenlik döneminde dirler. Bu dönemde akranlarıyla aralarındaki iletişim biçimleri, onlara sunulan eğitim koşulları Türkçe dersine yönelik tutumlarını, dinleme ve konuşma kaygılarını etkileyebilmektedir. Bu öğrencilere uygun bir eğitimin sunulabilmesi onların bu özelliklerinin bilinmesiyle mümkündür. Bütün eğitim sürecinin temelini oluşturan, iletişimi sağlayan dile yönelik farklılaştırılmış eğitimlerin sunulması öğrencilerin bu becerileri arasındaki ilişki, bunların birbirlerini etkileme durumlarının bilinmesiyle mümkündür. Araştırma dinleme ve konuşma kaygıları, Türkçe dersine yönelik tutum ve 6. ve 7. sınıflarla sınırlandırılmıştır. Daha geniş kapsamlı araştırmaların yapılması bu konudaki araştırmaların niteliği açısından önemlidir. Ayrıca diğer dil becerilerine yönelik duyuşsal yaklaşımların Türkçe dersine yönelik tutuma etkisinin araştırılması önemli verilerin ortaya konulmasını sağlayabilir. Nicel araştırmaların yanı sıra öğretmen, öğrenci, veli gibi paydaşlarla görüşmeler yapılarak bu alandaki çalışmaların nitel verilerle desteklenmesi daha açıklayıcı sonuçların elde edilmesini sağlayabilir.

Kaynaklar

- Aguirre, N. M. ve Hernandez, N. E. (2021). Differentiating the curriculum for gifted second language learners: Teaching them to think. In *Special Populations in Gifted Education* (pp. 273-285). Routledge.
- Ahmetovic, E., Becirovic, S., ve Dubravac, V. (2020). Motivation, Anxiety and Students' Performance. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 271-289. 965-985. <http://dx.doi.org/10.13187/ejced.2020.2.271>
- Allington, R. (2002). What i've learned from about effective reading instruction: From a decade of studying exemplary elementary classroom teachers. *Phi Delta Kappan*, 10, 740-747. <https://doi.org/10.1177/0031721702083010>
- Atalay, D., ve Özyürek, A. (2021). Ergenlerde duygu düzenleme stratejileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230). <https://doi.org/10.37669/milliegitim.707741>
- Bashori, M., van Hout, R., Strik, H. ve Cucchiari, C. (2022). Web-based language learning and speaking anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, 35(5-6), 1058-1089. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1770293>
- BİLSEM (2019). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/27014859_bilsemynerge.pdf
- BİLSEM (2023). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_01/21195227_milliegitimbakanligibilimvesanatmerkezleriyonergesiveekleri.pdf
- Bonds, C. W., ve Bonds, L. T. (1983). Teacher, is there a gifted reader in first grade?. *Roeper Review*, 5(3), 4-6.
- Bonds, C., ve Bonds, L. (1983). Reading and the gifted student, *Roeper Review*.
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children. *Conceptions of giftedness*, 1-19.
- Boyras, A. (2024). Özel yetenekli öğrencilerin akademik öz güvenlerinde konuşma ve yazma kaygılarının yordayıcı rolü [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Clevenger, L., (2022). Gifted student burnout. *Senior Honors Theses*. 1198. <https://digitalcommons.liberty.edu/honors/1198>

- Colangelo, N., Assouline, S. G., ve Gross, M. U. M. (2004). A nation deceived: How schools hold back America's brightest students (Vol. 2). Iowa State University. https://www.accelerationinstitute.org/nation_deceived/nd_v1.pdf
- Crookall, D., ve Oxford, R. L. (1991). İçinde E. K. Horwitz and D. J. Young (Ed.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (s. 141-150). Prentice Hall Yayınları.
- David, H., ve Gyarmathy, E. (2023). *Gifted Children and Adolescents Through the Lens of Neuropsychology*. Springer.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., ve Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Mcgraw-hill Education-Europe.
- Friedman, R. C., ve Lee, S. W. (1996). Differentiating instruction for high-achieving/gifted children in regular classrooms: A field test of three gifted-education models. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(4), 405-436.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- George, D., ve Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Goleman, D. (2010). *Duygusal zekâ: Neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev. B.S. Yüksel). Varlık Yayınları.
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., ve Guerin, D. W. (2006). The fullerton longitudinal study: A long-term investigation of intellectual and motivational giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 430- 450. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-24>
- Guilford, A. M., Scheuerle, J., ve Shonbrun, S. (1981). Aspects of language development in the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 25(4), 159-163. <https://doi.org/10.1177/001698628102500404>
- Gündüz, A., ve Demir, S. (2021). Konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 145-159. <https://doi.org/10.18069/fratsbed.818704>
- Harris, D. V. (1987). The female athlete. In J. R. May ve M. J. Asken (Edt.). *Sport psychology: The psychological health of the athlete*. New York: Pma, 99166.
- Hébert, T. P. (2021). *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. Routledge.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- İşlekeller Bozca (2017). *Üstün zekâlı öğrencilerde Türkçe koşut eğitim programının başarıya, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Kasap, S. (2021). Foreign language anxiety of gifted students in Turkey. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(4), 169-176. <https://doi.org/10.47750/pegogog.11.04.16>
- Kelemen, G. (2010). A personalized model design for gifted children's education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3981-3987.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11(6), 851-876. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.418>
- Merrotsy, P. (2013). Invisible gifted students. *Talent Development & Excellence*. 5(2), 31-42. https://www.researchgate.net/profile/Peter-Merrotsy/publication/282721619_Invisible_gifted_students/links/5630cdf108aedf2d42beec85/Invisible-gifted-students.pdf
- Miller, M., ve Brigandi, C. (2020). Exploring gifted education program and practice in rural Appalachia. *Theory & Practice in Rural Education*, 10(2), <https://doi.org/10.3776/tpre.2020.v10n2p101-118>
- Mitchell, R. ve Florence M. (1998). *Second language learning theories*. Edward Arnold Press.
- Mofield, E. L., ve Parker Peters, M. (2015). The relationship between perfectionism and overexcitabilities in gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 405-427. <https://doi.org/10.1177/0162353215607324>
- Nasri, D. S., ve Agustina, A. (2021). Recognizing gifted in children through language development and character education as a means of maximizing ability. *Journal of Cultura and Lingua*, 2(1), 49-54. <https://doi.org/10.37301/culingua.v2i1.14>
- National Association for Gifted Children (NAGC). (2010). NAGC definition of giftedness. Retrieved from <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/nagc-definition-giftedness>
- Oğuz, B. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine yönelik metaforik algıları. *International Journal of Science and Education*, 3(2), 80-91. <https://doi.org/10.47477/ubed.777973>
- Özcan, S. (2022). *Felsefe temelli (p4c) soru sorma öğretiminin özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin anlama becerileri ile üst düzey düşünme becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

- Özcan, S. (2023). Üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 233-243. <https://doi.org/10.16916/aded.1213980>
- Özcan, S., Sallabaş, M. E., & Akgül, S. (2022). Okuma eğitiminde P4C temelli soru sorma eğitiminin işbirlikli öğrenmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 327-346.
- Papadopoulos, D. (2020). Psychological framework for gifted children's cognitive and socio-emotional development: A review of the research literature and implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(1), 305-323. <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.666308>
- Pfeiffer, S. I. (2020). Giftedness and talent development in children and youth. In P. Ward, J. M. Schraagen, J. Gore, ve E. Roth (Eds.), *The Oxford handbook of expertise* (pp. 103-127). Oxford University Press.
- Renzulli, J. S. (1978). Kappan Classic: What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*. 60(3), 180-185. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1626666>
- Runco, M. A., ve Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66-75. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652929>
- Saranlı, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 89-108. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.300060>
- Silverman, L. K., ve Gilman, B. J. (2020). Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from the WISC-V. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1569-1581. <https://doi.org/10.1002/pits.22361>
- Smith, E. E. ve Kosslyn, S. M. (2014). Bilişsel psikoloji: *Zihin ve beyin*. (Çev. Ed. M. Şahin). Nobel Yayınları.
- Şahin, C. (2020). Türkiye’de özel yetenekli öğrenciler için Türkçe eğitimi sorunları ve çözüm önerileri. *IJLET*. 8(4), 123-145. <https://doi.org/10.29228/ijlet.46175>
- Ünal, T. F. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 233-249. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3815/51181>
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=364009>
- Winter, E. (2018). Akıllı hissetmek: *Duygularımız neden düşündüğümüzden daha rasyoneldir?* (Çev. P. Onur). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Ziegler, A. (2009). Research on giftedness in the 21st century. *International handbook on giftedness*, 1509-1524. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_78

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Etik Kurul Karar Tarihi: 06.05.2024
Etik Kurul Karar Sayısı: 2024/05

The Effect of 7E Teaching Model on Reading, Writing Skills and Attitudes Towards Turkish Course

Halit Karatay

Abant İzzet Baysal University
halitkaratay@gmail.com
ORCID: 0000 0003 1820 0361

Mustafa Kükrer

Ministry of National Education
m_kukrer@hotmail.com
ORCID: 0009 0008 2300 983X

ABSTRACT

The study aims to examine the effects of the 7E model on attitudes toward Turkish language courses, boredom, reading comprehension, and creative writing skills. This study used an explanatory sequential mixed design. The study group was a secondary school selected with the typical sampling method from the central district of Bolu. One of the two classes determined to be equal in academic success was randomly assigned as the experimental group and the other as the control group. For six weeks, Turkish lessons were taught according to the 7E model in the experimental group and according to the teaching activities in the regular school program and Turkish course book in the control group. The study used reading comprehension tests, creative writing evaluations, attitudes towards Turkish courses, and boredom scales for pre- and post-tests. Semi-structured student and teacher interview forms prepared by the researchers were used for qualitative data. Pre-test and post-test were applied to both groups before the application, and data were evaluated with "Two-Factor Variance Analysis for Mixed Measurements." In addition, teacher and student observations and opinions were obtained at the end of the application; these interviews were evaluated with content analysis by two field experts. In the study, while there was a significant difference in favor of the experimental group in creative writing skills, in the interest and desire dimension in the attitude scale towards the Turkish course, and in the boredom scale, no significant difference was found in other variables. In the teacher and student interviews, the teacher stated that the behavior of the students who avoided reading and writing activities and were disinterested in the course developed positively. The students interviewed also stated the same situation; they said that the reading and writing activities were more enjoyable, their interest and desire towards the course increased, and their boredom in the course decreased.

Keywords: Constructivist 7E model, reading comprehension, writing skills, attitude toward Turkish lessons.

According to the constructivist approach, reading is a process in which a person integrates the information in the text with their prior knowledge and reinterprets it in their mind. In the process of understanding what they read, people compare their previous knowledge with new information and restructure the new information they have acquired together with the previous ones in their minds. In this process, the reader organizes the information in his mind while operating cognitive processes such as understanding, analyzing, associating, questioning, and evaluating and reaches a new synthesis by establishing internal and external connections with what they read. Those who can independently continue these cognitive processing processes are good readers, and these readers can understand the text correctly. Those who do not know how to operate these cognitive processes may have problems understanding the text correctly. National and international ABİDE, PIRLS, PISA, etc. exams are conducted in our country to diagnose these problems.

According to the PISA 2022 report, Turkey ranks 36th among 81 countries in reading skills performance. It ranks 30th among 36

Received :December 17, 2024
Revised :May 29, 2025
Accepted:June 3, 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(1), 51-69
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(1), 51-69
<https://doi.org/10.35233/oyea.1603222>

OECD countries participating in the exam. While the average score of OECD countries in reading skills is 476, Turkey's score is 456. Again, 2% of students in Turkey can score at the 5th and 6th proficiency levels. This rate is 7% in OECD countries (MEB, 2022a). Although our country exceeded the average of 81 participating countries, it performed below the average of OECD countries. In order to develop reading comprehension skills, students need to be taught different reading techniques and comprehension strategies, such as cognitive awareness. During reading studies, it may be beneficial to ensure that students progress by constructing the meaning deeply instead of understanding only the superficial information in the text by using different methods and techniques.

Arıcı and Taşkın (2019) state that reading skills are closely related to other language skills. Because the knowledge and experiences gained through receptive language skills are transformed into productive language skills such as speaking and writing. It is known that writing skills develop more slowly than reading and other language skills. This situation can cause students to have a negative attitude towards writing skills and have an adverse effect on the development of creative writing skills. However, students doing many writing exercises, actively participating in the writing process, breaking down any prejudices they may have against writing, and developing a positive attitude towards the lesson and writing with different techniques can help develop this skill (Karadağ & Maden, 2013; MEB, 2022b). Creative writing skills can be defined as students' ability to express their feelings and thoughts with a new text and produce a new product with an original fictional structure. Creative writing activities aim to help the student gain a critical perspective, expand their imagination, process the language skillfully and freely, and break down and combine what is in their mind (analysis-synthesis) (Kapar Kuvanç, 2008). Therefore, it can be said that creativity ability will develop through creative writing activities.

Preparing students for learning in affective and cognitive learning areas is important for success in Turkish lessons, as in other areas, and ultimately for the development of language skills such as reading and writing skills. Because humans do not only consist of cognition and body; they form a whole with cognition, body, and emotions (Gömleksiz & Kan, 2012). Apart from this, boredom is another affective feature that is effective in course success and learning. Muis et al. (2015) emphasized that boredom negatively affects success in education and learning. Carrying out activities that arouse students' interest and curiosity in Turkish lessons can positively affect this situation. Again, the effects of different teaching models on language skills can be examined to determine students' attitudes toward Turkish lessons and positively develop them.

Constructivist theorists such as Piaget, Vygotsky, Glasersfeld, etc., who began to study how individuals learn information in the early 20th century, have become interested in how individuals construct information in their minds over time. The constructivist approach argues that individuals construct information on their prior knowledge and is interested in how individuals construct information (Yıldızlar, 2018). In other words, it is interested in how individuals learn rather than what they learn. Some teaching models have been developed using the constructivist approach: 3E, 4E, 5E, 7E, etc. Other models are a continuation of 3E and have emerged with the development of the 3E model (Bybee et al., 2006). The 7E model consists of the stages of 1. Excite, 2. Explore, 3. Explain, 4. Elaborate, 5. Extend, 6. Exchange, and 7. Evaluate (Özmen, 2004; Kanlı, 2007).

When looking at the results of middle school students in standard exams such as LGS and PISA, it is seen that their reading comprehension levels are not at the desired level. In addition, studies have indicated that middle school students have problems such as not being able to express themselves and not being willing to write due to their lack of reading habits and writing skills (Aydın, 2022; Türkyılmaz & Kalenderoğlu, 2025). In the education process, methods in which students are active come to the fore, but traditional methods that are grammar-oriented, rote-learning, and product-oriented are still used. Teaching activities prepared according to 7E can enable the integrated development of language skills in Turkish lessons. This study sought ways to develop reading and writing skills in this way. In addition, the active participation of students in lessons and the change in their attitudes toward them were examined, and the following questions were answered:

1. Is there a significant difference between the experimental and control group students' pre-test and post-test mean scores on the Turkish course reading comprehension scale?
2. Is there a significant difference between the experimental and control group students' pre- test and post-test mean scores on the Turkish course creative writing scale?
3. Is there a significant difference between the experimental and control group students' pre- test and post-test mean scores on the Turkish course attitude scale?
4. Is there a significant difference between the experimental and control group students' pre- test and post-test mean scores on the boredom scale?
5. What are the observations and opinions of the participant students and the implementing teacher regarding the 7E model?

Method

Model

This study used the explanatory sequential mixed design, one of the mixed research designs where the quantitative

approach is dominant and supported by the qualitative approach. The quantitative dimension of the study was the quasi-experimental method with pre- and post-test control groups, and the qualitative dimension was interviews. Qualitative data were collected to explain, interpret, and support the quantitative data and better describe the application's functionality. As is known, in the explanatory sequential mixed design, qualitative data can be collected and examined after the end of the experiment (Creswell & Creswell, 2018).

In the study, before the Turkish lesson plans prepared according to the 7E model were applied to the experimental group, pre-tests were administered to both the experimental and control groups in the first week. Then, a theme was taught according to the lesson plans prepared according to the 7E model in the experimental group for six weeks, while the lessons continued to be taught according to the general program in the control group. Post-tests were administered to both groups the following week. At the end of the applications, interviews were conducted with six volunteer students and the implementing teacher from the experimental group about the model.

Participants

For the experimental process, a school in the central district of Bolu was selected according to the typical case sampling method from purposeful sampling. According to Yıldırım and Şimşek (2018), the typical sampling method is the sampling method used in the selection of schools that do not exhibit extraordinary features and are considered mediocre in terms of physical and student profile. After the school selection, the 2023-2024 academic year 5th-grade Turkish course grade point averages of the students studying in the three branches where the research will be conducted were examined, and it was decided which branches would be the experimental and control groups. In addition, the socioeconomic level, gender, number, etc., of the students were also taken into consideration. The two branches with the closest grade point averages from the three branches were selected for the research. One of these branches was randomly determined as the experimental (Branch C) group and the other as the control (Branch A) group. The application was completed in the first semester of the 2024-2025 academic year. The mean Turkish course grade point average of the students in the experimental group was 75.82, and its standard deviation was 12.34, while the mean score of the students in the control group was 74.69, and its standard deviation was 13.94. In order to determine whether the difference between the mean scores of the students in the experimental and control groups was significant, no significant difference was found between the students as a result of the unrelated samples t-test [$t(63) = .35, p > .05$]. Accordingly, it can be said that both groups were equivalent. The semi-structured interview form prepared for the qualitative data was applied to a teacher (female) who entered the class in the experimental and control groups and 3 female and 3 male students in the experimental group, who were determined by the teacher and volunteered to have different academic achievements.

Tools

Attitude Scale Towards Turkish Course

It is a 21-item scale prepared by Kapar-Kuvanç (2008). The scale includes three factors: "Dimension of Negative Feelings Regarding Turkish Course," "Dimension of Interest and Desire," and "Dimension of Use in Life." The expression "I completely agree" is evaluated as 5 points, "I agree" as 4 points, "I am undecided" as 3 points, "I disagree" as 2 points, and "I completely disagree" as 1 point. The critical Alpha value required for the acceptability of the reliability coefficient of the scale is .70 and above (Cronbach, 1951); according to the results of the measurements obtained from the study, the Cronbach Alpha reliability coefficient was found to be .92. The power of the scale used to test this situation was analyzed. It was seen that the scale had a predictive power of .25 with small difficulty.

Reading Comprehension Test

This test, prepared by Karatay (2014) for middle school students, consists of 23 multiple-choice questions on two reading texts. The exam is graded out of 100. The KR-20 reliability coefficient of the test was found to be .71.

Creative Writing Evaluation Scale

This scale, prepared by Karatay (2020), evaluates four features related to written expression: originality/creativity, style, text structure, spelling, punctuation, and presentation dimensions. The scale consists of 16 items. These items are scored as 5 (good/developed), 3 (average/developing), and 1 (weak/needs improvement).

Boredom Scale

This scale, adapted to Turkish by Eren (2016), consists of a single item. The scale has a 10-point Likert-type response format ranging from not at all (0) to a lot (9). Since the measurement tool consists of a single item, reliability analyses could not be performed (Aytekin-Yüksel, 2019).

Semi-Structured Teacher Interview Form

Interview questions consist of four questions regarding 7E. Researchers created questions by obtaining expert opinions to determine the positive and negative aspects of the activities prepared with the 7E model, whether they made a difference in students' attitudes towards Turkish lessons and participation in the lesson, reading and writing skills and success, and whether they made a difference in the teacher's course operation. The teacher was asked the interview questions, and guiding questions were used to obtain detailed information about the subject.

Semi-Structured Student Interview Form

Interview questions consist of four questions regarding 7E. Researchers created questions by obtaining expert opinions to determine the positive and negative aspects of the course activities prepared with the 7E model, whether they made a difference in students' attitudes towards Turkish language lessons and participation in the lessons, reading and writing skills, and success. Interview questions were asked to students, and guiding questions were also used to obtain detailed information about the subject.

Data Collection

The research was conducted in the fall semester of the 2024-2025 academic year. According to this model, a theme was selected from the Turkish textbook for the implementation phase, and teaching activities were carried out in 6 weeks. One week was also allocated for the implementation of data collection tools for the students and the collection of participants' opinions, and the research was carried out over a total of 8 weeks. In the control group, lessons were conducted using the activities in the current program and according to the textbook. In contrast, the Turkish course program and activities prepared by the researchers according to the 7E model were used in the experimental group. The scales were applied as a pre-test before the study and as a post-test at the end of the study. At the end of the teaching process, interviews were conducted with the teachers and students about the implementation activities.

Data Analysis

First of all, the normality distribution of the data in the study was examined and it was seen that the data was normally distributed. For this, the data's mode, median, and mean were examined initially, followed by the skewness and kurtosis. The view of George and Mallery (2010) that values between ± 2.0 can be accepted in skewness and kurtosis was taken as the basis for normality. Therefore, whether there was a significant difference between the results of the attitude scale towards the Turkish language course, boredom scale, reading comprehension, and creative writing evaluation scale applied to the experimental and control group students before and after the application was evaluated with the help of "Two-Way Analysis of Variance for Mixed Measurements," which was used in comparing the differences between the results of two measurements made at intervals in two different groups according to the groups.

Two field experts evaluated the students' products related to written expression separately, and the harmony between them was examined using Cohen's Kappa analysis. As a result of the analysis, Cohen's Kappa coefficient was found to be 90%, and the analyses were made by taking the evaluations' averages. Two field experts read and analyzed the interviews using the content analysis technique; similar data were brought together within the same concept and theme framework. Then, the two field experts came together, checked the themes that emerged, and reached a consensus on common themes. While presenting the participants' opinions, the codes "U1" were used for a single teacher; "K1, K2..." were used for the students.

Experimental Process

Before starting the study, the implementing teacher was given the necessary information about the 7E model. The lesson plans prepared by the 7E model, which were presented to the opinions of three field experts, were finalized before the opinion of the implementing teacher was taken. The implementing teacher was informed that the lessons would be taught with the plans prepared according to the 7E model in the experimental group, and the lessons would be taught according to the activities in the Turkish textbook in the control group. Pre-tests were applied to both groups before starting the practices. The lessons were taught according to the 7E model in the experimental group for six weeks. The topics were determined within the scope of the theme of "Virtues." Approximately one and a half weeks, 9 lesson hours, were allocated to each topic. The practice activities were planned for six weeks:

Week 1: The topic of "Cooperation and Solidarity" was discussed, and first of all, students were asked to comment on visuals and videos related to the topic. Papers with visuals related to the topic were distributed to the class, and they were asked to write in any style they wanted, to read what they wrote first to their desk mates and then to the class if they wanted. Then, students were divided into mixed groups. Group members were asked to share the tasks (writer, visualizer, researcher, organizer, etc.), prepare an impressive poster about cooperation and solidarity, and present it to the class.

Week 2: As a continuation of the first topic, a previously determined text was read in class on the subject, questions were asked to help students reach superficial and deep meanings in the text, and students were asked to create a story

map using templates given to groups. Students were also asked to prepare thought-provoking questions about the text and ask each other. The prepared posters were evaluated by the class and hung on the classroom board. Then, the subject of "Goodness" was discussed, and students were first asked to comment on visuals and videos related to the subject. Students were asked to listen to a story about goodness. They were asked to think that they were in the shoes of the hero and to rewrite the story.

Week 3: Students were divided into groups as in the first topic. Task sharing was done, and students were asked to prepare a social activity project about kindness that included writing - for example, writing letters to earthquake victims or helping those in need. Then, the students were asked to draw a story map, create questions, and ask each other using the templates given by reading a previously determined text on the topic. Students were asked to introduce their projects to each other in class.

Week 4: The topic of "Honesty" was discussed, and students were asked to comment on the visuals and videos related to the "Honesty Canteen Project" news. Students were asked to complete a story with an introductory sentence on honesty and to read what they wrote to their classmates first and then to the class if they wanted to. As in the previous ones, students were divided into groups and were asked to prepare a social activity project similar to the "Honesty Canteen Project" by sharing the tasks.

Week 5: Students were asked questions that would help them understand the surface and deep meaning of the text, and students were asked to create a story map using templates given to groups. Students were asked to present their projects to the class. Then, the topic of "Friendship" was discussed, and students were asked to comment on visuals and videos related to "Friendship." A joke by Nasreddin Hodja was read to the students. Students were asked to rewrite the joke by changing the place, time, and people in the joke and read what they wrote to their desk mates first and then to the class if they wanted to.

Week 6: As in previous studies, students were divided into groups, tasks were shared, and students were asked to prepare an impressive poster about "Friendship" that included writing and presenting it to the class. A previously determined text on the subject was read in class, and questions were asked to help students reach superficial and deep meanings. Students were asked to draw a story map using templates given to the groups. Students were also asked to prepare thought-provoking questions about the text and ask them to each other. The prepared posters were evaluated by the class and hung on the school board.

After the teaching activities related to this theme were completed, post-tests were applied to both groups, and semi-structured interview questions prepared by the researchers about the application were asked to six students with good, medium, and low achievement levels in the experimental group determined by the teacher. Similarly, the teacher was asked semi-structured interview questions prepared by the researchers, and his/her opinion about the application was obtained.

Ethical Statement

In this research, the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed, and behaviors listed under "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were avoided. There is no conflict of interest among the authors; all authors contributed to the study. Ethics committee approval was obtained from the Bolu Abant İzzet Baysal University Social Sciences Human Research Ethics Committee with the decision numbered 2024/207 and dated 04.06.2024.

Findings

Findings Related to the First Research Question

In solving this question, the scores obtained from the reading comprehension test were compared to those obtained to monitor the development of reading comprehension skills of the experimental and control group students. As a result of the two-factor analysis of variance for mixed measures conducted to determine whether being in the group using the 7E model had a significant effect on reading comprehension test scores, the group-measurement common effect showed that the score increase of the group using the 7E model was not significantly different from the other group [$F(1-63) = .18, p > .05$]. In this case, using the 7E model did not significantly effect reading comprehension success.

Findings Related to the Second Research Question

In solving this question, the scores obtained from the creative writing assessment scale were compared to those of the experimental and control group students, who were used to monitor the development of writing skills. As a result of the two-factor analysis of variance for mixed measures conducted to determine whether being in the group using the 7E model had a significant effect on writing scores, the group-measurement common effect showed that the score increase of the group using the 7E model was significantly different from the other group [$F(1-63) = 35.46, p < .05$]. In this case, it can be concluded that using the 7E model has a significant effect on creative writing success.

Findings Related to the Third Research Question

In solving this question, the comparison of the scores of the experimental and control group students on the attitude scale towards the Turkish course, which was used to monitor the development of their attitudes towards the Turkish course, was used. As a result of the two-factor analysis of variance for mixed measurements conducted to determine whether being in the group using the 7E model had a significant effect on the interest and desire dimension scores of the attitude scale towards the Turkish course, the group-measurement common effect showed that the score increase of the group using the 7E model was significantly different from the other group [$F(1-63) = 5.39, p < .05$]. In this case, it can be concluded that using the 7E model had a significant effect on the interest and desire dimension of the Turkish course. No significant difference was found in the total scores of the attitude scale towards the Turkish course.

Findings Related to the Fourth Research Question

In solving this question, the scores of the experimental and control group students were compared using the boredom scale used to monitor boredom in Turkish lessons. As a result of the two-factor analysis of variance for mixed measures conducted to determine whether being in the group using the 7E model had a significant effect on boredom scores in Turkish lessons, the group-measurement common effect showed that the score increase in the group using the 7E model was significantly different from the other group [$F(1-63) = 4.52, p < .05$]. In this case, it can be concluded that using the 7E model had a significant effect on boredom in Turkish lessons.

Findings Related to the Fifth Research Question

Increasing Interest and Desire to Learn Turkish Lessons

Five students (K1, K2, K3, K4, and K5) stated that their interest and desire for the lesson increased with this model compared to the previous one and participated more. In contrast, one student (K6) said there was no change in his interest and desire for the lesson. One student (K4) stated that the subjects attracted his attention more with this model, and one student (K5) stated that he wanted the lessons to be conducted like this all the time. The implementing teacher also supported the statements of the five students and stated that the lessons were more enjoyable for him and his students and that, for this reason, his and his students' motivation for the lesson increased. He also stated that the situation of the students who were previously bored with the lesson had improved positively.

Participation in Turkish Class and Fulfillment of Learning Activities

Five students (K1, K2, K3, K4, and K6) stated that the most important difference the model made for them in the class was the increase in their participation in the class and that while they had previously avoided reading and writing activities, they enjoyed doing these tasks in the classes taught with this model. Four students (K1, K4, K5, and K6) stated that they understood the class better, and three students (K4, K5, and K6) said that while they did not like Turkish class before, they now like it thanks to this model. Two students (K2 and K3) reported difficulty answering questions about reading texts. However, in the classes taught with this model, it became easier for them to interpret, think, and reason about the subject. They also stated that their brainstorming discussions and conversations about the subjects increased as a class. The implementing teacher stated that students' participation, interest, and desire in the class increased thanks to the sharing, display, and presentation of the products produced through projects and collaborative tasks in the class and that seeing these products motivated him. He stated that he observed that his students who avoided answering questions about the text answered the questions willingly and correctly with this model and that students who did not like writing tasks now enjoyed doing the writing task.

Negative Aspects of the Model

While two students (K2 and K3) stated that there were no negative aspects of the model, four students (K1, K4, K5, and K6) stated that some students had problems with meeting times and locations when tasks such as projects and collaborative group work were extended outside of class. The implementing teacher also stated the same situation. One student (K4) said that the activities should be easier.

Conclusion and Discussion

This study examined the effects of Turkish lessons conducted according to the 7E model on students' reading comprehension, creative writing skills, and attitudes toward Turkish lessons. In a ten-week study conducted before this study, Altun-Alkan (2024) concluded that the constructivist learning reading apprenticeship model was effective in middle school students' reading comprehension and summarizing skills. Unlike this study, Güneşli (2007) found that

lessons conducted with the constructivist approach increased students' reading comprehension power. It can be said that the fourteen-week nature of his study and the six-week nature of this study caused the findings to be different. According to the reading comprehension test conducted after the Turkish lessons conducted according to the 7E model in this study, although there was no significant difference between the pre-post test scores of the experimental group students, it was observed that their averages (+3.64 points) increased slightly towards the better. An improvement was observed in the student's reading comprehension scores, but it can be said that it was insufficient for a significant improvement in practice. Despite this, in this method, students stated that they found the activities and texts interesting, their interest and desire to read, and their participation in the lesson increased, compared to the traditional learning method, and the teacher's opinion also supports this. The results in the Turkish text and the discussion based on these results can be presented in a shortened form.

In previous studies, Ateş (2017) found that secondary school students' success in Turkish lessons increased due to activities carried out with the 7E model. Güneyli (2007) found that lessons with a constructivist approach increased students' written expression power. In this study, it was observed that the creative writing skills of the experimental group students improved significantly both in the pre-test and in the post-test compared to the control group. The students interviewed supported this finding and stated that their interest and desire to write and participate in the lesson increased, they found the lesson more enjoyable, and they liked it. The teacher's opinion also supports this. This situation is thought to be supported by factors such as the students in the 7E content receiving peer support through collaborative work.

In the study where Kadioğlu (2020) examined students' attitudes in Turkish lessons according to the 5E model, no difference was found between the experimental and control group students. This study found no significant difference between the participants' pre- and post-tests and the experimental-control group's post-tests regarding Turkish lesson attitude, negative attitude, and usage in life dimensions. However, a significant difference was found in the interest and desire dimension. A significant difference was also found in the boredom scale, which supported this situation. In the interviews, the students stated that they were more enthusiastic about the lesson and experienced less boredom, thanks to this model. The course teacher also stated that he observed this situation in the students. The reason why some dimensions in the Turkish lesson attitude scale were not significant may be due to the lack of sufficient time to acquire the habit.

Future studies can examine the effects of the constructivist model on student success in other language skills at different grade levels. The six-week period in this study is not sufficient for the development of all skills. Turkish lessons need to be planned with this understanding and observed for longer periods of time. With longer-term lesson designs that will be made by extending the period, the effects of the 7E model on different affective dimensions, such as self-sufficiency, anxiety, and attitude in language skills, can be examined. In addition, the permanence of its effect on four language skills can be investigated.

7E Öğretim Modelinin Okuma, Yazma Becerilerine ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi

Halit Karatay

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

halitkaratay@gmail.com

ORCID: 0000 0003 1820 0361

Mustafa Kükrer

Milli Eğitim Bakanlığı

m_kukrer@hotmail.com

ORCID: 0009 0008 2300 983X

ÖZ

Çalışmanın amacı 7E modelinin Türkçe dersine yönelik tutuma, can sıkıntısına, okuduğunu anlamaya ve yaratıcı yazma becerisine etkilerini incelemektir. Bu çalışmada açımlayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Çalışma grubu Bolu Merkez ilçesinden tipik örnekleme yöntemi ile seçilen bir ortaokuldur. Akademik başarılarına bakılarak denk olduğu belirlenen iki şubeden biri deney biri kontrol grubu olarak rastgele atanmıştır. Altı hafta boyunca deney grubunda Türkçe dersleri 7E modeline göre, kontrol grubunda ise normal okul programı ve Türkçe ders kitabındaki öğretim etkinliklerine göre işlenmiştir. Araştırmada ön ve son test için okuduğunu anlama testi, yaratıcı yazmayı değerlendirme, Türkçe dersine yönelik tutum ve can sıkıntısı ölçeği kullanılmıştır. Nitel veriler için araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış öğrenci ve öğretmen görüşme formları kullanılmıştır. Her iki gruba da uygulama öncesi ön ve uygulama sonrası son test uygulanmış, veriler “Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi” ile değerlendirilmiştir. Ayrıca uygulama sonunda öğretmen, öğrenci gözlem ve görüşlerine de başvurulmuş; bu görüşmeler iki alan uzmanı tarafından içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmada yaratıcı yazma becerisinde, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinde ilgi ve istek boyutunda ve can sıkıntısı ölçeğinde deney grubu lehine anlamlı fark bulunurken diğer değişkenlerde anlamlı fark bulunamamıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşmelerinde öğretmen; öğrencilerden okuma ve yazma çalışmalarından kaçınan, derse ilgisiz olan öğrencilerin bu davranışlarının olumlu yönde geliştiğini belirtmiştir. Aynı durumu görüşülen öğrenciler de belirtmiş; okuma ve yazma etkinliklerinin daha eğlenceli geçtiğini, derse karşı ilgi ve isteklerinin arttığını, dersteki can sıkıntılarının azaldığını söylemişlerdir.

Anahtar kelimeler: Yapılandırmacı 7E modeli, okuduğunu anlama, yazma becerisi, Türkçe dersine yönelik tutum .

Okuma; yapılandırmacı yaklaşıma göre kişinin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirdiği, zihninde yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir. Okuduğunu anlama sürecinde kişi yeni bilgilerle önceki bilgilerini karşılaştırır ve edindiği yeni bilgileri öncekilerle birlikte zihninde yeniden yapılandırır. Bu süreçte okuyucu bilgileri zihninde düzenlerken anlama, çözümleme, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi bilişsel süreçleri işletir ve okuduklarıyla iç-dış bağlantılar kurarak yeni bir senteze ulaşır. Bu bilişsel işleme süreçlerini bağımsız sürdürebilenler iyi okuyuculardır ve bu okuyucular metni doğru anlayabilir. Bu bilişsel süreçleri işletmeyi bilmeyenler metni doğru anlamakta sorunlar yaşayabilir. Bu sorunları tanılamaya yönelik ulusal ve uluslararası ABİDE, PIRLS, PISA vb. sınavlar ülkemizde yapılmaktadır.

PISA 2022 raporuna göre okuma becerileri performansında 81 ülke içinde Türkiye 36. sıradadır. Sınava katılan 36 OECD ülkesi arasında ise 30. Sıradadır. OECD ülkelerin okuma becerileri alanındaki puan ortalaması 476 iken Türkiye’ninki 456 puandır. Yine Türkiye’deki öğrencilerin %2’si 5. ve 6. yeterlik düzeyinde puan alabilirken bu oran OECD ülkelerinde %7’dir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022a). Ülkemiz katılımcı 81 ülkenin ortalamasını geçebilse de OECD ülkelerinin ortalaması altında bir performans

Geliş Tarihi :17 Aralık 2024

Düzeltilme Tarihi :29 Mayıs 2025

Kabul Tarihi :3 Haziran 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(1), 51-69
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(1), 51-69
<https://doi.org/10.35233/oyea.1603222>

göstermiştir. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için öğrencilere farklı okuma tekniklerinin ve bilişsel farkındalık olarak anlama stratejilerinin öğretilmesi gerekir. Okuma çalışmaları sırasında farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı ile öğrencilerin sadece metindeki yüzeysel bilgiyi anlaması yerine anlamı derinden inşa ederek ilerlemesinin sağlanması yararlı olabilir. Böylelikle bilgiyi kendi kendine anlam şemasına yerleştirebilen ve anlayarak içselleştiren öğrenciler yetiştirilebilir (Altun Alkan, 2024; Güner, 2021; Yılmaz, 2025).

Arıcı ve Taşkın (2019) okuma becerisinin diğer dil becerileriyle yakın ilişkide bulunduğunu belirtir. Çünkü alıcı dil becerileri ile kazanılan bilgi ve deneyimler, konuşma ve yazma gibi üretici dil becerilerine dönüşür. Yazma becerisinin okuma ve diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği bilinir. Bu durum, öğrencilerde yazma becerisine karşı olumsuz bir tutum takınmaya ve yaratıcı yazma becerilerinin gelişiminde olumsuz etkiye neden olabilmektedir. Fakat öğrencilerin bol yazma alıştırmaları yapması, yazma sürecine etkin katılımı, yazmaya karşı varsa önyargılarının kırılması, farklı tekniklerle derse ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmesi bu becerinin gelişmesini sağlayabilir (Karadağ ve Maden, 2013; MEB, 2022b). Bilindiği gibi yaratıcılık; 21. yy. için gerekli becerilerdendir ve yaratıcı yazma da yaratıcılık yeteneği ile doğrudan ilgilidir. Yaratıcı yazma becerisi, öğrencinin kendine ait duygu, düşüncelerini yeni bir metinle ortaya koyabilmesi; özgün bir kurgu yapısıyla ortaya yeni bir ürün çıkarabilmesi yeteneği olarak tanımlanabilir. Yaratıcı yazma etkinlikleriyle öğrencinin eleştirel bakış açısı kazanması, hayal gücünün genişlemesi, dili ustaca ve özgürce işleyebilmesi, zihnindekileri parçalayıp birleştirebilmesi (analiz-sentez) hedeflenir (Kapar Kuvanç, 2008). Dolayısıyla yaratıcılık yeteneğinin yaratıcı yazma etkinlikleriyle gelişeceği söylenebilir.

Öğrencilerin bilişsel öğrenme alanları kadar duyuşsal öğrenme alanlarının da öğrenmeye hazırlanması, diğer alanlarda olduğu gibi Türkçe dersi başarısı ve nihayetinde okuma ve yazma becerileri gibi dil becerilerinin gelişimi için de önemlidir. Çünkü insan sadece biliş ve bedenden meydana gelmez; biliş, beden ve duygularıyla bir bütün oluşturur (Gömlüksiz ve Kan, 2012). Öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerini duygu, his ve değer gibi çeşitli etmenler oluşturur (Reigeluth, 1999). Bunlardan biri de tutumdur. Türkçe dersi gibi dil derslerinde tutum vb. duyuşsal değişkenlerin öğrenmede ve derste başarıda etkili olduğu araştırmacılar tarafından da belirtilir (Gardner vd., 2004). Bunun dışında ders başarısı ve öğrenmede etkili olan diğer bir duyuşsal özellik ise can sıkıntısıdır. Muis vd. (2015), can sıkıntısının eğitimdeki başarıyı, öğrenmeyi olumsuz etkilediğine vurgu yapmışlardır. Türkçe derslerinde öğrencilerin ilgi ve meraklarını uyandırıcı etkinliklerin yapılması bu duruma olumlu etki edebilir. Yine öğrencilerin Türkçe derslerine karşı tutumlarının belirlenebilmesi ve olumlu yönde geliştirilebilmesi için farklı öğretim modellerinin dil becerilerine etkileri incelenebilir.

Yirminci yüzyıl başlarında bireylerin bilgiyi nasıl öğrendikleri ile ilgili çalışmaya başlayan Piaget, Vygotsky, Glasersfeld vb. gibi yapılandırmacı kuramcılar zamanla bireylerin bilgiyi zihinlerinde nasıl inşa ettikleriyle ilgilenmişlerdir. Yapılandırmacı yaklaşım bireyin bilgiyi kendi önbilgileri üzerine inşa ettiğini savunur ve bilgiyi bireyin nasıl yapılandırdığı ile ilgilenir (Yıldızlar, 2018). Yani bireyin ne öğrendiğinden çok nasıl öğrendiği ile ilgilenir. Yapılandırmacı yaklaşımdan yararlanılarak ortaya çıkarılan öğretim modelleri vardır: 3E, 4E, 5E, 7E gibi. Diğer modeller 3E'nin devamı niteliğindedir ve 3E modelinin geliştirilmesiyle ortaya çıkmıştır (Bybee vd., 2006). 7E modeli 1. merak uyandırma (Excite), 2. keşfetme (Explore), 3. açıklama (Explain), 4. genişletme (Elaborate), 5. kapsamına alma-ilişkilendirme (Extend), 6. paylaşma (Exchange) ve 7. değerlendirme (Evaluate) aşamalarından oluşur (Özmen, 2004; Kanlı, 2007). 7E modeli ile Türkçe dersi için deneysel çalışma yapan Ateş, (2017) modelin öğrenci başarı ve öğrenme kalıcılıklarında etkili olduğunu söylemiştir. Fen derslerinde 7E kullanılarak yapılan çalışmalarda bu modelin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği (Mecit, 2006), geleneksel ders işlenişinden daha etkili olduğu (Avcıoğlu, 2008; Demirezen, 2010; Kanlı, 2007), kavram yanlışlarının giderilmesinde etkili olduğu (Demirezen ve Yağbasan, 2013), İngilizce ve edebiyat derslerinde kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı (Köksal, 2014; Özdemir ve Ökten, 2020), öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlarını artırdığı (Köksal, 2014), öğrencilerin Türkçe, İngilizce ve fen bilgisi derslerinde akademik başarılarını olumlu etkilediği (Ateş, 2017; Avcıoğlu, 2008; Çelik ve Özbek, 2013; Çepni vd., 2001; Eisenkraft, 2003; Gönen ve Kocakaya, 2010; Kanlı, 2007; Kanlı ve Yağbasan, 2008; Köksal, 2014; Özbek vd., 2012; Sornsakda vd., 2009; Turgut vd., 2013) gibi olumlu sonuçlar bulgulanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin LGS, PISA gibi ortak yapılan sınavlardaki sonuçlarına bakılarak okuma anlama düzeylerinin istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerinde okuma alışkanlıklarının olmamasından da kaynaklı kendilerini ifade edememe, yazmada isteksizlik gibi sorunlar olduğu belirtilmiştir (Aydın, 2022; Türkyılmaz ve Kalenderoğlu, 2025). Yaratıcı yazma becerilerinin okuma ve yazma gibi dilsel becerilerle ilişkili olduğu ve ayrıca dilsel becerileri gelişen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin de geliştiği bilinmektedir (Dolmaz ve Kaya, 2018). Okuma, yazma gibi dilsel becerileri gelişmeyen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin de gelişmeyeceği söylenebilir. Türkçe dersine yönelik tutumun olumlu olmasının dil becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Türkben ve Gülbeğen, 2021). Eğitim sürecinde öğrencilerin etkin olduğu yöntemler ön plana çıkmaktadır fakat dilbilgisi ağırlıklı, ezberci, ürün odaklı geleneksel yöntemler hâlen kullanılmaktadır. 7E'ye göre hazırlanan öğretim etkinlikleri, Türkçe dersinde dil becerilerini bütünleşik olarak geliştirmeye olanak sağlayabilir. Bu çalışmada okuma ve yazma becerilerinin bu yolla geliştirilmesi için yollar aranmıştır. Bunun yanında öğrencilerin derslere etkin katılımı ve ona karşı tutumlarının da değişimi incelenmiş ve şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi okuduğunu anlama ölçüğü ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi yaratıcı yazma ölçeği ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutum ölçeği ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin can sıkıntısı ölçeği ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Katılımcı öğrencilerin ve uygulayıcı öğretmenin 7E modeli ile ilgili gözlem ve görüşleri nelerdir?

Yöntem

Model

Bu çalışmada nicel yaklaşımın baskın olduğu ve nitel yaklaşımla desteklendiği karma araştırma tasarımlarından açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunu ön ve son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem, nitel boyutunu ise görüşmeler oluşturmuştur. Nitel veriler nicel verileri açıklamak, yorumlamak, desteklemek ve uygulamanın işlevselliğini daha iyi betimlemek amacıyla yapılmıştır. Bilindiği gibi açıklayıcı sıralı karma desende nitel veriler deney bitiminden sonra toplanabilmekte ve incelenebilmektedir (Creswell ve Creswell, 2018).

Çalışmada 7E modeline göre hazırlanan Türkçe ders planları deney grubuna uygulanmadan önce hem deney hem de kontrol grubuna ilk hafta ön testler yapılmıştır. Sonra bir tema altı hafta boyunca deney grubunda 7E modeline göre hazırlanan ders planlarına göre işlenmiş, kontrol grubunda ise genel programa göre dersler işlenmeye devam edilmiştir. Sonraki hafta ise her iki gruba son testler uygulanmıştır. Uygulamalar sonunda deney grubundan altı gönüllü öğrenci ve uygulayıcı öğretmenle modelle ilgili görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Deneysel işlem için amaçsal örneklemelerden tipik durum örnekleme yöntemine göre Bolu merkez ilçesindeki bir okul belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018) göre tipik örnekleme yöntemi, sıra dışı özellik göstermeyen, fiziksel ve öğrenci profili bakımından vasat kabul edilen okulların seçiminde kullanılan örnekleme yöntemidir. Okul seçiminden sonra araştırma yapılacak üç şubede okuyan öğrencilerin 5. sınıf Türkçe dersi 2023-2024 eğitim-öğretim yıl sonu not ortalamalarına bakılarak deney ve kontrol grubunun hangi şubeler olacağına karar verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyoekonomik düzey, cinsiyet, sayı vb. durumları da dikkate alınmıştır. Üç şubeden not ortalamaları birbirine en yakın olan iki şube araştırma için seçilmiştir (Tablo 1). Raslantısal olarak bu şubelerden biri deney (C şubesi) biri kontrol (A şubesi) grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama 2024-2025 eğitim-öğretim yılı 1. dönem yapılmıştır.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Not Ortalamalarına İlişkin Karşılaştırma

Gruplar	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Deney	33	75.82	12.34	.35	63	.73
Kontrol	32	74.69	13.94			

Tablo 1 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi not ortalama puanlarının ortalaması 75.82 ve standart sapması 12.34 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının ortalaması 74.69 standart sapması 13.94'tür. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(63)}=.35$, $p>.05$]. Buna göre her iki grubun birbirine denk olduğu söylenebilir. Nitel veriler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ise deney ve kontrol grubunda derse giren bir öğretmene (kadın); deney grubunda öğretmenin belirlediği ve gönüllü, akademik başarıları birbirinden farklı olan 3 kız, 3 erkek öğrenciye uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)

Kapar-Kuvanç (2008) tarafından hazırlanmış, 21 maddelik bir ölçektir. Ölçekte "Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Duygular Boyutu", "İlgi ve İstek Boyutu", "Yaşamda Kullanma Boyutu" yer almaktadır. Ölçekte "Tamamen katılıyorum" ifadesi 5 puan, "katılıyorum" ifadesi 4 puan, "kararsızım" ifadesi 3 puan, "katılmıyorum" ifadesi 2 puan ve "hiç katılmıyorum" ifadesi 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısının kabul edilebilirliği için istenen

kritik Alpha değeri .70 ve üzeridir (Cronbach, 1951); çalışmadan elde edilen ölçümlerin sonuçlarına göre Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Kullanılan ölçeğin bu durumu test etme gücü analiz edildi ve ölçeğin .25 küçük güçlükte yordama gücüne sahip olduğu görüldü.

Okuduğunu Anlama Testi (OAT)

Karatay (2014) tarafından ortaokul öğrencileri için hazırlanan bu test, iki okuma metniyle ilgili 23 maddelik çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Sınav 100 üzerinden değerlendirilmektedir. Testin KR-20 güvenirlik katsayısı .71 bulunmuştur.

Yaratıcı Yazmayı Değerlendirme Ölçeği (YYDÖ)

Karatay (2020) tarafından hazırlanan bu ölçekle yazılı anlatımla ilgili dört özellik; özgünlük/yaratıcılık, üslup, metin yapısı, yazım, noktalama ve sunum boyutları değerlendirilmektedir. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 5 (iyi/gelişmiş), 3 (orta/gelişiyor), 1 (zayıf/geliştirilmeli) şeklinde puanlanmaktadır.

Can Sıkıntısı Ölçeği (CSÖ)

Eren (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçek, tek maddeden oluşmaktadır. Ölçek, hiç (0) ile çok fazla (9) arasında uzanan 10'lu Likert tipi cevap formatına sahiptir. Ölçme aracı tek maddeden oluştuğu için güvenirliğine ilişkin analizler gerçekleştirilememiştir (Aytekin-Yüksel, 2019).

Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Görüşme soruları 7E'ye yönelik dört sorudan oluşmaktadır. Sorular; 7E modeli ile hazırlanan etkinliklerin olumlu ve olumsuz yönlerini, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ve derse katılımlarında, okuma ve yazma edimi ve başarılarında farklılık oluşturup oluşturmadığını ayrıca öğretmenin ders işleyişinde değişiklik oluşturup oluşturmadığını belirlemeye yönelik uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Görüşme soruları öğretmene sorulmuş, konuyla ilgili ayrıntılı bilgi almak için yönlendirici sorulara başvurulmuştur. Sorular:

1. 7E modeline göre yapılan Türkçe ders ve etkinliklerin okuma, yazma becerileri kazandırmada olumlu yönleri nelerdir? Neden böyle düşünüyorsunuz?
2. 7E modeline göre yapılan Türkçe ders ve etkinliklerin okuma, yazma becerileri kazandırmada eksik yönleri (beğenmediğiniz) var mı varsa nelerdir? Neden böyle düşünüyorsunuz?
3. Türkçe derslerinizi 7E modeliyle planlamak ders işleyişinizde ve öğrencilere dil becerileri kazandırmada sizin için bir farklılık oluşturdu mu? Neden böyle düşünüyorsunuz?
4. 7E modeline göre yapılan dersler ve etkinlikler öğrencilerinizde (ilgi, istek, derse ve etkinliklere katılım, yaşamda kullanma, olumsuz tutum) ve sizde önceki derslerinize göre bir farklılık oluşturdu mu? Neden böyle düşünüyorsunuz?

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Görüşme soruları 7E'ye yönelik dört sorudan oluşmaktadır. Sorular; 7E modeli ile hazırlanan ders etkinliklerinin olumlu ve olumsuz yönlerini, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ve derse katılımlarında, okuma ve yazma edimlerinde ve başarılarında farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemeye yönelik uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Görüşme soruları öğrencilere sorulmuş, konuyla ilgili ayrıntılı bilgi almak için yönlendirici sorulara da başvurulmuştur. Sorular:

1. 7E modeline göre yapılan Türkçe ders ve etkinliklerinin okuma ve yazma becerilerinizin gelişiminde katkıları oldu mu olduysa ne gibi katkıları oldu? Neden böyle düşünüyorsunuz?
2. 7E modeline göre yapılan Türkçe ders ve etkinliklerinin okuma ve yazma becerilerinizin gelişiminde olumsuz, eksik yönleri var mı varsa bunlar nelerdir? Neden böyle düşünüyorsunuz?
3. Türkçe derslerinizin 7E modeliyle planlanması ders işleyişinizde ve dil becerilerinizde bir farklılık oluşturdu mu? Neden böyle düşünüyorsunuz?
4. 7E modeline göre yapılan dersler ve etkinlikler sizde önceki derslerinize göre bir farklılık (ilgi, istek, derse ve etkinliklere katılım, yaşamda kullanma, olumsuz tutum) oluşturdu mu? Neden böyle düşünüyorsunuz?

Verilerin Toplanması

Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılının sonbahar döneminde yürütülmüştür. Uygulama aşaması için Türkçe ders kitabından bir tema seçilerek öğretim etkinlikleri bu modele göre 6 haftada gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere veri toplama

araçlarının uygulanması ve katılımcıların görüşlerinin alınması için de birer hafta ayrılmış, araştırma toplamda 8 haftada gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda, dersler mevcut programdaki etkinliklerle ve ders kitabına göre yürütülmüş, deney grubunda ise araştırmacılar tarafından 7E modeline göre hazırlanan Türkçe ders programı ve etkinlikleri kullanılmıştır. Çalışma öncesi ölçekler ön test olarak, çalışma bitiminde de son test olarak uygulanmıştır. Öğretim sürecinin sonunda öğretmen ve öğrencilerle uygulama etkinlikleri hakkında görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Öncelikle araştırmadaki verilerin normallik dağılımına bakılmış ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Bunun için önce verilerin mod, medyan ve ortalamasına sonrasında çarpıklık ve basıklığına bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklıkta George ve Mallery'nin (2010) ± 2.0 arasındaki değerlerin kabul edilebileceği görüşü normallik için baz alınmıştır. Bundan dolayı deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, can sıkıntısı ölçeği, okuduğunu anlama ve yaratıcı yazmayı değerlendirme ölçeği sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, farklı iki grupta aralıklı olarak yapılan iki ölçümün sonuçları arasındaki farkların gruplara göre birbiriyle karşılaştırılmasında kullanılan "Karışık Ölçümler için İki Yönlü Varyans Analizi" yardımıyla değerlendirilmiştir.

Yazılı anlatımla ilgili öğrencilerin ürünleri iki alan uzmanı tarafından ayrı değerlendirilmiş ve aralarındaki uyuma Cohen'in Kappa analizi ile bakılmıştır. Analiz sonucu Cohen'in Kappa katsayısı %90 bulunmuştur ve değerlendirmelerin ortalamaları alınarak analizler yapılmıştır. Görüşmeler iki alan uzmanı tarafından okunmuş, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiş; birbirine benzeyen veriler aynı kavram ve tema çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Daha sonra iki alan uzmanı bir araya gelerek, elde ettikleri temaları kontrol ederek ortak temalara ulaşmıştır. Katılımcıların görüşleri sunulurken tek öğretmen için "U1"; öğrenciler için "K1, K2..." kodları kullanılmıştır.

Deneyisel Uygulama

Çalışmaya başlamadan önce uygulayıcı öğretmene 7E modeli ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Üç alan uzmanının görüşlerine sunulacak hazırlanan 7E modeline uygun ders planlarına son hâli verilmeden uygulayıcı öğretmenin görüşü de alınmıştır. Uygulayıcı öğretmene gerekli bilgilendirmeler yapılarak deney grubunda 7E modeline göre hazırlanan planlarla dersleri işleyeceği, kontrol grubunda ise Türkçe ders kitabındaki etkinliklere göre dersleri işleyeceği bilgisi verilmiştir. Uygulamalara başlamadan önce iki gruba ön testler uygulanmıştır. Altı hafta boyunca dersler deney grubunda 7E modeline göre işlenmiştir. Konular "Erdemler" teması kapsamında belirlenmiştir. Her konuya yaklaşık bir buçuk hafta, 9 ders saati ayrılmıştır. Uygulama etkinlikleri altı hafta olarak planlanmıştır:

1. Hafta: "Yardımlaşma ve dayanışma" konusu ele alınmış, öncelikle konu ile ilgili görseller ve videolar üzerinden öğrencilerin yorum yapması istenmiştir. Konuyla ilgili görseller bulunan kâğıtlar sınıfa dağıtılarak istedikleri türde bir yazı yazmaları, yazdıklarını önce sıra arkadaşlarına sonra isteyenlerin sınıfa okumaları istenmiştir. Sonrasında öğrenciler karışık gruplara ayrılmıştır. Grup üyelerinin görevleri paylaşarak (yazıcı, görselci, araştırmacı, düzenleyici vb.) yardımlaşma ve dayanışma ile ilgili etkileyici bir afiş hazırlamaları ve sınıfa sunmaları istenmiştir.

2. Hafta: İlk konunun devamı olarak sınıfta konu ile ilgili önceden belirlenen metin okunmuş, metin üzerinde öğrencilerin yüzeysel ve derin anlama ulaşmalarını sağlayan sorular sorulmuş, gruplara verilen şablonlara öğrencilerin hikâye haritası çıkarmaları istenmiştir. Öğrencilerin de metnin ilgili düşündürücü sorular hazırlamaları ve birbirlerine sormaları istenmiştir. Hazırlanan afişler sınıfça değerlendirilerek sınıf panosuna asılmıştır. Daha sonra "İyilik" konusu ele alınmış, öncelikle konu ile ilgili görseller ve videolar üzerinden öğrencilerin yorum yapması istenmiştir. Öğrencilere iyilikle ilgili belirlenen bir masal dinletilmiştir. Bu masal kahramanının yerine geçtiklerini düşünmeleri ve masalı yeniden yazmaları istenmiştir.

3. Hafta: İlk konudaki gibi öğrenciler gruplara ayrılmış, görev paylaşımı yapılarak içeriğinde yazma bulunan iyilikle ilgili bir sosyal etkinlik projesi hazırlamaları öğrencilerden istenmiştir. Örneğin depremzede öğrencilere mektup yazma veya ihtiyaç sahiplerine yardımda bulunma. Sonra konu ile ilgili önceden belirlenen metin okunarak verilen şablonlara öğrencilerin grup olarak hikâye haritası çıkarmaları, sorular oluşturmaları ve birbirlerine sormaları istenmiştir. Öğrencilerin projelerini sınıfta birbirlerine tanıtmaları istenmiştir.

4. Hafta: "Dürüstlük" konusu ele alınmış, "Dürüstlük Kantini Projesi" haberiyle ilgili görseller ve videolar üzerinden öğrencilerin yorum yapması istenmiştir. Öğrencilere dürüstlük konulu giriş cümlesi verilen bir öyküyü tamamlamaları, yazdıklarını önce sıra arkadaşlarına sonra isteyenlerin sınıfa okumaları istenmiştir. Öncekiler gibi öğrenciler gruplara ayrılmış ve görev paylaşımı yaparak "Dürüstlük Kantini Projesi" ile benzer bir sosyal etkinlik projesi hazırlamaları istenmiştir.

5. Hafta: Konu ile ilgili önceden belirlenen metin okunarak öğrencilere metnin yüzey ve derin anlamına ulaşmalarını sağlayan sorular sorulmuş, gruplara verilen şablonlara öğrencilerin hikâye haritası çıkarmaları istenmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları projeleri sınıfa sunmaları istenmiştir. Daha sonra "Dostluk" konusu ele alınmış, "Dostluk" ile ilgili görseller ve videolar üzerinden öğrencilerin yorum yapması istenmiştir. Öğrencilere Nasrettin Hoca'nın bir fıkrası okunmuştur. Fıkradaki yer, zaman ve kişileri değiştirerek öğrencilerden fıkrayı tekrar yazmaları, yazdıklarını önce sıra arkadaşlarına sonra isteyenlerin sınıfa okumaları istenmiştir.

6. Hafta: Önceki çalışmalardaki gibi öğrenciler gruplara ayrılmış, görev paylaşımı yapılarak içeriğinde yazma bulunan “Dostluk” ile ilgili etkileyici bir afiş hazırlamaları ve sınıfa sunmaları öğrencilerden istenmiştir. Sınıfta konu ile ilgili önceden belirlenen metin okunarak metin üzerinde öğrencilerin yüzeysel ve derin anlama ulaşmalarını sağlayan sorular sorulmuş, gruplara verilen şablonlara öğrencilerin hikâye haritası çıkarmaları istenmiştir. Öğrencilerin de metinle ilgili düşündürücü sorular hazırlamaları ve birbirlerine sormaları istenmiştir. Hazırlanan afişler sınıfta değerlendirilerek okul panosuna asılmıştır.

Bu tema ile ilgili öğretim etkinlikleri bitince her iki gruba son testler uygulanmış ve öğretmenin belirlediği deney grubunda bulunan iyi, orta, zayıf başarı düzeylerindeki altı öğrenciye uygulama hakkında araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Aynı şekilde öğretmene de araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorularak uygulama hakkında görüşü alınmıştır.

Etik Beyan

Bu araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında ifade edilen kurallar çerçevesinde hareket edilmiş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığında yer alan davranışlardan uzak durulmuştur. Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır, çalışmaya tüm yazarlar katkı sağlamıştır. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı’ndan 2024/207 sayılı numaralı, 04.06.2024 tarihli kararıyla etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu sorunun çözülmesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini izlemek için kullanılan okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların karşılaştırılmasından yararlanılmıştır. Bununla ilgili sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Okuduğunu anlama başarısı ön ve son test sonuçları

Gruplar	Ön Test			Son Test			F	p
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss		
Deney Grubu	33	42,00	17,30	33	45,64	17,68	.18	.68
Kontrol Grubu	32	41,81	15,89	32	43,84	14,75		

Tablo 2 incelendiğinde 7E modeli kullanılan grupta olmanın okuduğunu anlama test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonucunda, grup-ölçüm ortak etkisi, 7E modeli kullanılan grubun puan artışı diğer gruba göre anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir [$F_{(1-63)} = .18, p > .05$]. Bu durumda 7E modeli kullanmanın okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılabilir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu sorunun çözülmesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimini izlemek için kullanılan YYDÖ’den aldıkları puanların karşılaştırılmasından yararlanılmıştır. Bununla ilgili sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Yaratıcı yazma ön ve son test sonuçları

Gruplar	Ön Test			Son Test			F	p
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss		
Deney Grubu	33	37,61	12,31	33	69,48	13,82	35.46	.00
Kontrol Grubu	32	40,84	12,87	32	48,44	13,74		

Tablo 3 incelendiğinde 7E modeli kullanılan grupta olmanın yazma puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonucunda, grup-ölçüm ortak etkisi, 7E modeli kullanılan grubun puan artışının diğer gruba göre anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir [$F_{(1-63)} = 35.46, p < .05$]. Bu durumda 7E modeli kullanmanın yaratıcı yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varılabilir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu sorunun çözülmesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının gelişimini izlemek için kullanılan TDYTÖ'den aldıkları puanların karşılaştırılmasından yararlanılmıştır. Bununla ilgili sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Türkçe dersi tutum ön ve son test sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	Ön Test		n	Son Test		F	p
			$\bar{x}$	ss		$\bar{x}$	ss		
Olumsuz tutum	Deney	33	30,55	6,53	33	31,58	5,80	.01	.94
	Kontrol	32	31,63	7,01	32	32,81	5,03		
Yaşamda kullanma	Deney	33	21,12	5,18	33	22,88	5,27	.45	.50
	Kontrol	32	21,09	5,95	32	21,59	4,37		
İlgi ve istek	Deney	33	24,48	5,44	33	27,21	5,51	5.39	.02
	Kontrol	32	27,22	6,15	32	25,25	5,12		
Toplam	Deney	33	76,15	15,87	33	81,67	13,68	.92	.34
	Kontrol	32	79,94	17,28	32	79,66	13,11		

Tablo 4 incelendiğinde 7E modeli kullanılan grupta olmanın TDYTÖ olumsuz tutum boyutu puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonucunda, grup-ölçüm ortak etkisi, 7E modeli kullanılan grubun puan artışının diğer gruba göre anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir [$F_{(1-63)} = .01, p > .05$]. Bu durumda 7E modeli kullanmanın Türkçe dersi olumsuz tutum boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılabilir.

Tablo 4 incelendiğinde 7E modeli kullanılan grupta olmanın TDYTÖ yaşamda kullanma boyutu puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonucunda, grup-ölçüm ortak etkisi, 7E modeli kullanılan grubun puan artışının diğer gruba göre anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir [$F_{(1-63)} = .45, p > .05$]. Bu durumda 7E modeli kullanmanın Türkçe dersi yaşamda kullanma boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılabilir.

Tablo 4 incelendiğinde 7E modeli kullanılan grupta olmanın TDYTÖ ilgi ve istek boyutu puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonucunda, grup-ölçüm ortak etkisi, 7E modeli kullanılan grubun puan artışının diğer gruba göre anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir [$F_{(1-63)} = 5.39, p < .05$]. Bu durumda 7E modeli kullanmanın Türkçe dersi ilgi ve istek boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 4 incelendiğinde 7E modeli kullanılan grupta olmanın TDYTÖ toplam puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonucunda, grup-ölçüm ortak etkisi, 7E modeli kullanılan grubun puan artışının diğer gruba göre anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir [$F_{(1-63)} = .92, p > .05$]. Bu durumda 7E modeli kullanmanın TDYTÖ toplam puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılabilir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu sorunun çözülmesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik can sıkıntılarını izlemek için kullanılan CSÖ'den aldıkları puanların karşılaştırılmasından yararlanılmıştır. Tablo 5 incelendiğinde 7E modeli kullanılan grupta olmanın Türkçe dersi can sıkıntısı puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonucunda, grup-ölçüm ortak etkisi, 7E modeli kullanılan grubun puan artışının diğer gruba göre anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir [$F_{(1-63)} = 4.52, p < .05$]. Bu durumda 7E modeli kullanmanın Türkçe dersi can sıkıntıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 5*Can sıkıntısı ön ve son test sonuçları*

Gruplar	Ön Test			Son Test			F	p
	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss		
Deney Grubu	33	4,21	2,46	33	2,91	2,05	4.52	.04
Kontrol Grubu	32	2,91	3,06	32	3,63	2,85		

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu sorunun çözülmesinde katılımcı öğrenciler ve uygulayıcı öğretmenle yapılan görüşmelerin içerik analizinden elde edilen bulgulardan yararlanılmıştır. Uygulama hakkındaki görüşler, üç tema altında sunulmuştur.

Türkçe Dersine Karşı İlgii ve Öğrenme İsteğini Artırma

Beş öğrenci (K1, K2, K3, K4 ve K5) öncekine göre bu modelle derse karşı ilgi ve isteklerinin arttığını, derse daha çok katıldıklarını belirtirken bir öğrenci (K6) derse karşı ilgi ve isteğinde bir değişikliğin olmadığını söylemiştir. Bir öğrenci (K4) konuların bu modelle daha çok ilgisini çektiğini, bir öğrenci de (K5) derslerin hep böyle işlenmesini istediğini belirtmiştir. Uygulayıcı öğretmen de beş öğrencinin ifadelerini destekleyerek derslerin kendisi ve öğrencileri için daha zevkli ve eğlenceli geçtiğini bu sebeple kendisinin ve öğrencilerinin derse karşı motivasyonlarının arttığını belirtmiştir. Ayrıca daha önce dersten sıkılan öğrencilerin durumunun olumlu yönde geliştiğini belirtmiştir. Türkçe dersine yönelik ilgi ve isteğinin arttığını belirten öğrencilerden K3: “Bu modelin basamaklarında grup çalışmaları ve işbirliği içinde öğrenmemiz okuma ve yazma çalışmalarında senkronize olmamızı sağlıyor. Bu da etkinliklerin daha eğlenceli ve sıkılmadan yapmamıza olanak tanıyor. Eskiden Türkçe derslerinde çok sıkıldım. Özellikle yazma ve okuma görevleri bana zor gelirdi ve bu dersi sevmeydim. Şimdi sıkılmıyorum ve seviyorum.” demiştir. U1: “Öğrencilerin derse katılımı ve ilgisi arttı. Bazı öğrenciler derse karşı çok ilgisizdi onları derse güdülemekte zorluk yaşıyordum. Fakat bu şekilde dersleri işlediğimizde bu öğrencilerin derse ilgi ve isteklerinin arttığını gördüm. İlgili olanlarda daha fazla derse motive oldular.” demiştir.

Türkçe Dersine Katılma ve Öğrenme Etkinliklerini Yerine Getirme

Beş öğrenci (K1, K2, K3, K4 ve K6) modelin derste kendilerinde oluşturduğu en önemli farkın ders katılımlarının artması olduğunu, daha önce okuma ve yazma çalışmalarından kaçınırken bu modelle işlenen derslerde bu görevleri zevkle yaptıklarını söylemiştir. Dört öğrenci (K1, K4, K5 ve K6) dersi daha iyi anladıklarını, üç öğrenci (K4, K5 ve K6) Türkçe dersini önceden sevmeyen bu model sayesinde artık sevdiklerini söylemişlerdir. İki öğrenci (K2 ve K3) önceden okuma metinleri ile ilgili soruları cevaplamada zorlandıklarını bu modelle işlenen derslerde yorumlamalarının, konuyla ilgili düşüncelerinin, akıl yürütmelerinin kolaylaştığını bildirmiştir. Ayrıca sınıfça konular hakkında beyin fırtınası yaparak tartışmalarının, sohbetlerinin arttığını belirtmiştir. Uygulayıcı öğretmen sınıfta proje, işbirlikli görevler vb. ile ortaya çıkan ürünlerin sınıfta paylaşılması, sergilenmesi, sunulması sayesinde öğrencilerin derse katılım, ilgi ve isteklerinin arttığını, bu ürünlerin somut olarak görülmesinin kendisini de aynı şekilde motive ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerinden K2: “Derste okuma metinleri ile ilgili soruları cevaplamaktan çekiniyordum yanlış cevap veririm diye. Bu şekilde ders işlerken görsel ve videolar hakkında yorumlar yapmamız, farklı yazma etkinlikleri yapmamız ve bunları birbirimize okumamız, metin hakkında birlikte soru hazırlayıp grup olarak sınıfa sormamız, konu hakkında araştırmalar yapıp sunum yapmamız beni derse daha çok kattı. Etkinlikleri yaparken zevk alarak yaptım.” demiştir. U1: “Derse çok ilgisiz ve bu yüzden okuma, yazma görevlerinden kaçınan öğrenciler bu görevlere istekle katılmaya, istekle katılanlar ise daha istekli katılmaya başladılar. Bu durumda 7E modelinin basamakları içinde öğrencilerin işbirliği yapması, öğrenme sorumluluğunu almaları ve birbirleriyle etkileşime girmesinin büyük payı var bence.” demiştir.

Modelin Olumsuz Yönleri

İki öğrenci (K2 ve K3) modelle ilgili hiçbir olumsuz durumun olmadığını söylerken dört öğrenci (K1, K4, K5 ve K6) proje, işbirlikli grup çalışmaları gibi görevlerin ders dışına sarkması durumunda bazı öğrencilerin buluşma saati ve yeri konusunda sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Aynı durumu uygulayıcı öğretmen de belirtmiştir. Bir öğrenci (K4) etkinliklerin daha kolay olması gerektiğini söylemiştir. Öğrencilerden K5: “Bazı grup çalışmalarımız için ders süresi yetmiyordu. Örneğin araştırma yapmamız gerekiyordu. Bu nedenle okul dışında toplanmamız gerekiyordu. Ama bazı

arkadaşlar buluşmaya gelemiyordu veya unutuyordu. Bir diğer olumsuz durum ise buluşma için yer konusunda sıkıntı çekiyorduk.” demiştir. U1: “Her konuda grup çalışmasının olması nedeniyle bazı öğrenciler özellikle hafta sonu buluşmakta sorun yaşadığı ve bunu bana da bildirdiler.” demiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada 7E modeline göre yapılan Türkçe derslerinin öğrencilerin okuduğunu anlama, yaratıcı yazma becerileri ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi incelenmiştir. Bu çalışmadan önce yapılan çalışmalardan Altun-Alkan (2024), on haftalık çalışmasında yapılandırmacı öğrenme okuma cıracılığı modelinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gülen vd. (2015) yapılandırmacı yaklaşımın ortaokul öğrencilerinin fen dersi başarılarını artırdığını belirtmiştir. Demirezen ve Yağbasan (2013) da aynı şekilde 7E modelinin ortaöğretim fen derslerinde; Özdemir ve Ökten (2020) Türk dili ve edebiyatı dersinde öğrenci başarısını artırdığını bulmuştur. Fakat Demirezen ve Yağbasan’ın çalışmalarında basit elektrik ile ilgili öğrencilerin kavram yanlışlarının birçok konuda kontrol grubuna göre iyi olmakla beraber bazı konularda kavramsal değişimin gerçekleşmediği bulunmuştur. Bazı konularda değişimin zor olması ve öğrencilerin değişime dirençli olması bu duruma neden olarak gösterilmiştir. Yine Ateş ve Polat’ın (2005) elektrik konusunda 3E modeline göre yaptıkları çalışmada da Demirezen ve Yağbasan’la benzer sonuçlar bulunmuş ve aynı nedenler (bazı konularda değişimin zor olması ve öğrencilerin değişime dirençli olması) ileri sürülmüştür. Gün (2011), yapılandırmacı eğitim modeliyle yapılan Türkçe derslerinin okuma becerilerinin gelişmesinde öğrencilerin önündeki en büyük engelin etkinliklerin ve metinlerin ilgi çekici olmamasına bağlamıştır. Güneyli (2007) bu çalışmadan farklı olarak yapılandırmacı yaklaşımla yapılan derslerin öğrencilerin okuduğunu anlama gücünü artırdığını bulmuştur. Onun çalışmasının on dört hafta olması ile bu çalışmanın altı hafta olmasının bulguların farklı olmasına neden olduğu söylenebilir. Bu çalışmada 7E modeline göre işlenen Türkçe derslerinden sonra yapılan okuduğunu anlama testine göre deney grubu öğrencilerinin ön-son test puanları arasında anlamlı fark bulunmamakla beraber ortalamalarının (+3.64 puan) iyiye doğru bir miktar arttığı (Tablo 2) görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında iyileşme gözlemlenmiştir fakat uygulamada anlamlı bir iyileşmenin olması için yeterli olmadığı söylenebilir. Buna rağmen geleneksel öğrenme yöntemine göre bu yöntemde öğrenciler, yapılan etkinlik ve metinleri ilgi çekici bulduklarını, okuma ilgi ve isteklerinin ve derse katılımlarının arttığını belirtmiştir, öğretmenin görüşü de bunu desteklemektedir.

Önceki çalışmalarda Ateş, (2017) 7E modeli ile yapılan etkinlikler sonucu ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarılarının arttığını bulmuştur. Avcıoğlu (2008) ve Demirezen (2010) bu modelin ortaöğretim öğrencilerinin fen derslerindeki başarılarına; Kanlı (2007) fen bilgisi öğretmen adaylarının 7E modelinin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve kavramsal başarılarına anlamsal katkı sağladığını bulmuştur. Güneyli (2007) yapılandırmacı yaklaşımla yapılan derslerin öğrencilerin yazılı anlatım gücünü artırdığını bulmuştur. Kadan (2020) ve Yiğit (2011) 5E modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirdiğini bulmuştur. Seçer ve Toy (2020), çalışmalarında 5E öğrenme modelinin ortaöğretim öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır. Bu çalışmada da deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin hem ön teste göre hem de son teste kontrol grubuna göre anlamlı derecede iyileştiği görülmüştür. Görüşme yapılan öğrenciler de bu bulguyu destekleyerek yazma ilgi ve isteklerinin, derse katılma isteklerinin arttığını, dersi daha zevkli, eğlenceli gördüklerini ve sevdiklerini belirtmiştir, öğretmen görüşü de bunu desteklemektedir. Bu durumu 7E içeriğinde yer alan öğrencilerin işbirlikli çalışmalarla akran desteği almaları gibi faktörlerin desteklediği düşünülmektedir. Okullarda bundan önceki uygulamalarda dil becerilerinin birbirinden bağımsız etkinliklerle geliştirilmesi, bu modelde dil becerilerinin birlikte ele alınması, okumada yapılan öğretim etkinliklerinin konuşma, dinleme ve yazmaya hazırlık ve temel oluşturmaları gibi olumlu aktarımlarla üretici dil becerisi yazmanın hem beceri hem de tutum olarak geliştiği söylenebilir. 7E yapılandırmacı öğrenme modelinde ders tasarımı birbirinden bağımsız parçalar değil, bütün öğretim süreci birbirini tamamlayacak şekilde tasarlanır ve bu model öğrencilerin anlamlı öğrenme yaşantıları edinmelerini sağlar.

Köksal’ın (2014) 7E modeli ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersindeki tutumuna; Norwood (2019), 5E modelinin ortaokul öğrencilerinin fen dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmasında deney grubu öğrencilerinin derse karşı tutumlarında bu modelin olumlu etkisi olduğunu bulmuştur. Turgut ve Gürbüz (2011) ise 8. sınıf öğrencilerinin fen dersine yönelik tutumlarını 5E modelinin olumlu yönde geliştirmediğini bulmuştur. Kadioğlu’nun (2020) 5E modeline göre öğrencilerin Türkçe derslerindeki tutumunu incelediği çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmada da katılımcıların ön ve son testleri ile deney-kontrol grubu son testleri arasında Türkçe dersi tutum, olumsuz tutum ile yaşamda kullanma boyutları arasında anlamlı fark bulunmamış fakat ilgi ve istek boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Can sıkıntısı ölçeğinde de anlamlı fark bulunmuş ve bu durumu desteklemiştir. Yapılan görüşmelerde de öğrenciler bu model sayesinde derse karşı daha istekli olduklarını, daha az can sıkıntısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ders öğretmeni de öğrencilerde bu durumu gözlemlediğini belirtmiştir. TDTÖ’deki bazı boyutların anlamlı çıkmama nedeni alışkanlık edinmek için yeterli bir süre olmadığından kaynaklanmış olabilir. Türkçe dersine yönelik tutumu belirlemek için kullanılan ölçek durumu yordamada küçük güçlükte ve yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir. Fakat uygulamanın bir temayla ve altı haftalık uygulama çalışmalarıyla sınırlı olması bu durumun nedeni olabilir. Bunu sınamak için daha uzun süreli uygulamalara ihtiyaç vardır.

Bundan sonraki çalışmalarda yapılandırmacı modelinin farklı sınıf seviyelerinde, diğer dil becerilerinde öğrenci başarısındaki etkileri incelenebilir. Bu çalışmadaki altı haftalık sürecin bütün becerilerde etkili olması için yeterli olduğu

söylenemez. Türkçe derslerinin bu anlayışla planlanarak daha uzun süre gözlemlenmesine ihtiyaç vardır. Süre uzatılarak yapılacak daha uzun soluklu ders tasarımları ile 7E modelinin dil becerilerinde öz yeterlilik, kaygı ve tutum gibi farklı duyuşsal boyutlardaki etkisi incelenebilir. Ayrıca dört dil becerisindeki etkisinin kalıcılığı araştırılabilir.

Kaynaklar

- Altun Alkan, H. (2024). *Okuma çıraklığı yaklaşımına göre yapılandırılan eğitim durumlarının 7. sınıf öğrencilerinin okuduğu öyküleyici metni anlamaya ve özetlemeye yönelik becerilerine, özyeterlilik algılarına ve tutumlarına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194. <https://doi.org/10.32570/ijofe.650240>
- Ateş, M. (2017). Yapılandırmacı yaklaşımın 7E modeline göre düzenlenmiş öğretim etkinliklerinin Türkçe dersindeki başarıya ve öğrenmedeki kalıcılığa etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 335-340. <https://doi.org/10.17556/erziefd.293178>
- Ateş, S. ve Polat, M. (2005). Elektrik devreleri konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde öğrenme evreleri metodunun etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 39-47.
- Avcıoğlu, O. (2008). *Lise 2 fizik dersinde Newton yasaları konusunda 7E modelinin başarıya etkisinin araştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 12-26. <https://doi.org/10.33437/ksusb.947657>
- Aytekin Yüksel, G. (2019). *Lise öğrencilerinin İngilizce derslerindeki konulara ilişkin algıladıkları araçsallığı artırmanın başarı, tutum ve can sıkıntısı düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Andlandes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: origins, effectiveness, and applications*. BSCS. https://bscs.org/wp-content/uploads/2022/01/bscs_5e_full_report-1.pdf
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. ed.). SAGE.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Çelik, H. ve Özbek, G. (2013). 7E öğretim modelinin hipotez kurma ve değişken belirleme becerileri üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 13-23.
- Çepni, S., Şan, H. M., Gökdere, M., & Küçük, M. (2001, 7-8 Eylül). *Fen bilgisi öğretiminde zihinde yapılandırma kuramına uygun 7E modeline göre örnek etkinlik geliştirme* [Sözlü bildiri]. Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.
- Demirezen, S. (2010). *Elektrik devreleri konusunda 7E modelinin öğrencilerin başarı, bilimsel süreç becerilerinin gelişimi, kavramsal başarıları ve kalıcılık düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demirezen, S. ve Yağbasan, R. (2013). 7E modelinin basit elektrik devreleri konusundaki kavram yanlışları üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 132-151.
- Dolmaz, M. ve Kaya, E. (2018). 7. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ve dilsel becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 2(1), 22-41.
- Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5E model. *The Science Teacher*, 70(6), 56-59.
- Eren, A. (2016). Unidirectional cycles of boredom, boredom coping strategies, and engagement among prospective teachers. *Social Psychology of Education*, 19(4), 895-924. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9348-8>
- Gardner, R. C., Masgoret, A. M., Tennant, J., & Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. *Language Learning*, 54(1), 1-34. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00247.x>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A Simple guide and reference, 17.0 update* (10. ed.). Pearson.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 1159-1177. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.3127>
- Gönen S., & Kocakaya, S. (2010). A physics lesson designed according to 7E model with the help of instructional technology. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 11(1), 98-113.

- Gülen, S., Taş, E. ve Darga, H. (2015). Yapılandırmacılık; örnek uygulamanın değerlendirilmesi ve kalıcılığa etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 278-301. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.495>
- Gün, M. (2011). *Yapılandırmacı eğitim modeliyle ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunların analizi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kadan, Ö. F. (2020). *5E öğrenme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve yazma becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Kadıoğlu, H. (2020). *Teknopedagogik ders planına uygun tasarlanmış 5E öğrenme modelinin öğrencilerin Türkçe dersi başarı ve tutumlarına etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Kanlı, U. (2007). *7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımı ile doğrulama laboratuvar yaklaşımlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve kavramsal başarılarına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2008). 7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmedeki yeterliliği, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 91-125.
- Kapar-Kuvanc, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (1. baskı, s. 265-306). Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi* (1. baskı). Berikan Yayınları.
- Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi. H. Karatay (ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (1. baskı, s. 411-471). Pegem Akademi.
- Köksal, O. (2014). 7E Modeline göre düzenlenmiş öğretim etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına, tutumlarına ve kalıcı öğrenmelerine olan etkisinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1459-1475. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6801>
- MEB, (2022a). *PISA 2022 Türkiye raporu*. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf
- MEB, (2022b). *Yaratıcı Yazarlık Atölyesi*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_07/12165217_yaratYcY_yazarlyk_atolyesi.pdf
- Mecit, Ö. (2006). *7E Öğrenme evresi modelinin beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme yeteneği gelişimine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Muis, K. R., Pekrun, R., Sinatra, G. M., Azevedo, R., Trevors, G., Meier, E., & Heddy, B. C. (2015). The curious case of climate change: Testing a theoretical model of epistemic beliefs, epistemic emotions, and complex learning. *Learning and Instruction*, 39, 168-183. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.003>
- Norwood, M. (2019). *The impact of the biological sciences curriculum study (BSCS) 5E model on middle-level students' content knowledge* [Unpublished Doctoral thesis]. University of South Carolina.
- Özbek, G., Çelik, H., Ulukök, Ş. ve Sarı, U. (2012). 5E ve 7E öğretim modellerinin fen okur-yazarlığı üzerine etkisi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(3), 183-194
- Özdemir, F. ve Ökten, C. E. (2020). Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Edebî Sanatların 7E Modeline Göre Öğretimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(4), 207-230. <https://doi.org/10.29228/ijlet.46174>
- Özmen H. (2004), Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 3(1), 1303-6521.
- Reigeluth, C. M. (1999). What is instructional-design theory and how is it changing? C. M. Reigeluth (ed.). In *Instructional-design theories and models* (1. edition, p. 5-29). LAE.
- Seçer, S. Y. E., & Yücel-Toy, B. (2020). Impact of writing course design based on 5E learning model on writing skill instruction and development. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(3), 760-783. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/841>
- Sornsakda, S. Suksringarm, P., & Singseewo, A. (2009). Effects of learning environmental education using the 7E-learning cycle with metacognitive techniques and the teacher's handbook approaches on learning achievement, integrated science process skills and critical thinking of mathayomsuksa 5 students with different learning achievement. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 6(5), 297-303. <https://doi.org/10.36478/pjssci.2009.297.303>

Turgut, Ü., & Gürbüz, F. (2011). Effects of teaching with 5E model on students' behaviors and their conceptual changes about the subject of heat and temperature. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 679-706. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904394.pdf>

Turgut, Ü., Gürbüz, F., & Salar, R. (2013, 4-5 March). *The effect of 7E model on academic achievement sandretention in the unit "electricity in our life" 6th grade science and technology course* [Oral report]. 7th International Technology Educationand Development Conference, Valencia, Spain.

Türkben, T. ve Gündeğer, C. (2021). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 871-888. <https://doi.org/10.16916/adad.907668>

Türkyılmaz, M. ve Kalenderoğlu, İ. (2025) Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)*, 2(1), 14-27. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15213873>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 baskı). Seçkin. <https://doi.org/10.18020/kesit.1279>

Yıldızlar, M. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (5. baskı). Pegem Akademi.

Yılmaz, B. (2025). *KWLA-Plus stratejisinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.

Yiğit, C. (2011). *The Effect of the 5E model in writing on achievement and motivation* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Etik Beyan

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Karar tarihi: 04.06.2024

Belge sayı numarası: 2024/207

The Relationship Between Emotional Autonomy and Speech Anxiety

Ferhat Ensar

Bursa Uludağ University
ferhatensar@uludag.edu.tr
ORCID: 0000-0002-5282-2685

Emre Can

Ministry of National Education
can4354@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9112-3169

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the relationship between emotional autonomy, which is effective in the development of self-confidence and independent decision-making ability in students, and speech anxiety. This study was conducted with the relational research model, one of the quantitative research designs. In the study, it was tried to determine whether there is a change in the speech anxiety of middle school students depending on their emotional autonomy. The relationship between middle school students' emotional autonomy and their speech anxiety was examined by exploratory correlation analysis. Simple linear regression analysis was used to determine whether middle school students' emotional autonomy is a predictor of their speaking anxiety. The study group of the research consisted of 318 eighth grade students who were determined by purposive sampling method and who were studying in four different secondary schools in Bursa in the 2021-2022 academic year. The data were collected through the Emotional Autonomy Scale (EAS) developed by Steinberg and Silverberg (1986) and adapted into Turkish by Deniz et al. (2013) and the Speech Anxiety Scales developed by Gündüz and Demir (2020). As a result of the research, middle school students' general emotional autonomy and speech anxiety were found to be at a moderate level. There was a significant and negative relationship between emotional autonomy and speech anxiety, emotional autonomy was found to be a predictor of speaking anxiety. According to the results of the analysis, emotional autonomy explains 1% of the change in speaking anxiety.

Keywords: Speaking skill, anxiety, speaking anxiety, emotional autonomy.

Speech is the most prominent verbal behavior that distinguishes humans from other living things. Based on the ability to think, humans express their thoughts through speech behavior. On the other hand, it is a necessity for humans to communicate with their stakeholders to internalize the society they live in. Because the main interaction tool that enables the exchange of feelings and thoughts between the people who make up the society is speech. In this respect, speech is not only a means of communication but also a skill that heals and develops people in emotional, mental and social aspects.

In the literature, speaking behavior is considered as one of the factors that make an individual's school and business life successful or unsuccessful (Temizyürek et al., 2007), an activity that affects and directs one's education, business and private life (Özbay, 2007), and the key to success in private and business life by making oneself noticed (Kemiksiz, 2021). It is even expressed as a competence that makes life understandable by enabling people to create and organize things and to comprehend life better (Kirchner, 1995) and serves various purposes such as obtaining information, forming thoughts and opinions, making agreements and persuasion (Ammelburg, 2003).

Received : July 28, 2022
Revised : June 13, 2025
Accepted : June 25, 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(1), 70-88
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(1), 70-88
<https://doi.org/10.35233/oyea.1150257>

Children come to school having acquired the ability to speak. However, this skill, which is carried to the school environment, is generally raw, immature and has many local characteristics (Temizkan, 2013). Speaking skill, which is primarily effective in the teaching process, especially in terms of interactions between teachers and students, also assumes a central function in terms of the development of the individual. According to Kurudayıoğlu (2011), information exchange, explanation, narration and evaluation activities between teacher and student are mostly carried out through speaking behavior. According to Aktaş and Gündüz (2004), this skill forms the basis of Turkish education, that is, the source of two basic skills such as reading and writing.

Considering these effects on human life, the timely acquisition and development of speaking skills is extremely important. The development of this skill is possible with an effective speaking education. Speaking education is carried out in formal education institutions within the scope of the Turkish course according to the Turkish Course Curriculum (Ministry of National Education [MoNE], 2019). Developing students' speaking skills, using Turkish consciously, accurately and carefully in accordance with the rules of speaking, expressing their feelings and thoughts and their opinions or theses on a subject orally in an effective and understandable way are among the specific objectives of the Turkish Course Teaching Program (MoNE, 2019) for speaking skills. One of the key competencies identified by the program is communication in the mother tongue. One of the objectives within the scope of this competency is for students to be able to express concepts, thoughts, opinions, feelings and facts verbally. One of the most common emotional states experienced by students who want to realize this goal is speaking anxiety.

Speech Anxiety

Speech is the most effective way for people to communicate with their environment (Güneş, 2016), a form of behavior that enables people to understand and communicate with other people (Temizyürek et al, 2007), an audio communication tool that people use to transfer their thoughts and emotions to their environment (Ünal & Özden, 2019), a psychomotor ability in which mind and muscle power come into play, the most effective tool that provides understanding between people (Calp, 2010), a physical and mental process that enables the agreed signs and sounds to create meaning in the mind of the other person and turn into a message (Erdem, 2014), a wide-dimensional, highly complex communication whole that starts from the person himself, reaches his environment, and covers his listeners (Karadağ, 2003).

The main purpose of speaking is to convey the thought, the message, to the other person in a fully comprehensible way. In the process of speaking, depending on different reasons, situations may be encountered in which the targeted purpose-message cannot be transferred to the other party in a healthy way. This problem can be caused by physiological and sociological factors, and the psychological characteristics of the individual can also cause the aforementioned situation in the speaking process. The psychological characteristics of the individual are his/her affective reactions to speech. According to Gölpinar et al. (2018), situation indicators such as motivation, attitude, self-efficacy and anxiety towards speaking constitute the affective dimension of speaking.

One of the concepts that philosophy and psychology borrow from each other is anxiety (Demircan, 2017; Kierkegaard, 2006). For this reason, within the framework of the concept of anxiety, different definitions or explanations are encountered rather than consensus (May, 2021). The concept of anxiety is frequently used in psychology to explain the psychological change or development that people undergo. For example, Freud evaluates anxiety as a function of the ego. Freud's evaluation has taken anxiety out of the boundaries of biology and placed it at the center of psychology (Manav, 2011). So much so that in the Freudian model, it is recommended that anxiety be fed by the analyst for the treatment of the person (Rogers, 2022). In the philosophical approach, the feeling of anxiety is included as a blueprint for transforming the meaninglessness into meaningfulness (Cevizci, 2005). According to Dağ (1999), in daily life in Turkey, anxiety is mostly used instead of worry. When psychologists' views on anxiety are examined, it is understood that anxiety negatively affects learning, threatens self-esteem, and causes focusing problems in children when it is intense (Jalongo & Hirsh, 2010). For example, May (2021: 43) emphasizes that anxiety as a problem is at the center of learning theory.

On the other hand, anxiety is considered as both a positive and negative emotional state. (M. Schab, 2016; May, 2021). According to Ersevrim (2005), the fact that it disturbs thoughts causes anxiety to be seen as a negative emotional state, while the fact that it stimulates the person, directs the person to be happy and successful, and is effective in character and personality development enables anxiety to be evaluated as a positive emotional state. Gündüz (2020), on the other hand, sees anxiety as a normal and vital emotion of human beings and emphasizes that disruption of anxiety balance leads to some problems in a person's life.

Ellis (1994) draws attention to three types of anxiety. Anxiety can be caused by personality, situation and event. Anxiety caused by the character and affective structure of a person is personality anxiety; anxiety caused by negative affective reactions developed against a certain situation is situation-induced anxiety; anxiety caused by the feeling of powerlessness felt in the face of certain events is event-induced anxiety. Although speaking anxiety is considered as state anxiety (Gölpinar et al., 2018), it should not be ignored that a person's character and affective structure can also lead to reservations about speaking (Saleci, 2023; May, 2021).

The positive or negative effects of anxiety on the individual are mostly related to the degree of anxiety experienced

by the individual. Accordingly, those with high levels of anxiety have difficulty in controlling their emotions, while those with low levels have difficulty in motivating themselves to learn. Therefore, it is recommended by experts to keep the degree of anxiety within normal limits (Akalin & Adıgüzel, 2020). For this reason, it is important to examine the nature of the factors affecting the degree of anxiety of students in the education process (Saleci, 2023; Brewer, 2021; May, 2021; Schaub, 2019; Dacey et al, 2018; Demircan, 2017; M. Schab, 2016; Kierkegaard, 2006).

According to Burkovik (2009), the fact that the anxiety experienced by the individual is within acceptable limits positively affects him/her to make healthy decisions and to improve his/her performance by taking strength from these decisions. Speaking anxiety is one of the affective reactions developed against speaking. Depending on this reaction, anxiety can be manifested with various symptoms during the speaking process. These symptoms are explained by situations such as the individual's avoidance of speaking, excitement, inability to express himself/herself adequately, blushing, sweating, and accelerated heartbeat (Gündüz, 2020; Keşaplı & Çiftçi, 2017; Yıldırım, 2015).

Although it gives physical symptoms, the source of anxiety is mostly psychological factors (Rogers, 2022; Solomon, 2016; Kierkegaard, 2006). Students' anxiety about speaking can be directed towards individuals, or it can be seen as student behavior that avoids taking the floor and participating in speaking activities during the lesson. According to Topçuoğlu Ünal and Degeç (2012), students' avoidance of speaking is due to lack of self-confidence, fear of negative reactions and ridicule, and excitement. In speech training, teachers usually take into account the physical and cognitive dimensions of speaking, which leads to ignoring the affective dimensions that negatively affect speaking skills. This situation leads to the inability to find solutions to the factors that negatively affect the development of speaking skills, as well as the reinforcement of the belief that students are inadequate in speaking skills. Being aware of students' affective characteristics is beneficial for both the educational process and personality development. In the context of speaking anxiety, one of the affective effects affecting speaking skills is thought to be emotional autonomy (May, 2021; Santrock, 2012).

Emotional Autonomy

Adolescence is one of the most important periods in an individual's development. Adolescence is considered to be a critical threshold as many physical, mental and psychological changes occur (Santrock, 2012; Solomon, 2016; Weinhaus & Friedman, 2020). Developing a healthy identity and achieving an acceptable position in society are among the most critical stages of this period (May, 2021). In this context, the development of an individual's sense of autonomy and, accordingly, gaining autonomy is considered an important developmental stage (Santrock, 2012).

According to Peterson et al. (2003), the changes that individuals experience during adolescence enable them to be accepted by their peers, to separate from their parents, to gain identity, to cope with their anxieties and to mature. The middle school age, which is the transition period from childhood to adulthood, can be seen as the period when the individual takes the first steps towards autonomy in terms of identity acquisition. At the same time, this is a period in which the individual begins to separate from his/her parents and gradually begins to declare his/her autonomy. Akman et al. (2008) see the development of autonomy as one of the important factors for socialization, adaptation to society and becoming a healthy adult. According to Noom et al. (2001), emotional autonomy is considered very important for identity development. During adolescence, the individual's ability to experience a healthy autonomy process depends primarily on gaining emotional autonomy.

Emotional autonomy, which is explained as the individual's realization of the ability to make decisions on his/her own by becoming independent from the family (Blos (1979) as cited in Fozio-Thielk, 2015; Sessa & Steinberg, 1991), is a concept that forms the focus of explanations about adolescence (Beyers & Goossens, 1999). Emotional autonomy can be defined as the process of gaining emotional independence from parents and peers (Steinberg & Silverberg, 1986; Steinberg, 2007). Noom et al. (2001) state that emotional autonomy is gained through the development of adolescents' self-confidence in defining their own goals apart from their parents and peers.

Steinberg and Silverberg (1986) found that the emotional autonomy of adolescents between the ages of 10-16 improved with age. The process of gaining emotional autonomy is an important process for both the individual and society. Individuals with high levels of emotional autonomy are expected to be able to behave as independent individuals. In this respect, students with emotional autonomy can act independently from their families and make free decisions.

When the symptoms of speaking anxiety are considered, it can be shown that the main factor causing anxiety before or during the speech is the lack of self-confidence in students or the lack of full development of students' will to make free decisions. According to Ergün (2009), when speaking, a person chooses the most appropriate words and sentences according to the situation and intention. It is understood that the person makes an intellectual plan and choice from the pauses he/she makes while speaking. The selection of the most appropriate words and phrases during speech, the ability to make an intellectual planning, and the ability to select and express the appropriate ones from this intellectual planning are related to the individual's ability to make decisions autonomously. Especially in the middle school age, individuals who have not become emotionally independent from their families have difficulties in the decision-making process. It is observed that when students are asked for their opinions on any subject outside the classroom, they cannot express their thoughts comfortably and resort to consulting their families even on a simple issue

that requires a decision. It can be said that this situation has a negative impact on students' speaking skills.

In the Turkish Language Teaching Program (MoNE, 2019) , various achievements related to speaking skills have been determined. However, the program draws an ideal speech picture that is free from problems. This approach in the program carries a deficiency for the identification and elimination of psychological problems that may be encountered in the process of developing speaking skills. It is left to Turkish teachers to overcome the deficiencies in the program during the teaching process.

According to Özbay and Barutçu (2013), psychological problems that are based on lack of knowledge and self-confidence and that arise in the speaking process can be evaluated as a result of longer and more detailed examinations than physiological problems that can be observed with a small cross-section in daily life. In particular, problems in the process of developing speaking skills can lead to communication problems and permanent language problems that can deeply affect an individual's social life. For this reason, it is extremely important to identify the problems that may hinder the development of students' speaking skills in a timely manner and to take the necessary measures. This study aims to contribute to the reduction of speech anxiety, which is one of the psychological problems encountered in the process of developing speaking skills of middle school students. For this purpose, the relationship between emotional autonomy, which is effective in the development of self-confidence and independent decision-making ability in students, and speech anxiety was examined. In line with the aforementioned purpose, answers to the following questions were sought:

1. Is there a relationship between middle school students' emotional autonomy and their speech anxiety?
2. Is middle school students' emotional autonomy a predictor of their speech anxiety?

Method

Model

This study was conducted with the relational research model, one of the quantitative research designs. According to Karasar (2020), relational research models are explained as research models that aim to determine the existence and/or degree of change between two or more variables. In this study, it was tried to determine the relationship between middle school students' emotional autonomy and speech anxiety and whether there is a change in middle school students' speech anxiety depending on emotional autonomy. For this, correlational research method was used. According to Fraenkel et al. (2011), correlational research can be divided into two as exploratory and predictive correlation research.

In order to analyze and try to understand the relationships between variables (Büyüköztürk et al., 2016), the relationship between middle school students' emotional autonomy and speech anxiety was examined by exploratory correlation analysis. According to Fraenkel et al. (2011), in predictive correlation studies, based on the relationships between variables, one of the variables is used to predict the other. Regression analysis was used to determine whether middle school students' emotional autonomy was a predictor of their speaking anxiety.

Study Group

The study group of the research consists of 318 eighth grade students studying in four different secondary schools in Bursa in the 2021-2022 academic year. These schools were determined by clustered random sampling method (Fraenkel et al., 2011).

Tools

The data were collected with the Emotional Autonomy Scale (EAS) developed by Steinberg and Silverberg (1986) and adapted into Turkish by Deniz et al. (2013) and the Speech Anxiety Scale (SAAS) developed by Gündüz and Demir (2020).

Emotional Autonomy Scale (EAS)

Developed by Steinberg and Silverberg (1986) and adapted into Turkish by Deniz et al. (2013), the SLO consists of three dimensions: "Non-idealization, Independence, Individualization". The three-dimensional structure of the ATS was tested with confirmatory factor analysis, and according to the results of the analysis; (RMSEA= .068, RMR= .062, GFI= .93, AGFI= .90, CFI= .93, NNFI= .91), (χ^2/sd (317.43/74)=4.29; $p<.01$) The three-dimensional structure adapted to Turkish was confirmed. In order to determine the reliability of the model adapted to Turkish, Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated as .79, indicating that the SLO is reliable.

The validity of the model adapted into Turkish by Deniz et al. (2013) for this study was further examined by the first level confirmatory factor analysis conducted by the researchers. As a result of the analysis, items 7 and 10 in the Individualization sub-dimension were removed from the scale because they did not have significant t values. Again, the error variances were combined by modifying items 6 and 14 in the Individualization sub-dimension. According to the results of the analysis conducted after these procedures, the ratios of the observed variables explaining the latent

variables were between .47 and .68 for the non-idealization sub-dimension, between .24 and .63 for the independence sub-dimension, between .26 and .71 for the individuation sub-dimension, and all items had significant t values in explaining the latent variables.

In addition, the fit index values obtained as a result of CFA were (χ^2/sd (114,30/49) = 2,3; $p < .01$), (RMSA = .065, SRMR = .055, CFI = .91, GFI = .94, IFI = .91, AGFI = .91). According to Gürbüz and Şahin (2016); χ^2/sd value of 3 or less indicates that the model shows a good fit, SRMR value below .08, RMSA below .08, CFI, GFI, IFI and AGFI values above .90 indicate that the model has an acceptable fit. As a result of the CFA, it was revealed that the three-dimensional structure of the Turkish adapted version of the SLT was confirmed and that the SLT was valid for the study group of this research. According to all these data obtained, as a result of CFA, the construct validity of the three-dimensional SLO consisting of a total of 12 items (m1, m3, m8, m11, m13), 4 items (m2, m4, m5, m9), 3 items (m6, m12, m14) and 3 items (m6, m12, m14) in the Non-Idealization sub-dimension was confirmed.

Speech Anxiety Scale (SAS)

Developed by Gündüz and Demir (2020) and validity and reliability study was conducted, the CQS consists of a total of 21 items with cognitive, physical and emotional dimensions. The construct validity of the CQS was examined by confirmatory factor analysis, and according to the results obtained from the analysis ($\chi^2=303.23$, $sd=1.639$, RMSEA=.038, NFI=.97, NNFI=.98, GFI=.94, AGFI=.92, CFI=.99, SRMR=.043). The overall Cronbach's Alpha value of the scale was .90 and the bi-half reliability result was .86. The test-retest value of the scale was $r=.78$ and the equivalent form reliability value was $r=.50$. When all these data are evaluated, it can be said that the RQS is valid and reliable for this study.

Data Collection

The data of the study were collected from 8th grade students studying in four different secondary schools in Bursa in the 2021-2022 academic year. Students were informed by the researcher before the implementation of the DDÖ and KKÖ. The scales were administered to the students by the researcher on different days in separate 40-minute sessions in the classroom environment in the schools.

Data Analysis

In order to determine the emotional autonomy levels of middle school students, the data obtained with the EAS were analyzed in terms of arithmetic mean and standard deviation values. The 12-item scale used to determine the emotional autonomy levels of the study group was graded on a four-point Likert scale (not at all suitable for me, not suitable for me, suitable for me, completely suitable for me). In this respect, there are three intervals in the scale. The interval values to be considered in the interpretation of the scores obtained from the scale are given in Table 1.

Table 1

Interval Values of the Arithmetic Mean Score of the IDS

Score range*	Emotional autonomy level
1.00 – 1.75	Low level
1.76 – 2.50	Medium level
2.51 – 3.25	High level
3.26 – 4.00	Very high level

(*) (3/4=.75)

In order to determine the speaking anxiety levels of the middle school students, the data obtained with the PPE were analyzed in terms of arithmetic mean and standard deviation values. The 21-item scale used to determine the speech anxiety levels of the study group was graded on a five-point Likert scale. The interval values used in the interpretation of the scores obtained from the scale are given in Table 2.

The relationship between middle school students' emotional autonomy and their speaking anxiety was examined using simple linear correlation analysis. Simple linear regression analysis was conducted to determine whether emotional autonomy is a predictor of middle school students' speaking anxiety. The predictability of middle school students' speaking anxiety levels depending on the level of emotional autonomy was examined.

Table 2*Interval Values of Arithmetic Mean Score of PPE*

Score range*	Speech anxiety level
1.00 – 1.80	Very low
1.81 – 2.60	Low
2.61 – 3.40	Middle
3.41 – 4.20	High
4.21 – 5.00	Very High

(*) (4/5=0.80)

Ethical Statement

In this study, the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed and the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were avoided. There is no conflict of interest between the authors, all authors contributed to the study. The ethics committee permission of this study was granted by the Bursa Uludağ University Social and Human Sciences Ethics Committee at its meeting on November 26, 2021 with the decision number 2021/10.

Findings

The data related to the simple linear correlation analysis of middle school students' emotional autonomy and speaking anxiety are given in Table 3.

Table 3*Simple Linear Correlation Relationship between SLO and PPE*

Dimensions	n	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Emotional autonomy	304	1							
(2) Non-idealization	304	.323**	1						
(3) Independence	304	.258**	.496**	1					
(4) Individualization	304	.648**	.852**	.760**	1				
(5) Cognitive	304	-.090	.037	.019	.916	1			
(6) Physical	304	-.121*	.018	.006	-.033	.929**	1		
(7) Emotional	304	-.108	.029	.020	-.017	.750**	.894**	1	
(8) Speech anxiety	304	-.138*	-.031	-.030	-0.80	.635**	.834**	.672**	1

**p<.01 *p<.05

When Table 3 is examined, it is seen that there is a significant and negative relationship between emotional autonomy and speaking anxiety ($r_{(304)} = -.138$; $p < .05$). There is also a significant and negative relationship between the physical dimension of speaking anxiety and emotional autonomy ($r_{(304)} = -.121$; $p < .05$). There is no significant correlation between the other sub-dimensions that make up the SCA and the PPE. According to these results, it can be said that there is a negative change between middle school students' emotional autonomy and their speaking anxiety. In other words, as the emotional autonomy of middle school students increases, their speaking anxiety decreases or as their emotional autonomy decreases, their speaking anxiety increases. The data related to the simple linear regression analysis of middle school students' emotional autonomy and speech anxiety are given in Table 4.

Table 4*Simple Linear Regression Analysis between Emotional Autonomy and Speech Anxiety*

Speech Anxiety	B	SHB	β	t	p
Fixed	3.615	.206		17.520	.000
Emotional Autonomy	-.214	.089	-.138	-2.418	.016

$n=304$, $R=-.138$, $R^2=.019$, $F=5.849$, $p<.05$

As a result of the simple linear regression analysis to determine the extent to which emotional autonomy determines speaking anxiety, a significant relationship was observed between emotional autonomy and speaking anxiety ($R = -.138$, $R^2 = .019$), and it was determined that emotional autonomy is a predictor of speaking anxiety ($F_{(1,302)} = 5.849$, $p < .05$). Emotional autonomy explains 1% of the change in speaking anxiety. The significance test of the coefficient of the predictor variable in the regression equation ($B = -.214$) also shows that emotional autonomy is a significant predictor. According to the regression analysis results, the regression equation predicting speaking anxiety is (*Speaking Anxiety* = $(-.214 \times \text{emotional autonomy level}) + 3.615$).

Based on the results of the analysis, it can be said that increasing the emotional autonomy levels of middle school students will contribute to the decrease in the speaking anxiety levels of students with high speaking anxiety.

Conclusion and Discussion

There has been a tremendous increase in the number of studies and interest in the problem of anxiety and the areas it represents. One of the areas where the interest in the problem of anxiety is observed is speech anxiety. Speaking anxiety has been the subject of many studies from different perspectives. In some studies, it has been determined that secondary school students generally have low levels of speaking anxiety (Akalın & Adıgüzel, 2020; Kavruk & Deniz, 2015) and that gender (Akalın & Adıgüzel, 2020; Kavruk & Deniz, 2015), income level (Akalın & Adıgüzel, 2020; Kavruk & Deniz, 2015), television and internet use (Akalın & Adıgüzel, 2020), and number of siblings (Akalın & Adıgüzel, 2020) affect this. In the studies conducted by Keşaplı and Çifci (2017) and Yıldırım (2015), it was determined that the anxiety level of secondary school students was very weak towards the immediate environment, moderate during the lesson, weak in-school, weak out-of-class, and general weak. Gündüz and Demir (2022), on the other hand, evaluated the defects of middle school students arising from themselves as a factor that increases their speech anxiety.

Different results were found in the studies conducted on secondary school students. In the study conducted by Gedik (2015), the speaking anxiety of secondary school students did not differ according to gender, while it differed according to the study conducted by Sevim and Gedik (2014). The same situation is also the case for school type. According to Gedik (2015), speaking anxiety of secondary school students differs according to school type, while it does not differ according to Sevim and Gedik (2014). The reasons for such contradictory findings can be explained under several headings. For example, demographic characteristics such as the size, age group, socioeconomic levels, and cultural contexts of the sample groups used in the studies may affect the findings.

On the other hand, there are also studies examining the effect of various methods and techniques on speaking anxiety (Asan, 2019; Aydoğan, 2019; Bulut, 2015; Demirci, 2019; Hasırcı, 2018; Kardaş & Akın, 2019; Kardaş & Şahin, 2016; Katrancı & Kuşdemir, 2015; Kemiksiz & Güneş, 2017; Özdemir, 2018; Sarıkaya, 2020; Tüzemen, 2016). In these studies, the effects of microteaching, oral expression, academic conflict, drama, direct instruction, peer and teacher feedback, prepared speaking, educational game, concept map, 5E learning model and speaking training on speaking anxiety were discussed.

In the literature, it is seen that there are also studies examining the relationship between speaking anxiety and some variables (Aysel Arslan et al., 2019; Aysel Arslan, 2018; Baki & Kahveci, 2017; Gölpinar et al., 2018; Gündüz, 2020; Kartal, 2019; Özdemir, 2019). In their study, Gölpinar et al. (2018) revealed that there is a negative relationship between speaking anxiety and speaking success, and that speaking anxiety negatively affects speaking success. In other studies, the relationship between speaking anxiety and effective speaking skills, academic self-efficacy, self-efficacy, life skills, attitude towards teaching profession, cultural intelligence and emotional intelligence were measured. In the literature, there is no study examining the relationship between emotional autonomy and speaking anxiety. This study differs from other studies on speaking anxiety in terms of the topic addressed. In this respect, it is thought that this study will contribute to the literature. In this study, which examined the relationship between middle school students' emotional autonomy and speech anxiety levels, the following results were obtained:

According to the arithmetic mean and standard deviation scores obtained with the AAS, it was determined that the general emotional autonomy levels of secondary school students were medium, and high in the sub-dimensions of emotional autonomy, namely "non-idealization", "independence" and "individuation".

According to the arithmetic mean and standard deviation scores obtained with the SDQ, it was determined that the general speaking anxiety levels of secondary school students were at a moderate level. This result of the study differs from the studies conducted by Akalın and Adıgüzel (2020) and Kavruk and Deniz (2015). While the anxiety level of middle school students was generally at a low level in the related studies, it was at a medium level in this study. On the other hand, it was found that middle school students' cognitive speaking anxiety levels and physical speaking anxiety levels were at a medium level, while their emotional speaking anxiety levels were at a high level.

It was determined that there was a significant relationship between middle school students' emotional autonomy and their speech anxiety. As a result of the correlation analysis, the correlation coefficient ($r_{(304)} = -.138$) was found to be significant at $p < .05$ level. A significant and negative relationship was also found between the physical dimension of speech anxiety and emotional autonomy ($r_{(304)} = -.121$; $p < .05$). Accordingly, it was concluded that there was a significant and negative relationship between middle school students' emotional autonomy and their speech anxiety. These results

show that when middle school students' emotional autonomy increases, their speaking anxiety decreases or when their emotional autonomy decreases, their speaking anxiety increases.

Another result of the study is that emotional autonomy is a predictor of speaking anxiety. According to the regression analysis, a significant relationship was found between the predictor variable emotional autonomy and the predicted variable speech anxiety. The significance test ($R = -.138$, $R^2 = .019$) and the coefficient of the predictor variable in the regression equation ($B = -.214$) obtained as a result of the analysis show this relationship. Emotional autonomy explains 1% of the change in speaking anxiety. The results of the regression model revealed that a 1-unit increase in the emotional autonomy scores of middle school students caused a 0.214 point decrease in their speaking anxiety scores.

Based on the results of this study, it can be said that psychological characteristics are one of the factors affecting the development of speaking skills. It would be useful to include activities and practices that improve students' emotional autonomy in order to prevent speaking anxiety, which negatively affects the development of speaking skills, or to reduce the high level of speaking anxiety.

Considering that emotional autonomy develops between the ages of 10-16, it should be considered that the middle school level is of critical importance for the individual. On the other hand, the development of an individual's emotional autonomy depends not only on school life, but also on some characteristics that he/she should develop in relation to his/her family and social environment. In this respect, school-family cooperation should be ensured in the process of developing middle school students' speaking skills, and families should be supported by psychological counseling and guidance services in schools on issues that will contribute to the development of students' emotional autonomy.

Duygusal Özerklik ile Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişki

Ferhat Ensar

Bursa Uludağ Üniversitesi
ferhatensar@uludag.edu.tr
ORCID: 0000-0002-5282-2685

Emre Can

Millî Eğitim Bakanlığı
can4354@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9112-3169

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerde özgüven ve bağımsız karar verebilme yetisinin gelişmesinde etkili olan duygusal özerklik ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel araştırma modeli ile yürütülmüştür. Araştırmada, duygusal özerkliklerine bağlı olarak ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısında bir değişimin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişki keşfedici korelasyon analiziyle incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerkliğinin, konuşma kaygılarının bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen ve 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bursa'daki dört farklı ortaokulda öğrenim görmekte olan 318 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından geliştirilen Deniz vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Özerklik Ölçeği (DÖÖ) ile Gündüz ve Demir (2020) tarafından geliştirilen Konuşma Kaygısı Ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin genel duygusal özerklik ve konuşma kaygısı orta düzey olarak saptanmıştır. Duygusal özerklik ile konuşma kaygısı arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişkinin olduğu, duygusal özerkliğin konuşma kaygısının bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre duygusal özerklik konuşma kaygısındaki değişimin %1'ini açıklamaktadır.

Anahtar kelimeler: Konuşma becerisi, kaygı, konuşma kaygısı, duygusal özerklik.

Konuşma, insanı diğer canlılardan ayıran en belirgin sözel davranıştır. İnsan sahip olduğu düşünme yetisine dayanarak düşündüklerini konuşma davranışı aracılığıyla dışa vurur. Diğer yandan içinde yaşadığı toplumu içselleştirebilmesi için insanın paydaşlarıyla iletişim kurması da bir zorunluluktur. Çünkü toplumu oluşturan insanlar arasındaki duygu ve düşünce alışverişini sağlayan başlıca etkileşim aracı konuşmadır. Bu yönüyle konuşma yalnızca bir iletişim aracı olmasının ötesinde duygusal, zihinsel ve sosyal açılardan da insanı sağaltan ve geliştiren bir beceri sayılabilir.

Alanyazında da konuşma davranışı bireyin okul ve iş hayatını başarılı ya da başarısız kılan etmenlerden biri (Temizyürek vd., 2007), insanın eğitim, iş ve özel yaşamını etkileyen ve yönlendiren bir faaliyet (Özbay, 2007) ve özel hayatta ve iş hayatında kişinin kendisini fark ettirerek başarılı olabilmesinin anahtarı (Kemiksiz, 2021) olarak değerlendirilmektedir. Hatta insanın bir şeyler yaratmasını ve düzene sokmasını, yaşamı daha iyi kavramasını sağlayarak yaşamı anlaşılır kılan (Kirchner, 1995) bilgi edinme, düşünce ve görüş oluşturma, anlaşma, ikna etme gibi çeşitli amaçlara hizmet eden (Ammelburg, 2003) bir yetkinlik olarak da ifade edilmektedir.

Geliş Tarihi : 28 Temmuz 2022
Düzeltilme Tarihi : 13 Haziran 2025
Kabul Tarihi : 25 Haziran 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(1), 70-88
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(1), 70-88
<https://doi.org/10.35233/oyea.1150257>

Çocuklar okula konuşma becerisini kazanmış olarak gelirler. Ancak okul ortamına taşınan bu beceri, genelde ham, olgunlaşmamış ve yerel özelliklerin çokça bulunduğu bir yapıdadır (Temizkan, 2013). Öğretim sürecinde özellikle öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimler açısından birinci derecede etkili olan konuşma becerisi, bireyin gelişimi açısından da merkezî bir işlev üstlenir. Kurdayoğlu'na (2011) göre öğretmen-öğrenci arasındaki bilgi alışverişi, açıklama, anlatma ve değerlendirme faaliyetleri en çok konuşma davranışı aracılığıyla gerçekleştirilir. Aktaş ve Gündüz (2004) göre ise bu beceri; Türkçe eğitiminin temelini, yani okuma ve yazma gibi iki temel becerinin kaynağını oluşturur.

İnsan hayatındaki bu etkileri göz önünde bulundurulduğunda, konuşma becerisinin zamanında edinimi ve geliştirilmesi son derece önemlidir. Bu becerinin geliştirilebilmesi etkili bir konuşma eğitimiyle mümkündür. Konuşma eğitimi, örgün eğitim kurumlarında Türkçe dersi kapsamında Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) göre yürütülmektedir. Öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilmesi, Türkçeyi konuşma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezlerini sözlü olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2019) konuşma becerisine yönelik özel amaçlarındandır. Programın belirlediği anahtar yetkinliklerden biri de ana dilinde iletişimdir. Bu yetkinlik kapsamındaki hedeflerden biri de öğrencilerin kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları sözlü olarak ifade edebilmeleridir. Söz konusu hedefi gerçekleştirmek isteyen öğrencilerin en fazla deneyimlediği kaygı durumlarından biri de konuşma kaygısıdır.

Konuşma Kaygısı

Konuşma; insanların çevresiyle iletişim kurmasının en etkili yolu (Güneş, 2016), insanın diğer insanlarla anlaşabilmesini ve haberleşmesini sağlayan bir davranış biçimi (Temizyürek vd., 2007), insanın düşünce ve duygularını çevresine aktarmada kullandığı sesli iletişim aracı (Ünal ve Özden, 2019), zihin ve kas gücünün devreye girdiği psikomotor bir yetenek, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en etkili araç (Calp, 2010), mutabık kalınan işaretlerin ve seslerin karşısındaki zihninde anlam oluşturmalarını, mesaja dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreç (Erdem, 2014), kişinin kendisinden başlayan, çevresine ulaşan, dinleyicilerini kapsayan geniş boyutlu, oldukça karmaşık bir iletişim bütünü (Karadağ, 2003) olarak ifade edilmektedir.

Konuşmanın temel amacı düşüncenin, iletinin, tam olarak anlaşılır bir şekilde karşısakine aktarılmasıdır. Konuşma sürecinde farklı nedenlere bağlı olarak hedeflenen amacın-iletinin karşı tarafa sağlıklı bir biçimde aktarılabilmesinin gerçekleşmediği durumlarla karşılaşabilmektedir. Bu sorun fizyolojik, sosyolojik etmenlerden kaynaklanabildiği gibi bireyin psikolojik özellikleri de konuşma sürecinde anılan durumla karşılaşılmasına neden olabilmektedir. Bireyin psikolojik özellikleri onun konuşmaya karşı gösterdiği duyuşsal tepkilerdir. Gölpinar vd.ne (2018) göre konuşmaya yönelik güdü, tutum, özyeterlik ve kaygı gibi durum belirticiler konuşmanın duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır.

Felsefe ve psikolojinin birbiriyle ödünleşerek kullandığı kavramlardan biri de kaygıdır (Demircan, 2017; Kierkegaard, 2006). Bu nedenle kaygı kavramı çerçevesinde uzlaşıdan daha çok farklı tanımlamalar ya da açıklamalarla karşılaşmaktadır (May, 2021). Kaygı kavramı, insanın geçirdiği ruhsal değişim ya da gelişimi açıklamak için psikolojide sıklıkla kullanılır. Örneğin Freud, kaygıyı egonun bir işlevi olarak değerlendirdi. Freud'un söz konusu değerlendirmesi kaygıyı biyolojinin sınırlarından çekerek psikolojinin odağına yerleştirmiştir (Manav, 2011). Öyle ki Freudçu modelde kişinin tedavisi için analist tarafından kaygının beslenmesi önerilir (Rogers, 2022). Felsefi yaklaşımda ise insanın içine düştüğü anlamsızlığı anlamlı hâle dönüştürmenin bir taslağı olarak kaygı duygusuna yer verilir (Cevizci, 2005). Dağ'a (1999) göre Türkiye'de günlük hayatta kaygı daha çok endişe yerine kullanılmaktadır. Psikologların kaygı hakkındaki görüşleri incelendiğinde; kaygının öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği, benlik saygısını tehdit ettiği, yoğun olduğunda çocuklarda odaklanma sorununa neden olduğu (Jalongo ve Hirsh, 2010) anlaşılmaktadır. Örneğin May (2021: 43) kaygının bir problem olarak öğrenme teorisinin odağına yerleştiğini vurgular.

Diğer yandan kaygı hem olumlu hem de olumsuz bir duygu durumu olarak değerlendirilmektedir. (M. Schab, 2016; May, 2021). Ersevime (2005) göre düşünceleri rahatsız etmesi kaygının olumsuz bir duygu durumu olarak görülmesine yol açarken; kişiyi uyarması, mutlu ve başarılı olmaya yönlendirmesi, karakter ve kişilik gelişiminde etkili olması ise kaygının olumlu bir duygu durumu olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır. Gündüz (2020) ise kaygıyı insanın normal ve hayati bir duygusu olarak görmekte ve kaygı dengesinin bozulmasının kişinin yaşamında kimi problemlere yol açtığına vurguda bulunmaktadır.

Ellis (1994) kaygının üç türüne dikkat çekmektedir. Kaygı; kişilik, durum ve olay kaynaklı olabilir. İnsanın karakteri ve duyuşsal yapısından kaynaklı kaygı, kişilik kaygısı; belli bir duruma karşı geliştirilen olumsuz duyuşsal tepkilerden kaynaklı kaygı, durum kaynaklı kaygı; belirli olaylar karşısında hissedilen güçsüzlük duygusuna bağlı oluşan kaygı, olay kaynaklı kaygıdır. Her ne kadar konuşma kaygısı, durumluk kaygı (Gölpinar vd., 2018) olarak değerlendirilse de kişinin karakteri ve duyuşsal yapısının da konuşma konusunda çekincelere yol açabileceği göz ardı edilmemelidir (Saleci, 2023; May, 2021).

Kaygının kişiye etkisinin olumlu veya olumsuz olması, daha çok kişinin yaşadığı kaygının derecesiyle ilişkilendirilmektedir. Buna göre kaygı derecesi yüksek olanlar duygularını kontrol etmekte güçlük çekerken düşük derecede olanlar ise öğrenmeye güdülenmekte zorluk çekerler. Dolayısıyla kaygı derecesinin normal sınırlarda seyretmesi uzmanlar tarafından önerilen bir durumdur (Akalın ve Adıgüzel, 2020). Bu nedenle eğitim-öğretim

sürecinde öğrencilerin kaygı derecesine etkileyen faktörlerin doğasını incelemek önemli görülmektedir (Saleci, 2023; Brewer, 2021; May, 2021; Schaub, 2019; Dacey vd, 2018; Demircan, 2017; M. Schab, 2016; Kierkegaard, 2006).

Burkovik'e (2009) göre bireyin deneyimlediği kaygının kabul edilebilir sınırlarda olması onun sağlıklı kararlar almasına ve bu kararlarından güç alarak da performansını iyileştirmesine olumlu yönde etkiler. Konuşma kaygısı, konuşmaya karşı geliştirilen duyuşsal tepkilerden biridir. Bu tepkiye bağlı olarak kaygı, konuşma sürecinde çeşitli belirtilerle ortaya çıkabilmektedir. Bu belirtiler; bireyin konuşmaktan kaçınması, heyecanlanması, kendisini yeterince ifade edememesi, yüzünün kızarması, terlemesi, kalp atışlarının hızlanması (Gündüz, 2020; Keşaplı ve Çiftçi, 2017; Yıldırım, 2015) gibi durumlarla açıklanmaktadır.

Her ne kadar fiziksel olarak belirti verse de kaygının kaynağı daha çok psikolojik faktörlerdir (Rogers, 2022; Solomon, 2016; Kierkegaard, 2006). Öğrencilerin konuşma ile ilgili kaygıları kişilere yönelik olabileceği gibi, ders esnasında söz almaktan, konuşma etkinliklerine katılmaktan kaçınan öğrenci davranışı olarak da görülebilir. Topçuoğlu Ünal ve Degeçe (2012) göre öğrencilerin konuşmaktan kaçınması özgüven eksikliği, olumsuz tepkilerden ve alay edilmekten çekinme ve heyecanlanma nedenlerinden kaynaklanmaktadır. Konuşma eğitiminde öğretmenlerin genellikle konuşmanın fiziksel ve bilişsel boyutlarını dikkate alması, konuşma becerisini olumsuz etkileyen duyuşsal boyutların göz ardı edilmesini doğurmaktadır. Bu durum, konuşma becerisinin geliştirilmesini olumsuz etkileyen etmenlere çözüm bulunamamasına neden olduğu gibi öğrencilerin konuşma becerisinde yetersiz olduğu inancının da pekişmesine yol açmaktadır. Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin farkında olunması hem eğitim süreci hem de kişilik gelişimi açısından faydalıdır. Konuşma kaygısı bağlamında, konuşma becerisini etkileyen duyuşsal etkilerden birinin de duygusal özerklik olduğu düşünülmektedir (May, 2021; Santrock, 2012).

Duygusal Özerklik

Bireyin gelişiminde en önemli dönemlerden biri ergenliktir. Fiziksel, zihinsel ve psikolojik yönlerden birçok değişim yaşandığı için ergenlik dönemi kritik bir eşik olarak kabul edilir (Santrock, 2012; Solomon, 2016; Weinhaus ve Friedman, 2020). Sağlıklı bir kimlik geliştirme ve toplum içinde kabul edilebilir bir konuma gelebilme bu dönemin en kritik aşamalarındandır (May, 2021). Bu bağlamda bireyin özerklik duygusunun gelişmesi ve buna bağlı olarak da özerklik kazanması önemli bir gelişim aşaması olarak değerlendirilir (Santrock, 2012).

Peterson vd.ne (2003) göre bireyin ergenlik döneminde yaşadığı değişimler, yaşlıları tarafından kabul edilmesini, anne babadan ayrışmasını, kimlik kazanmasını, kaygılarıyla baş edebilmesini ve olgunlaşmasını sağlamaktadır. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olan ortaokul çağı bireyin kimlik kazanımı açısından özerkliğe ilk adımlarını attığı dönem olarak görülebilir. Aynı zamanda bu dönem bireyin anne babasından ayrışmaya başladığı, özerkliğini yavaş yavaş ilan etmeye başladığı bir dönemdir. Akman vd. (2008) sosyalleşme, topluma uyum sağlama, sağlıklı bir yetişkin olabilme için özerklik gelişimini önemli etmenlerden biri olarak görmektedir. Noom vd.ne (2001) göre de duygusal özerklik kimlik gelişimi açısından çok önemli görülmektedir. Ergenlik döneminde bireyin sağlıklı bir özerklik süreci yaşayabilmesi öncelikle duygusal yönden özerklik kazanabilmesine bağlıdır.

Bireyin aileden bağımsızlaşarak kendi kendine karar verebilme becerisini yaşama geçirmesi olarak açıklanan (Blos'dan (1979) aktaran Fozio-Thielk, 2015; Sessa ve Steinberg, 1991) duygusal özerklik, ergenlikle ilgili açıklamaların odağını oluşturan (Beyers ve Goossens, 1999) bir kavramdır. Duygusal özerklik öncelikle ana-baba ve akranlardan duygusal yönden bağımsızlık kazanmaya başlama süreci (Steinberg ve Silverberg, 1986; Steinberg, 2007) olarak ifade edilebilir. Noom vd. (2001) duygusal özerkliğin, ergenlerin kendi amaçlarını ana-baba ve akranları dışında tanımlama konusunda kendilerine olan güvenlerinin gelişmesiyle kazanıldığını ifade etmektedir.

Steinberg ve Silverberg (1986), 10-16 yaş arasındaki ergenlerin duygusal özerkliğinin yaş ile gelişme gösterdiğini belirlemiştir. Duygusal özerklik kazanma süreci hem birey hem toplum açısından önemli bir süreçtir. Duygusal özerkliği yüksek düzeyde olan bireylerin bağımsız bir birey olarak davranabilmesi beklenmektedir. Bu açıdan duygusal özerkliğe sahip olan öğrenciler ailelerinden bağımsız hareket edebilmekle birlikte özgür kararlar da verebilmektedir.

Konuşma kaygısının kendisini gösterdiği belirtiler göz önüne alındığında, konuşma öncesi ya da konuşma sırasında kaygıya neden olan ana etmenin, öğrencilerde özgüven eksikliği veya öğrencilerin özgür karar verebilme iradesinin tam olarak gelişmemesi gösterilebilir. Ergün'e (2009) göre kişi konuşurken duruma ve niyetine göre en uygun kelime ve cümleleri seçer. Kişinin konuşurken yaptığı duraksamalardan, düşünsel bir plan ve seçim yaptığı anlaşılır. Konuşma esnasında en uygun sözcük ve sözcük gruplarının seçimi, düşünsel bir planlama yapılabilmesi ve bu düşünsel planlamanın içerisinden kullanıma uygun olanların seçilerek ifade edilebilmesi bireyin özerk olarak karar verebilme yetisiyle ilişkilidir. Özellikle ortaokul çağında ailesinden duygusal anlamda bağımsızlaşamamış bireylerin karar verme sürecinde zorluklar yaşadığı görülmektedir. Öğrencilere ders dışında herhangi bir konuda fikirleri sorulduğunda düşüncelerini rahatça ifade edemedikleri, karar gerektiren basit bir konuda bile ailelerine danışma yoluna başvurdıkları gözlemlenmektedir. Bu durumun öğrencilerin konuşma becerisine olumsuz etkide bulunduğu söylenebilir.

Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2019), konuşma becerisini ilgilendiren çeşitli kazanımlar belirlenmiştir. Ancak program, problemten arınmış, ideal bir konuşma tablosu çizmektedir. Programdaki bu yaklaşım, konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılabilecek psikolojik problemlerin tespitine ve giderilmesine yönelik bir eksiklik taşımaktadır. Öğretim sürecinde programdaki eksikliklerin giderilmesi ise Türkçe öğretmenlerine bırakılmıştır.

Özbay ve Barutçu'ya (2013) göre bilgi ve özgüven eksikliğine dayanan ve konuşma sürecinde ortaya çıkan psikolojik problemler, günlük yaşamdaki küçük bir kesitle gözlemlenebilen fizyolojik problemlere göre daha uzun ve detaylı incelemeler neticesinde değerlendirilebilmektedir. Özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde yaşanacak sorunlar, bireyin sosyal yaşamını derinden etkileyebilecek iletişim sorunlarına ve kalıcı dil problemlerine yol açabilir. Bu nedenle öğrencilerin konuşma becerisinin gelişimine engel olabilecek sorunların zamanında tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması son derece önemlidir. Bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan psikolojik sorunlardan biri olan konuşma kaygısının düşürülmesi için katkı sunmak amaçlanmıştır. Bunun için de öğrencilerde özgüven ve bağımsız karar verebilme yetisinin gelişmesinde etkili olan duygusal özerklik ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Anılan amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri ile konuşma kaygıları arasında ilişki var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerkliği, konuşma kaygılarının bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Model

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel araştırma modeli ile yürütülmüştür. Karasar'a (2020) göre ilişkisel araştırma modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri olarak açıklanmaktadır. Bu çalışmada da ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişki ve duygusal özerkliğe bağlı olarak ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısında bir değişimin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Fraenkel vd.ne (2011) göre korelasyonel araştırmalar keşfedici ve yordayıcı korelasyon araştırmaları olarak ikiye ayrılabilir.

Değişkenler arasındaki ilişkileri çözümleyerek anlamaya çalışmak için (Büyüköztürk vd., 2016), ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişki keşfedici korelasyon analizi ile incelenmiştir. Fraenkel vd.ne (2011) göre yordayıcı korelasyon araştırmalarında değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle değişkenlerden birinden yola çıkılarak diğeri yordanmaya çalışılır. Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerkliğinin, konuşma kaygılarının bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için ise regresyon analizi yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bursa ilindeki dört farklı ortaokulda öğrenim görmekte olan 318 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu okullar kümeden seçilmiş tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Fraenkel vd., 2011).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından geliştirilen, Deniz vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Özerklik Ölçeği (DÖÖ) ile Gündüz ve Demir (2020) tarafından geliştirilen Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ) ile toplanmıştır.

Duygusal Özerklik Ölçeği (DÖÖ)

Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından geliştirilen ve Deniz vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan DÖÖ "İdealleştirmeme, Bağımsızlık, Bireyleşme" olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. DÖÖ'nün üç boyutlu yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş, analiz sonuçlarına göre; (RMSEA=.068, RMR=.062, GFI=.93, AGFI=.90, CFI=.93, NNFI=.91), (χ^2/sd (317.43/74)=4.29; $p<.01$) Türkçeye uyarlanmış üç boyutlu yapı doğrulanmıştır. Türkçeye uyarlanan modelin güvenilirliğini belirlemek için .79 olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı DÖÖ'nün güvenilir olduğunu göstermektedir.

Deniz vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan modelin bu araştırma için geçerliliği araştırmacılar tarafından yapılan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile ayrıca incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda Bireyleşme alt boyutunda bulunan 7. ve 10. maddeler manidar t değerine sahip olmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Yine Bireyleşme alt boyutunda bulunan 6. ve 14. maddeler arasında modifikasyon yapılarak hata varyansları birleştirilmiştir. Bu işlemlerden sonra yapılan analiz sonucuna göre gözlenen değişkenlerin örtük değişkenleri açıklama oranları; idealleştirmeme alt boyutu için .47 ile .68, bağımsızlık alt boyutu için .24 ile .63, bireyleşme alt boyutu için .26 ile .71 arasında olduğu, tüm maddelerin örtük değişkenleri açıklamada manidar t değerine sahip olduğu görülmüştür.

Ayrıca, DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerlerinin; (χ^2/sd (114,30/49) = 2,3; $p<.01$), (RMSA =.065, SRMR=.055, CFI=.91, GFI=.94, IFI=.91, AGFI=.91) olduğu görülmektedir. Gürbüz ve Şahin'e (2016) göre; χ^2/sd değerinin 3 ve altında olması modelin iyi bir uyum gösterdiğine, SRMR değerinin .08'in, RMSA'nın .08'in altında, CFI,

GFI, IFI ve AGFI değerlerinin .90'ın üzerinde olmasının modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğuna işaretir. DFA sonucunda, DÖÖ'nün Türkçeye uyarlanan üç boyutlu yapısının doğrulandığı ve bu araştırmanın çalışma grubu açısından DÖÖ'nün geçerli olduğu ortaya konulmuştur.

Elde edilen bütün bu verilere göre, DFA sonucunda İdealleştirmeme alt boyutu 5 madde (m1, m3, m8, m11, m13), Bağımsızlık alt boyutu 4 madde (m2, m4, m5, m9), Bireyleşme alt boyutu 3 madde (m6, m12, m14) olmak üzere toplam 12 maddeden oluşan üç boyutlu DÖÖ'nün yapı geçerliliği doğrulanmıştır.

Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ)

Gündüz ve Demir (2020) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan KKÖ; bilişsel, fiziksel ve duygusal boyutlara sahip toplam 21 maddeden oluşmaktadır. KKÖ'nün yapı geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş, analiz sonucunda elde edilen sonuçlara göre ($\chi^2=303.23$, $sd=1.639$, $RMSEA=.038$, $NFI=.97$, $NNFI=.98$, $GFI=.94$, $AGFI=.92$, $CFI=.99$, $SRMR=.043$) doğrulanmıştır. Ölçeğin genel Cronbach's Alpha değeri .90 ve iki yarı güvenirlik sonucu .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test değeri $r=.78$, eş değer form güvenirlik değeri $r=.50$ 'dir. Bütün bu veriler değerlendirildiğinde bu araştırma için KKÖ'nün geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bursa ilindeki dört farklı ortaokulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. DDÖ ve KKÖ uygulaması öncesinde araştırmacı tarafından öğrenciler bilgilendirilmiştir. Ölçekler araştırmacı tarafından, farklı günlerde, ayrı ayrı 40'ar dakikalık oturumlar hâlinde okullardaki sınıf ortamında öğrencilere uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklik düzeylerini belirlemek için DDÖ ile elde edilen veriler aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri açısından incelenmiştir. Çalışma grubunun duygusal özerklik düzeylerini belirlemek için kullanılan 12 maddelik ölçek, dörtlü Likert tipinde (bana hiç uygun değil, bana uygun değil, bana uygun, bana tamamen uygun) derecelendirilmiştir. Bu bakımdan ölçekte üç aralık yer almaktadır. Ölçekten elde edilen puanların yorumlanmasında dikkate alınacak aralık değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

DDÖ Aritmetik Ortalama Puanı Aralık Değerleri

Puan aralığı*	Duygusal özerklik düzeyi
1.00 – 1.75	Düşük düzey
1.76 – 2.50	Orta düzey
2.51 – 3.25	Yüksek düzey
3.26 – 4.00	Çok yüksek düzey

*(3/4=0.75)

Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerini belirlemek için ise KKÖ ile elde edilen veriler aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri açısından incelenmiştir. Çalışma grubunun konuşma kaygı düzeylerini belirlemek için kullanılan 21 maddelik ölçek, beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten elde edilen puanların yorumlanmasında kullanılan aralık değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

KKÖ Aritmetik Ortalama Puanı Aralık Değerleri

Puan aralığı*	Konuşma kaygı düzeyi
1.00 – 1.80	Çok düşük
1.81 – 2.60	Düşük
2.61 – 3.40	Orta
3.41 – 4.20	Yüksek
4.21 – 5.00	Çok yüksek

*(4/5=0.80)

Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişki basit doğrusal korelasyon analizi ile incelenmiştir. Duygusal özerkliğin, ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için ise basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Duygusal özerklik düzeyine bağlı olarak ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin öngörülebilirliği incelenmiştir.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Bu çalışmanın etik kurul izni Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’nun 26 Kasım 2021 tarihli toplantısında 2021/10 karar sayısı ile verilmiştir.

Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri ile konuşma kaygılarına yönelik yapılan basit doğrusal korelasyon analizine ilişkin veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

DDÖ ve KKÖ Basit Doğrusal Korelasyon İlişkisi

Boyutlar	<i>n</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Duygusal özerklik	304	1							
(2) İdealleştirmeme	304	.323**	1						
(3) Bağımsızlık	304	.258**	.496**	1					
(4) Bireyleşme	304	.648**	.852**	.760**	1				
(5) Bilişsel	304	-.090	.037	.019	.916	1			
(6) Fiziksel	304	-.121*	.018	.006	-.033	.929**	1		
(7) Duygusal	304	-.108	.029	.020	-.017	.750**	.894**	1	
(8) Konuşma kaygısı	304	-.138*	-.031	-.030	-0.80	.635**	.834**	.672**	1

** $p < .01$ * $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, duygusal özerklik ile konuşma kaygısı arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r_{(304)} = -.138$; $p < .05$). Konuşma kaygısının fiziksel boyutu ile duygusal özerklik arasında da anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır ($r_{(304)} = -.121$; $p < .05$). DDÖ ve KKÖ’yü oluşturan diğer alt boyutlar arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Elde edilen bu sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri ile konuşma kaygıları arasında negatif yönlü bir değişimin olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri arttıkça konuşma kaygıları azalmakta ya da duygusal özerklikleri azaldıkça konuşma kaygıları artmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerkliği ile konuşma kaygısına yönelik basit doğrusal regresyon analizine ilişkin veriler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Duygusal Özerklik ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Konuşma kaygısı	<i>B</i>	<i>SHB</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.615	.206		17.520	.000
Duygusal Özerklik	-.214	.089	-.138	-2.418	.016

$n=304$, $R=-.138$, $R^2=.019$, $F=5.849$, $p<.05$

Duygusal özerkliğın konuşma kaygısını ne kadar belirlediğini tespit etmek için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, duygusal özerklik ile konuşma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş ($R=-.138$, $R^2=.019$), duygusal özerkliğın konuşma kaygısının bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-302)}=5.849$, $p<.05$). Duygusal özerklik konuşma kaygısındaki değişimin %1'ini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenin regresyon denkleminde esas kat sayısının ($B=-.214$) anlamlılık testi de duygusal özerkliğın anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Regresyon analizi sonucuna göre, konuşma kaygısını yordayan regresyon denklemi ($Konuşma\ Kaygısı=(-.214 \times duygusal\ özerklik\ düzeyi) + 3.615$) şeklindedir.

Analiz sonucunda ulaşılan sonuçlardan hareketle, ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklik düzeylerinin yükseltilmesinin, konuşma kaygısı yüksek olan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin düşmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Kaygı problemi ve temsil ettiği alanlara ilgide ve çalışma sayısında muazzam bir artış gözlemlenmektedir. Kaygı problemine gösterilen ilginin gözlemlendiği alanlardan biri de konuşma kaygısıdır. Konuşma kaygısının farklı açılardan birçok araştırmaya konu edildiği görülmektedir. Bazı araştırmalarda ortaokul öğrencilerinin genel olarak konuşma kaygı düzeylerinin düşük olduğu (Akalin ve Adıgüzel, 2020; Kavruk ve Deniz, 2015) ve bunu da cinsiyetin (Akalin ve Adıgüzel, 2020; Kavruk ve Deniz, 2015), gelir düzeyinin (Akalin ve Adıgüzel, 2020; Kavruk ve Deniz, 2015), televizyon ve internet kullanımının (Akalin ve Adıgüzel, 2020), kardeş sayısının (Akalin ve Adıgüzel, 2020) etkilediği belirlenmiştir. Keşaplı ve Çıfci (2017) ile Yıldırım (2015) tarafından yapılan çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeyinin yakın çevreye yönelik çok zayıf, ders esnasında orta, okul içi ders dışı zayıf, genel zayıf olarak tespit edilmiştir. Gündüz ve Demir (2022) ise ortaokul öğrencilerinin kendilerinden kaynaklanan kusurlarını onların konuşma kaygılarını artırıcı bir faktör olarak değerlendirmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerine yönelik yapılan araştırmalarda ise farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Gedik (2015) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygıları cinsiyete göre farklılık göstermezken, Sevim ve Gedik (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre farklılık göstermektedir. Aynı durum okul türü için de söz konusudur. Gedik (2015) göre ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygıları okul türüne göre farklılık gösterirken, Sevim ve Gedik (2014) göre farklılık göstermemektedir. Bu tür çelişkili bulguların nedenleri birkaç başlıkta açıklanabilir. Örneğin, çalışmalarda kullanılan örneklem gruplarının büyüklüğü, yaş grubu, sosyoekonomik düzeyleri, kültürel bağlamları gibi demografik özellikler bulguları etkileyebilir.

Diğer yandan çeşitli yöntem ve tekniklerin konuşma kaygısına etkisinin incelendiği araştırmalar da mevcuttur (Asan, 2019; Aydoğan, 2019; Bulut, 2015; Demirci, 2019; Hasırcı, 2018; Kardaş ve Akın, 2019; Kardaş ve Şahin, 2016; Katrancı ve Kuşdemir, 2015; Kemiksiz ve Güneş, 2017; Özdemir, 2018; Sarıkaya, 2020; Tüzemen, 2016). Bu araştırmalarda da mikro öğretim, sözlü anlatım, akademik çelişki, drama, doğrudan öğretim, akran ve öğretmen geri bildirim, hazırlıklı konuşma, eğitsel oyun, kavram haritası, 5E öğrenme modeli ve konuşma eğitiminin konuşma kaygısına etkisi ele alınmıştır.

Alanyazında konuşma kaygısının birtakım değişkenlerle ilişkisinin incelendiği araştırmaların da (Aysel Arslan vd., 2019; Aysel Arslan, 2018; Baki ve Kahveci, 2017; Gölpınar vd., 2018; Gündüz, 2020; Kartal, 2019; Özdemir, 2019) olduğu görülmektedir. Gölpınar vd. (2018), yaptıkları araştırmada konuşma kaygısı ile konuşma başarısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu, konuşma kaygısının konuşma başarısını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Diğer araştırmalarda da konuşma kaygısı ile etkili konuşma becerisi, akademik öz yeterlik, öz-yeterlik, yaşam becerileri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, kültürel zekâ ve duygusal zekâ arasındaki ilişki ölçülmüştür. Alanyazında duygusal özerklik ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma ele alınan konu itibarıyla konuşma kaygısına yönelik yapılan diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir. Bu yönüyle bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri ile konuşma kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

DDÖ ile elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına göre ortaokul öğrencilerinin genel duygusal özerklik düzeylerinin orta, duygusal özerkliğın alt boyutları olan “idealleştirmeme”, “bağımsızlık” ve “bireyleşme” boyutlarında ise yüksek olduğu belirlenmiştir.

KKÖ ile elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına göre ortaokul öğrencilerinin genel konuşma kaygısı düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu, Akalin ve Adıgüzel (2020) ile Kavruk ve Deniz'in (2015) yapmış oldukları araştırmalara göre farklılık göstermektedir. İlgili araştırmalarda ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeyi genel olarak düşük düzeyde iken bu araştırmada orta düzeydedir. Diğer yandan ortaokul öğrencilerinin bilişsel konuşma kaygı düzeyleri ile fiziksel konuşma kaygı düzeyleri orta düzeyde, duygusal konuşma kaygı düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri ile konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda korelasyon katsayısı $r_{(304)}=-.138$, $p<.05$ düzeyinde anlamlı olarak bulunmuştur. Konuşma kaygısının fiziksel boyutu ile duygusal özerklik arasında da anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki belirlenmiştir ($r_{(304)}=-.121$; $p<.05$). Buna göre ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklikleri ile konuşma kaygıları arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, ortaokul öğrencilerinin

duygusal özerklikleri arttığında konuşma kaygılarının azaldığını ya da duygusal özerklikleri azaldığında konuşma kaygılarının arttığını göstermektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucu da duygusal özerkliğin konuşma kaygısının bir yordayıcısı olduğudur. Yapılan regresyon analizine göre yordayan değişken duygusal özerklik ile yordanan değişken konuşma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen ($R=-.138$, $R^2=.019$) ve yordayıcı değişkenin regresyon denkleminde esas kat sayısının ($B=-.214$) anlamlılık testi bu ilişkiyi göstermektedir. Duygusal özerklik konuşma kaygısındaki değişimin %1'ini açıklamaktadır. Regresyon modeli sonuçları ortaokul öğrencilerinin duygusal özerklik puanlarındaki 1 birimlik artışın, konuşma kaygısı puanlarında 0.214 puanlık azalışa neden olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle, psikolojik özelliklerin konuşma becerisinin gelişimini etkileyen faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Konuşma becerisinin gelişimini olumsuz etkileyen konuşma kaygısının önlenmesi veya yüksek konuşma kaygısı düzeyinin düşürülebilmesi açısından öğrencilerin duygusal özerkliklerini geliştirici etkinlik ve uygulamalara yer verilmesi yararlı olacaktır.

Duygusal özerkliğin 10-16 yaş aralığında geliştiği göz önünde bulundurulduğunda birey açısından ortaokul kademesinin kritik öneme sahip olduğu düşünülmelidir. Diğer yandan bireyin duygusal özerkliğinin gelişimi yalnızca okul yaşantısına değil, aile ve sosyal çevresiyle ilişkili olarak geliştirmesi gereken bazı özelliklere bağlıdır. Bu açıdan ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisinin geliştirilme sürecinde okul-aile iş birliği sağlanmalı, okullarda bulunan psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti servisleri tarafından ailelere, öğrencilerin duygusal özerkliklerinin gelişimine katkı sağlayacak konularda destek sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Akalın, S. ve Adıgüzel, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 1345-1356. <https://doi.org/10.24106/kefedergi.3956>
- Akman, Y., Abaslı, K. ve Polat, Ş. (2018). Duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algı arasındaki ilişkilerin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3), 987-1012. <https://doi.org/10.17152/gefad.397455>
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım-kompozisyon sanatı*. Akçağ.
- Ammelburg, G. (2003). *Konuşma sanatı-konuşmacı eğitimi*. Doruk.
- Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 2(3), 26-43. <https://doi.org/10.31458/iejcs.399014>
- Arslan, A., İlman, E. ve Aslan, R. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin konuşma kaygıları ve öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 124-147. <https://doi.org/10.35235/uicd.526073>
- Asan, H. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına eğitsel oyunların etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Aydoğan, Y. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarında kavram haritalarının etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Baki, Y. ve Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Turkish Studies*, 12(4), 47-70. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11373>
- Beyers, W. ve Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753-769. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0268>
- Brewer, J. (2021). *Kaygı Döngüsünü Kırma*. Okuyan Us Yayınları.
- Bulut, K. (2015). *Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Burkovik, Y. (2009). *Kaygılanacak ne var! Timaş*.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe eğitimi*. Nobel.
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe sözlüğü*. Paradigma.
- Dacey, J. S., D. Mack, M. ve B. Fiore, L. (2018). *Çocuklarda aşırı kaygı ve kaygı azaltma yöntemleri: Ebeveynler ve öğretmenler için rehber kitap*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Dağ, İ. (1999). Psikolojinin ışığında kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*. 6.

- Demircan, K. (2017). *Varlık ve hiçlik arasında yaşanan duygu: Kaygı*. Almanya: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Demirci, E. (2019). *5E öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygılarına etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Deniz, M., Çok, F. ve Duyan, V. (2013). Duygusal Özerklik Ölçeği'nin ergenler için uyarlanması ve psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 352-363.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. İçinde A. Güzel ve H. Karatay (ed.) *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 181-220). Pegem Akademi.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi.
- Ersevimi, İ. (2005). *Freud ve psikanalizin temel ilkeleri*. Asos.
- Fozio-Thielk, L. (2015). *Examination of emerging adults' autonomy and parental monitoring under varying living arrangements*. [Unpublished PhD dissertation], Northcentral University.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education (8th Ed.)*. Mc Graw Hill.
- Gedik, M. (2015). Siirt örnekleminde ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *ODU Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13, 77-93.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85. <https://doi.org/10.31464/jlere.425224>
- Gündüz, A. (2020). *Duygusal zekâ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Gündüz, A. ve Demir, S. (2020). Konuşma kaygısı ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 145-159. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.818704>
- Gündüz, A. ve Demir, S. (2022). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 709 – 726. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.985315>
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Hasırcı, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerindeki etkisi açısından akran ve öğretmen geribildirim. *Turkish Studies*, 13(4), 685-706. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13078>
- Jalongo, M. R. ve Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435.
- Karadağ, M. (2003). *Kuram-yöntem bağlamında yazılı sözlü anlatım*. Ürün.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademi.
- Kardaş, M. N. ve Şahin, E. (2016). Mikro öğretim yönteminin öğrencilerin Türkçe konuşma beceri ve kaygılarına etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 30, 263-275. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.1314>
- Kardaş, N. ve Akın, E. (2019). Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 91-113.
- Kartal, M. (2019). *Beden eğitimi ve spor bölümü öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2015), 415-445. <https://doi.org/10.14582>
- Kavruk, H. ve Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları (Samsun ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 63-8
- Kemiksiz, Ö. (2021). Konuşma ve sınıf içi uygulama örnekleri. İçinde F. T. Ünal (ed.) *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (s. 125-150). Nobel Akademi.
- Kemiksiz, Ö. ve Güneş, F. (2017). Doğrudan öğretim modeline dayalı konuşma eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 384-405. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.3795>
- Keşaplı, G. ve Çiftçi, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54(1), 463-484 <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS4830>

- Kierkegaard, S. (2006). *Kaygı kavramı: Mevrus Günah'ı konu edinen dogmatik problem üzerine psikoloji açısından yalın bir teşekkür*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kirchner, B. (1995). *Etkileyici konuşma sanatı*. Altın Kitaplar.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). *Konuşma eğitimi*. Kriter.
- M. Schab, L. (2016). *Kaygı: Ergenler için çalışma kitabı*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri*, 5(9), 201-211.
- May, R. (2021). *Kaygının Anlamı*. İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
- Noom, M., Dekovic, M. ve Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 577-595.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü.
- Özbay, M. ve Barutçu, T. (2013). Dil psikolojisi ve Türkçe öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 933-973. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.457>
- Özdemir, G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile konuşma kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi: Niğde ili örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 361-374. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-360001>
- Peterson F. L., Walker, L., Whatt. T. J., Rheinboldt, K., White, C. ve Hogkinson, M. (2003). *Evidence-based sexuality education*. American Public Health Association. Annual Conference San Francisco, California.
- Rogers, C. R. (2022). *Kişi olmaya dair*. Okuyan Us Yayınları.
- Saleci, R. (2023). *Kaygı üzerine*. Metis Yayıncılık.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarıkaya, B. (2020). Konuşma eğitimi dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 6(1), 79-91. <https://doi.org/10.32570/ijofe.699046>
- Schaub, F. (2019). *Korku ve kaygı çözümleri*. Olimpos Yayınları.
- Sessa, F. ve Steinberg, L. (1991). Family structure and the development of autonomy in adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 11, 38-55.
- Sevim, O. ve Gedik, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 379-393.
- Solomon, A. (2016). *Armut dibine düşmeyince: Anne babalar, çocuklar ve kimlik arayışı*. Yapı Kredi Yayınları.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. İmge.
- Steinberg, L. ve Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841- 851.
- Temizkan, M. (2013). Konuşma becerisi. *Sözlü anlatım içinde* (s. 199-238). Pegem.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Öncü.
- Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Ünal, F. T. ve Degeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 735-750 <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS178>
- Ünal, F.T. ve Özden, M. (2019). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Weinhaus, E., Friedman, K. (2020). *Ergenlerle boğuşmayı bırakın: Çocuğunuzla yeniden iletişim kurmaya ve bağıınızı güçlendirmeye dair bilmeniz gereken her şey*. Sola Unitas Academy.
- Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

Etik Beyan

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Kurul adı: Bursa Uludağ Üniversitesi

Karar tarihi: 26 Kasım 2021

Belge sayı numarası: 2021/10

Higher Order Thinking Skills in Turkish Education: A Study Based on Teachers' Views

Baran Kiler

Istanbul Aydın University
barankiler@aydin.edu.tr
ORCID: 0000-0001-8121-6062

Muhammed Eyyüp Sallabaş

Yıldız Technical University
sallabas@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4346-4385

ABSTRACT

The aim of the research is to determine the status of higher-order thinking skills in Turkish education in line with the opinions of Turkish teachers. The study was designed with a descriptive qualitative research design, which is among the qualitative approaches. The participants of the study consisted of eighteen Turkish teachers working in the Ministry of National Education. The data were collected through semi-structured interview questions. The data obtained were analyzed by descriptive analysis method. In this direction, positive and negative opinions on the status of higher order thinking skills in Turkish education were examined in four different categories: textbook, curriculum, student and teacher. As a result of the research, it was determined that Turkish teachers generally had negative opinions about the status of higher-order thinking skills in Turkish education, they found the textbooks, curriculum, students and teachers inadequate or deficient in teaching higher-order thinking skills, and they encountered many problems throughout the process.

Keywords: Turkish education, Turkish teachers, higher order thinking skills.

The emergence of thinking skills is parallel to the history of humanity. Thinking, which is one of the most basic qualities that distinguish human beings from other living things, is defined by Cüceloğlu (1993) from a holistic perspective and explained as a cognitive process that human beings carry out actively, systematically and purposefully, while Semerci (2003), by including the social and functional aspects of the relevant concept, explains this ancient skill as a supportive element for social and individual development that allows people to live a more comfortable life, to have awareness, to solve the problems they face more easily and with appropriate methods. When the definitions of thinking are evaluated from a holistic perspective, it is seen that it corresponds to a cognitive process and emerges in line with a conscious effort.

Especially with the social changes brought about by rapid technological developments, expectations from education systems have changed, and individuals who memorize and accept information as it is, raised by the behaviorist approach, have become unable to keep up with society. Instead, it has become necessary to raise individuals who think quickly and effectively, make decisions, question information instead of accepting and using it as it is, access information, distinguish between useful and useless information, have problem-solving skills, and adapt their knowledge to new situations (Zülfikar Deniz & Şahin Kürşad, 2023).

Since thinking skills cover mental abilities at various levels and contents, it is seen that many classifications have been made regarding these skills. When the classifications were investigated, it was found that thinking skills are generally divided into two main

Received :November 1, 2024

Revised :June 25, 2025

Accepted:June 26, 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(1), 89-102
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(1), 89-102
<https://doi.org/10.35233/oyea.1577580>

categories as low-level and high-level (Beyer, 1984; Anderson & Krathwohl, 2001). There are different taxonomies in the literature regarding the classification of learning objectives (Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom et al., 1956; Haladyna, 1997; Quellmalz, 1991), but among the taxonomies, the Revised Bloom Taxonomy stands out more in terms of acceptance (Büyükalın Filiz & Yıldırım, 2019; Çerçi, 2018; McMillan, 2015; Nitko & Brookhart, 2016). The cognitive domain levels of the Revised Bloom's Taxonomy are divided into six different headings: remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating and creating. In order to reach more advanced learning levels such as analyzing, evaluating and creating in the taxonomy, the use of higher order thinking skills is necessary.

Üstünoğlu (2006) defines higher-order thinking skills as the process of defining, analyzing and analyzing the problem in a problem situation different from the rote learning approach in the traditional education process, while Barak (2010) explains it as a complex way of thinking that can produce multiple solutions.

Based on the need for new individual characteristics with high-level thinking skills, the development of high-level thinking skills has become one of the main goals of education. In this direction, it can be said that courses for developing skills in the mother tongue, such as Turkish, are one of the main pillars of the education to be offered to develop thinking skills. The main reason for this situation is that language is the main element of thinking activity and a means of communication (Özdemir, 2020). In the Secondary School Turkish Curriculum, in accordance with the general trend of the Ministry of National Education's curricula, an approach has been put forward to support students to grow up as individuals who use their mother tongue effectively, have a mature identity and character, and have high level thinking skills. In this direction, raising students who can criticize, question, present original ideas, think analytically in the face of facts and have awareness is among the goals of the Turkish course (MEB, 2024).

When the studies on higher-order thinking skills in Turkish education are examined, it is seen that the studies generally focus on activities in textbooks, achievements in the curriculum and Turkish exams. In the studies conducted, it was observed that the gains in the Turkish curriculum did not include enough higher-order thinking skills (Aslan & Atik, 2018; Büyükalın Filiz & Yıldırım, 2019; Çerçi, 2018, Söylemez, 2018), while the activities in Turkish textbooks were found to be predominantly devoid of relevant skills (Eroğlu, 2019; Olukçu & Yıldız, 2022; Sarıkaya, 2021; Sarıkaya, Yayan, & Yamaç, 2023; Sezgin & Gedikoğlu İlhan, 2019). In addition, similar results were encountered in the examinations conducted for Turkish course exams and it was seen that the questions were of a nature to reveal lower level thinking skills according to the Renewed Bloom Taxonomy (Aydın & Uçgun, 2020; Kanık Uysal, 2022; Karatay & Dilekçi, 2019). This situation has been one of the important problems in the field and has found its place in the studies of researchers for many years.

When the studies on higher-order thinking skills are examined in general, it is determined that higher-order thinking skills have an important place in the personal and social lives of individuals; they provide superior benefits to students in all elements of teaching, from textbooks to curricula, from classroom activities to exams. In this respect, it is seen that there is a need to support related skills. The fact that the studies conducted in Turkish education on the subject mostly focus on the activities in the textbooks and the learning outcomes in the curricula and do not refer to teachers' opinions reveals the importance and necessity of this research. Unlike previous studies in the field, this study aims to determine the status of higher order thinking skills in Turkish education in line with the opinions of Turkish teachers. In line with this purpose, an answer to the question "What are the positive and negative opinions of teachers about the status of higher order thinking skills in Turkish education?" was sought.

Method

Model

This study was designed with a descriptive qualitative research design, which is one of the qualitative approaches. Descriptive qualitative research design aims to comprehensively summarize specific events experienced by an individual or a community (Lambert, 2012). The design acknowledges the nature of the problem identified, the different experiences of the participants, and presents the data obtained at the end of the research in a way that directly conveys the terminology used in the research question (Bradshaw, 2017). In this respect, focusing on the views of Turkish teachers based on their experiences reveals the necessity of the relevant design and why it was chosen as the research design.

Participants

The participants of this study consisted of 18 Turkish teachers who were determined by criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. Participants were included in the study on a voluntary basis. In determining the number of participants, the adequacy of the data obtained, that is, the saturation point, was taken as a basis. Criterion sampling method is the inclusion of units that meet the criteria determined by the researcher (Creswell & Plano Clark, 2014). Accordingly, data were collected only from Turkish teachers working in the Ministry of National Education. The fact that the teachers working in the MoNE are based on the Turkish Language Teaching Program and use Turkish textbooks is important for determining the opinions on the relevant issues within the scope of the research and reveals the necessity of the relevant criterion. Information about the participants is given in the table below.

Tools

The data of the study were collected through semi-structured interview questions. The content of the relevant questions consisted of eight questions that would allow the evaluation of higher order thinking skills in the context of students, teachers, textbooks and curriculum. The questions prepared by the researcher were finalized in line with the opinions of three academicians with expertise in the field of Turkish education and applied to the participants. The related questions are as follows:

1. How do you evaluate Turkish textbooks in terms of developing students' higher-order thinking skills?
2. What are your views on the Turkish Curriculum in terms of higher order thinking skills?
3. What are your opinions about students in terms of higher order thinking skills?
4. How do you evaluate Turkish teachers in terms of teaching higher order thinking skills?

Data Collection

Before the interviews to collect the data, an interview protocol was sent to the participants and in line with the responses received, time planning was made with the teachers and the schools were visited. Accordingly, most of the interviews were conducted face-to-face during lunch breaks and school dismissal times, while four participants were interviewed online. The interviews lasted 45 minutes on average. It is important that the interview environment is quiet both for the quality of communication and for better analysis of the audio recordings. Based on this importance, the interviews were conducted sometimes in the teachers' room, sometimes in the library and empty classrooms, depending on the environment. After the audio recordings obtained from the interviews were transcribed by the researcher, they were sent back to the teachers to confirm the accuracy of the data and possible additions.

Data Analysis

The data of the study were analyzed by descriptive analysis method. Descriptive analysis is a qualitative data analysis method that means examining and evaluating the data according to the themes identified before the research (Yıldırım & Şimşek, 2018). The aim of this analysis is to present the collected data to the reader in an organized and evaluated manner. At the same time, this type of analysis also conveys important information about the general trend thanks to the holistic perspective it offers to the reader (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Miles & Huberman, 1994). In the analysis of the data, four main themes, namely textbook, curriculum, student and teacher, were first identified before starting the research. Then, two different categories consisting of positive opinions and negative opinions were added to the themes determined based on the literature research. The audio recordings of the data obtained as a result of the interviews were transcribed. The transcribed data were then coded according to the themes and categories. The reporting of the data was supported by direct quotations and the opinions of the participants were expressed as “Ö1, Ö2, Ö3...”.

Validity and Reliability

Reporting the data obtained in qualitative research in detail and stating how the results were reached are among the criteria of validity. In addition, it is important for validity to give direct quotations from the participants of the research and to explain the results reached in line with these quotations (LeCompte & Goetz, 1982; Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2018). In this direction, in order to ensure the internal validity of the research, sample verbatim quotations from the collected data were included. To ensure external validity, the analysis process and the data obtained were explained in detail. In order to ensure the reliability of the research, after participant confirmation, the analyses conducted in the research were examined and verified by three different academics and two Turkish teachers who have expertise in the field of Turkish education.

Ethical Statement

In this study, all rules specified in the “Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions” were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, were performed. The ethics committee permission of the study was granted by Istanbul Aydın University Educational Sciences Ethics Committee at its meeting dated 15.05.2024 and numbered 2024-04.

Findings

Findings Related to Students

In this section, Turkish teachers' views on students in terms of higher order thinking skills are analyzed. When the data are analyzed, it is seen that Turkish teachers have predominantly negative opinions about students in terms of higher

order thinking skills. It was determined that various factors such as superficiality of ideas, lack of originality and sense of inquiry, inability to move away from rote memorization, prior learning, attention span, friends and family environment negatively affect students' higher order thinking skills. In line with the opinions obtained, it can be said that the student's social environment such as family and friends, cognitive and psychological substructure such as focusing, or prior learning in previous academic life have an impact on higher order thinking skills and thus the related process consists of a multidimensional structure. In addition, the contribution of social media to critical thinking skills should not be ignored.

Findings Related to Teachers

In this section, Turkish teachers' views on teachers in terms of higher order thinking skills are analyzed. When the data are analyzed, it is seen that Turkish teachers have negative opinions about teachers in terms of higher order thinking skills. The main bases of the negative views expressed by the teachers are the anxiety of completing the curriculum, dependence on textbooks, inability to create original activities, exam-oriented approach of parents, time planning, traditional teaching approach, classroom management, lack of training and professional fatigue. In line with the data obtained, it can be said that various factors such as teachers' competencies in the field and educational sciences as well as the environment and the content of the curriculum have a significant impact on the teaching of higher order thinking skills.

Findings Related to Turkish Textbooks

In this section, the status of Turkish teachers' higher-order thinking skills in secondary school Turkish textbooks is analyzed. When the data are analyzed, it is seen that Turkish teachers have predominantly negative opinions about Turkish textbooks in terms of higher order thinking skills. The superficiality of the activities, the fact that more than one thinking skill is given at once, the unbalanced distribution of language skills and the lack of space for different thinking skills constitute the main basis of the negative opinions expressed by the teachers. In addition, teachers stated that creative writing and case study activities had a positive effect on the process. In line with the data obtained, it can be said that the content of the activities in the textbooks has a fundamental effect on the teaching of higher order thinking skills.

Findings Related to the Curriculum

In this section, Turkish teachers' views on the Turkish Language Teaching Program in terms of teaching higher order thinking skills are examined. When the data are examined, it is seen that Turkish teachers have negative opinions about the Turkish Curriculum in terms of higher order thinking skills. Curriculum content, realism of the curriculum, lack of sample activities and curriculum literacy constitute the main basis of the negative opinions of the teachers. In line with the data obtained, it can be said that the problems experienced by the teachers in classroom practices are related to the content of the curriculum in general, such as the intensity of learning outcomes, realism and concrete examples, and the level of curriculum literacy is low.

Conclusion and Discussion

As a result of the data obtained from the study, it is understood that Turkish textbooks, Turkish Curriculum, teachers and students are quite inadequate in terms of higher order thinking skills and there are many problems due to various reasons.

When the opinions of Turkish teachers on Turkish textbooks in terms of teaching higher-order thinking skills are analyzed, it is noteworthy that the textbooks are seen as insufficient in terms of the relevant skills and almost all of the Turkish teachers participating in the study expressed negative opinions. Although there are opinions that some activities contribute to empathic thinking skills and creative writing activities are effective, the general opinion is the opposite. In particular, the superficiality of the activities in the textbooks, giving multiple thinking skills at once, unbalanced distribution of language skills and repetition and not including different high-level thinking skills are among the most prominent and recurring problems. In line with the data obtained, it is seen that the activity contents in the textbooks have an important share in the teaching of higher order thinking skills. When studies on the subject were investigated, it was concluded that Turkish textbooks at the secondary school level are extremely inadequate in teaching higher-order thinking skills, and more than half of the activities in the textbooks do not include elements related to higher-order thinking skills at all (Eroğlu, 2019; Olukçu & Yıldız, 2022; Sarıkaya, 2021; Sarıkaya, Yayan, & Yamaç, 2023; Sezgin & Gedikoğlu İlhan, 2019). In this direction, it can be said that the relevant studies support the results of the research.

When the opinions of Turkish teachers on the 2024 Turkish Lesson Curriculum were examined in terms of teaching higher order thinking skills, it was found that a significant portion of the teachers who participated in the research stated that they had no idea about the curriculum, while the teachers who expressed an opinion found the curriculum inadequate. While the lack of sample lesson plans and activities in the program is seen as the main deficiency, the intensity of the curriculum and the lack of applicability of the program constitute the other factors of

negative opinions. In line with the data obtained, it can be said that especially the problems experienced by the teacher in classroom practices are related to the content of the curriculum in general terms such as the intensity of the learning outcomes, realism and providing concrete examples, and the level of curriculum literacy is low. When the studies on the subject are examined, it is concluded that the acquisitions in the Turkish curriculum mainly address low-level thinking skills and that the curriculum is insufficient in terms of teaching high-level thinking skills (Aslan & Atik, 2018; Büyükalan Filiz & Yıldırım, 2019; Söylemez, 2018). In addition, in Çerçi's (2018) study, it was stated that higher-order thinking skills have an unbalanced distribution on the gains, and there are differences in the gains related to comprehension and expression skills. From this point of view, it is seen that the problems identified in the literature support the views reached in the research.

When the opinions of Turkish teachers regarding teacher competencies in terms of teaching higher-order thinking skills are analyzed, it is determined that almost all of the participants see teachers as inadequate. Inability to create activities related to the teaching of higher-order thinking skills, commitment to the traditional teaching approach and lack of training on higher-order thinking skills within the scope of both university and post-service in-service training are among the factors that reveal negative opinions, while the exam-oriented approach and pressure of parents, time planning, classroom management and professional fatigue are seen as other problems that negatively affect the teaching of higher-order thinking. In line with the data obtained, it can be said that various factors such as teachers' competencies in the field and educational sciences as well as the environment and the content of the curriculum have a significant effect on the teaching of higher order thinking skills. When the studies on the subject are examined, it is seen that the studies are mostly aimed at examining the exams prepared by teachers and are similar to the results obtained in this study. In related studies, it is concluded that the exams prepared by Turkish teachers mostly address lower level thinking skills (Aydın & Uçgun, 2020; Kanık Uysal, 2022; Karatay & Dilekçi, 2019). In this respect, it can be said that the results obtained overlap with the data of the study.

When the opinions of Turkish teachers regarding student competencies in terms of higher-order thinking skills are examined, it is determined that the majority of students find higher-order thinking skills inadequate. Although some teachers state that students have critical thinking skills due to social media, a large portion of the participants stated that students have difficulty in abstract thinking and have superficial ideas, their attention span is very short, they cannot produce original ideas, their previous learning is insufficient, their family environment is not supportive, they cannot get away from the rote-learning mentality, and peer bullying negatively affects higher-order thinking skills. In line with the opinions, it can be said that the student's social environment such as family and friends, cognitive and psychological infrastructure such as focusing, or prior learning in their previous academic life have an effect on higher-order thinking skills, and a multidimensional process should be taken into consideration for the development of relevant skills.

When the obtained data is examined in general, it is seen that Turkish teachers have a generally negative view on the status of higher-order thinking skills in Turkish education and encounter many problems on the basis of students, teachers, textbooks and curriculum.

Türkçe Eğitiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri: Öğretmen Görüşlerine Göre Bir İnceleme

Baran Kiler

İstanbul Aydın Üniversitesi

barankiler@aydin.edu.tr

ORCID: 0000-0001-8121-6062

Muhammed Eyyüp Sallabaş

Yıldız Teknik Üniversitesi

sallabas@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4346-4385

ÖZ

Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda üst düzey düşünme becerilerinin Türkçe eğitimindeki durumunu belirlemek amaçlanmaktadır. Çalışma, nitel yaklaşımlar arasında yer alan betimleyici nitel araştırma deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan on sekiz Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu doğrultuda üst düzey düşünme becerilerinin Türkçe eğitimindeki durumuna ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler; ders kitabı, öğretim programı, öğrenci ve öğretmen olmak üzere dört farklı kategoride incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda üst düzey düşünme becerilerinin Türkçe eğitimindeki durumuna ilişkin Türkçe öğretmenlerinin genel olarak olumsuz görüşe sahip oldukları, üst düzey düşünme becerilerinin öğretime ilişkin ders kitaplarını, öğretim programını, öğrencileri ve öğretmenleri yetersiz veya eksik buldukları ve süreç boyunca çok sayıda sorunla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, Türkçe öğretmenleri, üst düzey düşünme becerileri.

Düşünme becerisinin ortaya çıkışı, insanlık tarihi ile paralellik göstermektedir. İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel niteliklerden biri olan düşünme, Cüceloğlu (1993) tarafından bütüncül bir bakış açısıyla tanımlanarak insanın aktif, sistemli ve amaca yönelik olarak yürüttüğü bilişsel bir süreç şeklinde açıklanırken Semerci (2003) ilgili kavramın toplumsal ve işlevsel yönlerini de işin içine katarak bu kadim beceriyi, insanların daha konforlu bir yaşam sürmelerine, farkındalık sahibi olmalarına, karşılaştıkları sorunları daha rahat ve uygun yöntemlerle çözmelerine imkân tanıyan, sosyal ve bireysel gelişmelerine destekleyici bir unsur olarak açıklamaktadır. Düşünme ile ilgili yapılan tanımlar bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde özellikle bilişsel bir süreç karşılık geldiği ve bilinçli bir çaba doğrultusunda ortaya çıktığı görülmektedir.

Çağdaş dünyanın ve yaşam tarzının ortaya çıkardığı ihtiyaçlar, günümüz bireylerinin belli düşünme becerilerine sahip olmasını da gerekli kullmaktadır. Öğrenme-öğretme süreçlerinde alışlagelmiş şekilde bilginin doğrudan aktarılması yerine düşünmeyi öğrenme, düşünme becerilerine sahip olma gibi beceriler önem kazanmıştır (Ünveren Kapanadze, 2018). Özellikle hızlı teknolojik gelişmelerin beraberinde getirdiği toplumsal değişimlerle eğitim sistemlerinden beklentiler değişmiş, davranışçı yaklaşımın yetiştirdiği; ezberleyen, bilgiyi olduğu gibi kabul eden bireyler, topluma ayak uyduramayacak hâle gelmiştir. Bunun yerine hızlı ve etkili düşünen, karar verebilen, bilgiyi olduğu gibi kabul edip kullanmak yerine onu sorgulayan, bilgiye ulaşabilen, faydalı ve faydasız bilgiyi ayırt edebilen, problem çözme becerisine sahip, bilgilerini yeni durumlara uyarlayabilen bireyler yetiştirmek gereksinim hâline gelmiştir (Zülfikar Deniz ve Şahin Kürşad, 2023).

Geliş Tarihi :01 Kasım 2024

Düzeltilme Tarihi :25 Haziran 2025

Kabul Tarihi :26 Haziran 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(1), 89-102
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(1), 89-102
<https://doi.org/10.35233/oyea.1577580>

Düşünme becerileri çeşitli kademelerde ve içerikteki zihinsel yetenekleri kapsadığı için bu becerilere ilişkin çok sayıda sınıflamanın yapıldığı görülmektedir. Yapılan sınıflamalar araştırıldığında düşünme becerilerinin genel olarak alt düzey ve üst düzey olmak üzere iki temel başlığa ayrıldığı tespit edilmiştir (Beyer, 1984; Anderson ve Krathwohl, 2001). Literatürde öğrenme hedeflerinin de sınıflandırılmasına ilişkin birbirinden farklı taksonomiler bulunmakta (Anderson ve Krathwohl, 2001; Bloom vd., 1956; Haladyna, 1997; Quellmalz, 1991) fakat oluşturulan taksonomiler içinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, kabul görme açısından daha fazla ön plana çıkmaktadır (Büyükalın Filiz ve Yıldırım, 2019; Çerçi, 2018; McMillan, 2015; Nitko ve Brookhart, 2016). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyleri; hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma olarak altı farklı başlığa ayrılmaktadır. Taksonomideki çözümleme, değerlendirme ve yaratma gibi daha gelişmiş öğrenme düzeylerine ulaşabilmek adına üst düzey düşünme becerilerinin kullanımı gereklidir. Ders kitapları, öğretim programları ve sınav soruları oluşturulurken ilgili taksonomiden yararlanılmaktadır (Kanık Uysal, 2022).

Üst düzey düşünme becerileri kendi içinde birbirinden farklı sınıflamaya sahip olsa da genel anlamda bireyin düşünme sürecine yönelik farkındalık sahibi olması, süreci yönetebilmesi ve gerekli gördüğü takdirde müdahale edebilmesini kapsayan düşünme türlerine karşılık gelmektedir. Düşünme eylemini düşünme ve ne şekilde düşündüğünü takip etme faaliyetlerini içermektedir. Bireyin bilişsel süreçlerinin nasıl çalıştığını algılayarak ilgili süreçleri kontrol altına almasını ve daha etkili bir öğrenme için tüm süreci tekrar düzenleyip nitelikli şekilde hayata geçirmesini amaçlamaktadır (Güneş, 2012). Üstünoğlu (2006), üst düzey düşünme becerisini geleneksel eğitim sürecindeki ezberci yaklaşımdan farklı olarak karşılaşılan bir problem durumunda problemi tanımlayabilme, analiz ve çözümleme yapabilme süreci olarak tanımlarken Barak (2010), birden çok çözüm üretebilen karmaşık düşünme şekli olarak açıklamaktadır.

Üst düzey düşünme becerilerine sahip yeni birey özelliklerine ilişkin ihtiyaçtan hareketle üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi eğitimin esas amaçlarından biri olmuştur. Bu doğrultuda Türkçe gibi ana dilinde beceri geliştirmeye yönelik derslerin, düşünme becerilerini geliştirmeye ilişkin sunulacak eğitimin asıl dayanaklarından biri olduğu söylenebilir. Bu durumun temel nedeni dilin, düşünme faaliyetinin esas unsuru ve iletişim aracı olmasından kaynaklanmaktadır (Özdemir, 2020). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarının genel eğilimine uygun şekilde, ana dilini etkin kullanan, olgun bir kimlik ve karaktere sahip, üst düzey düşünme becerileri yüksek bireyler olarak yetiştirmelerine destek verecek bir yaklaşım ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda eleştirebilen, sorgulayan, özgün fikirler sunabilen, olgular karşısında analitik düşünebilen ve farkındalık sahibi öğrenciler yetiştirebilmek Türkçe dersinin hedefleri arasında yer almaktadır (MEB, 2024).

Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerilerine ilişkin araştırmalar incelendiğinde çalışmaların genel olarak ders kitaplarındaki etkinlikler, öğretim programındaki kazanımlar ve Türkçe sınavları ekseninde yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlarda üst düzey düşünme becerilerine yeteri kadar yer verilmediği görülmürken (Aslan ve Atik, 2018; Büyükalın Filiz ve Yıldırım, 2019; Çerçi, 2018, Söylemez, 2018) Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin de ağırlıklı olarak ilgili becerilerden yoksun olduğu tespit edilmiştir (Eroğlu, 2019; Olukçu ve Yıldız, 2022; Sarıkaya, 2021; Sarıkaya, Yayan ve Yamaç, 2023; Sezgin ve Gedikoğlu İlhan, 2019). Ayrıca Türkçe dersi sınavlarına yönelik yapılan incelemelerde de benzer sonuçlarla karşılaşmış ve soruların Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre daha düşük düzeyli düşünme becerilerini ortaya çıkaracak mahiyette olduğu görülmüştür (Aydın ve Uçgun, 2020; Kanık Uysal, 2022; Karatay ve Dilekçi, 2019). Bu durum alandaki önemli sorunlardan biri olarak uzun yıllardır araştırmacıların çalışmalarında kendine yer bulmuştur.

Üst düzey düşünme becerilerine ilişkin çalışmalar genel olarak incelendiğinde bireylerin kişisel ve sosyal hayatında üst düzey düşünme becerilerinin önemli bir yere sahip olduğu; ders kitaplarından öğretim programlarına, sınıf içi etkinliklerden sınavlara kadar öğretimin tüm öğelerinde öğrenciye üstün yarar sağladığı tespit edilmektedir. Bu açıdan ilgili yetilerin desteklenmesinin bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin Türkçe eğitiminde yapılan çalışmaların daha çok ders kitaplarındaki etkinlikler ve öğretim programlarındaki kazanımlara yoğunlaşması ve öğretmen görüşlerine başvurulmaması; bu araştırmanın önemini ve gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmada önceki çalışmalardan farklı olarak Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda üst düzey düşünme becerilerinin Türkçe eğitimindeki durumunu belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda "Üst düzey düşünme becerilerinin Türkçe eğitimindeki durumuna ilişkin öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Model

Bu araştırma, nitel yaklaşımlar arasında yer alan betimleyici nitel araştırma deseni ile tasarlanmıştır. Betimleyici nitel araştırma deseninde, birey veya bir topluluk tarafından tecrübe edilen belirli olayların kapsamlı bir şekilde özetlenmesi amaçlanmaktadır (Lambert, 2012). İlgili desen, tespit edilen problemin doğasını, katılımcıların sahip olduğu farklı tecrübeleri kabul etmektedir ve araştırma sonunda elde edilen verileri araştırma sorusunda kullanılan terminolojiyi doğrudan aktaracak biçimde sunmaktadır (Bradshaw, 2017). Bu doğrultuda, çalışmada Türkçe öğretmenlerinin tecrübelerinden hareketle görüşlerine odaklanılması ilgili desenin gerekliliğini ve niçin araştırmanın deseni olarak seçildiğini ortaya çıkarmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 18 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar çalışmaya gönüllük esası dikkate alınarak dahil edilmiştir. Katılımcı sayısının tespit edilmesinde elde edilen verilerin yeterliliği yani doyum noktası esas alınmıştır.

Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere uygun birimlerin araştırma kapsamına katılmasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2014). Bu doğrultuda araştırmada yalnızca Millî Eğitim Bakanlığında çalışan Türkçe öğretmenlerinden veri toplanmıştır. MEB’de çalışan öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı esas alması, Türkçe ders kitaplarını kullanması ve araştırma kapsamında ilgili hususlara yönelik görüşlerin tespit edilmesi için önem taşımakta ve ilgili ölçütün gerekliliğini ortaya koymaktadır. Katılımcılara ait bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırmanın Katılımcılarına Ait Bilgiler

Demografik özellik	<i>n</i>	%
Cinsiyet		
Erkek	7	39
Kadın	11	61
Öğretmenlik Tecrübesi		
1-3 yıl	7	39
4-9 yıl	6	33
10 yıl ve üzeri	5	28

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %61’inin kadın, %39’unun erkek olduğu; %39’unun 1-3 yıl arası, %33’ünün 4-9 yıl arası, %28’inin 10 yıl ve üzeri öğretmenlik tecrübesine sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. İlgili soruların içeriği, üst düzey düşünme becerilerinin öğrenci, öğretmen, ders kitabı ve öğretim programı bağlamında değerlendirilmesine imkân tanıyacak mahiyette sekiz sorudan oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular, Türkçe eğitimi alanında uzmanlığa sahip üç akademisyenden alınan görüşler doğrultusunda son hâlini almış ve katılımcılara uygulanmıştır. İlgili sorular şunlardır:

1. Türkçe ders kitaplarını, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Üst düzey düşünme becerileri açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı’na ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Üst düzey düşünme becerileri açısından öğrencilere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. Türkçe öğretmenlerini üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Verilerin Toplanması

Verileri toplamak üzere gerçekleştirilen görüşmelerden önce katılımcılara görüşme protokolü gönderilmiş ve gelen yanıtlar doğrultusunda öğretmenler ile zaman planlaması yapılarak okullara gidilmiştir. Bu doğrultuda görüşmelerin büyük bir çoğunluğu öğle aralarında ve okul çıkış vakitlerinde yüz yüze gerçekleştirilirken dört katılımcı ile çevrim içi görüşme yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüştür. Görüşme ortamının sessiz olması, hem iletişim kalitesi hem de alınacak ses kaydının daha iyi analiz edilebilmesi adına önem arz etmektedir. Bu önemden hareketle görüşmeler, ortamın durumuna bağlı olarak kimi zaman öğretmenler odasında kimi zaman kütüphanede ve boş sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya geçirildikten sonra verilerin doğruluğu ve olası ekleme durumları için tekrar öğretmenlere gönderilerek katılımcı teyidinde başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Betimsel analiz, verilerin araştırma öncesinde tespit edilen temalara göre incelenmesi ve değerlendirilmesi anlamına gelen nitel veri analizi yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu analizde hedef, toplanan verileri organize etmiş ve değerlendirmiş bir şekilde okurun karşısına çıkarmaktır.

Aynı zamanda ilgili analiz türü, okura sunduğu bütüncül bakış açısı sayesinde genel eğilime ilişkin de önemli bilgiler aktarmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Miles ve Huberman, 1994). Verilerin analizinde araştırmaya başlamadan önce ilk olarak ders kitabı, öğretim programı, öğrenci ve öğretmen olmak üzere dört ana tema belirlenmiştir. Daha sonra alanyazın araştırmaları esas alınarak tespit edilen temalara; olumlu görüş ve olumsuz görüşten oluşan iki farklı kategori eklenmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilere ait ses kayıtları yazıya geçirilmiştir. Ardından yazıya geçirilen veriler, temalara ve kategorilere göre kodlanmıştır. Verilerin raporlanması doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve katılımcılara ait görüşler “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde aktarılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin detaylı olarak raporlanması, sonuçlara nasıl ulaşıldığının belirtilmesi, geçerliğin ölçütlerindendir. Ayrıca araştırmanın katılımcılarından doğrudan alıntılar vermek ve bu alıntılar doğrultusunda ulaşılan sonuçları açıklamak geçerlik için önemlidir (LeCompte ve Goetz, 1982; Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla toplanan verilerden örnek birebir alıntılara yer verilmiştir. Dış geçerliğin sağlanması için analiz süreci ve elde edilen veriler ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla katılımcı teyidine başvurulduktan sonra araştırmada gerçekleştirilen analizler, Türkçe eğitimi alanında uzmanlığa sahip üç farklı akademisyen ve iki Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş ve doğrulanmıştır.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın etik kurul izni İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu’nun 15.05.2024 tarihli ve 2024-04 sayılı toplantısında verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problemi doğrultusunda elde edilen veriler tablolara aktarılmış ve öğretmen görüşlerine dair örnekler sunulmuştur.

Öğrencilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin, üst düzey düşünme becerileri açısından öğrencilere yönelik görüşleri incelenmiştir.

Tablo 2

Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından Öğretmenlerin Öğrencilere İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Doğrudan alıntı
Üst düzey düşünme becerileri açısından öğrenciden kaynaklanan sınırlılıklar	Yüzeysel fikirler	“Cevaplar genelde genelgeçer oluyor, derin düşünmede çok zorlanıyorlar.” (Ö16)
	Özgün olamama	“Yaratıcılıktan uzaklar, birbirlerini veya sosyal medyada gördükleri şeyleri tekrarlıyorlar.” (Ö9)
	Sorgulama eksikliği	“Genelde gelen her bilgiyi doğru kabul ediyorlar, arka planını irdelemiyorlar.” (Ö1)
	Odaklanma süresi	“Öğrenciler eleştiremiyor çünkü odaklanamıyorlar. Odaklanma süreleri çok kısa” (Ö13)
	Ezberci zihniyet	“Çocuğu düşündürmeye de sevk etsem en kısa yoldan sonuca ulaşmaya çalışıyor, uğraşmak istemiyor” (Ö11)
	Akran zorbalığı	“Çocuklar eleştirmekten, fikirlerini açıklamaktan kaçınıyor. Arkadaşlarının tepkilerinden çekinebiliyorlar.” (Ö11)
	İlkokul öğretimi	“İlkokulda herhangi bir üst düzey düşünme becerisi ile tanışmayan ya da çok az yeterlilikteki öğrenciler, ortaokulda eksikliklerini giderememektedir.” (Ö7)
Üst düzey düşünme becerileri açısından öğrencilerin güçlü yönleri	Aile ortamı	“Ailedeki duyarlılık, evdeki yaklaşım okula olumlu yansıyor” (Ö9)
	Sosyal medyanın katkısı	“Eleştirel düşünmeye yatkınlar çünkü sosyal medya alışkanlıkları olduğu için olumsuz eleştiri yapma kasları oldukça gelişkin.” (Ö6)

Tablo 2 incelendiğinde üst düzey düşünme becerileri açısından Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere ilişkin ağırlıklı olarak olumsuz görüşe sahip olduğu görülmektedir. Fikirlerin yüzeyselliği, özgünlüğün ve sorgulama anlayışının eksikliği, ezberci zihniyetten uzaklaşmama, ön öğrenme, dikkat süresi, arkadaş ve aile ortamı gibi çeşitli faktörlerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini olumsuz yönde etkilediğine ilişkin görüşler tespit edilmiştir. Elde edilen görüşler doğrultusunda öğrencinin aile ve arkadaşları gibi sosyal çevresinin, odaklanma gibi bilişsel ve psikolojik alt yapısının veya önceki akademik hayatındaki ön öğrenmelerinin üst düzey düşünme becerileri üzerinde etkisi olduğu ve böylece ilgili sürecin çok boyutlu bir yapıdan oluştuğu söylenebilir. Ayrıca konuya ilişkin olumlu görüşte belirtilen sosyal medyanın eleştirel düşünme becerisine olan katkısı, göz ardı edilmemelidir.

Öğretmenlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin, üst düzey düşünme becerileri açısından öğretmenlere ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Tablo 3

Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi Açısından Öğretmenlerin Öğretmenlere İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Doğrudan alıntı
Üst düzey düşünme becerileri açısından öğretmenlerden kaynaklanan sınırlılıklar	Müfredatı yetiştirme kaygısı	“Çoğunlukla ilk amacımız konuları yetiştirmek oluyor. Bahsettiğiniz üst düzey düşünme etkinliklerine yeterli vakit kalmıyor.” (Ö10)
	Ders kitabına bağlılık	“Geçişten gelen bir alışkanlık var. Kitap üzerinden ilerleniyor. Orada ne sunulduysa o, ayrıca bir etkinlik çok yapılmıyor.” (Ö5)
	Etkinlik oluşturmama	“Bunlarla ilgili bir eğitim almadık, ne üniversitede ne de sonrasında. Açıkça söylemek gerekirse kendim etkinlik üretmede zorlanıyorum.” (Ö4)
	Veli yaklaşımı	“Müfredat dışına çıktığımızda, ekstra bir şeyler yapmak istediğimizde bu veli tarafından olumlu karşılanmıyor. Özellikle 8. sınıf velileri sürekli sınava hazırlık yapılmasını istiyor.” (Ö12)
	Zaman planlaması	“Üst düzey düşünmeye yönelik etkinlik yaptırdığımda genelde zaman yetiştiriyor. Öğrencilerin cevap verme süreleri içeriğe göre değişebiliyor.” (Ö17)
	Geleneksel öğretim yaklaşımı	“Öğretmenler geleneksel öğretime yoğun bir şekilde devam etmekte çünkü bu öğretmenlere daha kolay geliyor.” (Ö15)
	Sınıf yönetimi	“Bahsettiğiniz gibi farklı bir etkinlik yaptığımda sınıf dağılabiliyor.” (Ö9)
	Eğitim eksikliği	“Üniversitede veya çalışmaya başladıktan sonra hizmet içi olarak üst düzey düşünme becerileri ile ilgili bir eğitim almadık.” (Ö11)
	Mesleki yorgunluk	“Gözlemlediğim kadarıyla öğretmenlerde belli bir kıdem yılından sonra körelmişlik oluyor ve ders kitaplarının da etkisi ile kendini tekrar eder hâle geliyorlar. Bahsettiğiniz etkinlikler ikinci planda kalıyor.” (Ö3)

Tablo 3 incelendiğinde üst düzey düşünme becerileri açısından Türkçe öğretmenlerinin, öğretmenlere ilişkin olumsuz görüşe sahip olduğu görülmektedir. Müfredatı yetiştirme kaygısı, ders kitabına bağlılık, özgün etkinlik oluşturmama, velilerin sınav odaklı yaklaşımı, zaman planlaması, geleneksel öğretim yaklaşımı, sınıf yönetimi, eğitim eksikliği ve mesleki yorgunluk; öğretmenlerin ilettiği olumsuz görüşlerin temel dayanaklarını oluşturmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin alan ve eğitim bilimlerine ilişkin yeterliliklerinin yanı sıra çevre ve öğretim programının içeriği gibi çeşitli faktörlerin, üst düzey düşünme becerilerinin öğretiminde önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin, üst düzey düşünme becerilerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki durumuna ilişkin incelenmiştir. Tablo 4 incelendiğinde üst düzey düşünme becerileri açısından Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe ders kitaplarına ilişkin ağırlıklı olarak olumsuz görüşe sahip olduğu görülmektedir. Etkinliklerin yüzeyselliği, birden fazla düşünme becerisinin tek seferde verilmesi, dil becerilerindeki dengesiz dağılım ve farklı düşünme becerilerine yer verilmemesi; öğretmenlerin ilettiği olumsuz görüşlerin temel dayanaklarını oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenler, yaratıcı yazma ve örnek olay etkinliklerinin sürece olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda ders kitaplarındaki etkinlik içeriklerinin, üst düzey düşünme becerilerinin öğretiminde temel etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4*Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Tema	Kategori	Doğrudan alıntı
Üst düzey düşünme becerileri açısından Türkçe ders kitaplarından kaynaklanan sınırlılıklar	Etkinliklerin yüzeyselliği	"Kitaptaki sorular kısa cevaplı yanıtlardan oluşuyor. Öğrencileri düşündürcek soru sayısı çok az. Basit düzey çıkarımlar yeterli oluyor" (Ö1)
	Yoğunluk	"Öğrenciler zaten zorlanıyor bazen birden fazla beceri iç içe geçmiş oluyor, işin içinden çıkamıyorlar."(Ö7)
	Dil becerilerine dağılım	"İlgili beceriler daha çok okumada bulunuyor. Konuşmada yok denecek kadar az diyebilirim." (Ö9)
	Çeşitsizlik	"Ağırlık analitikte bence, bahsettiğiniz çoğu düşünme becerisi ya yok ya da çok az..." (Ö3)
Üst düzey düşünme becerileri açısından Türkçe ders kitaplarının güçlü yönleri	Yaratıcı yazma etkinlikleri	"Yaratıcı yazma etkinlikleri var. Yararlı, öğrencilerin hoşuna gidiyor." (Ö18)
	Örnek olay etkinlikleri	"Konuşma etkinliklerinde verilen örnek olayları beğeniyorum, empatik düşünme yeteneklerini çalıştırdığını düşünüyorum."(Ö5)

Öğretim Programına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin, üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Tablo 5*Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı'na İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Tema	Kategori	Doğrudan alıntı
Üst düzey düşünme becerileri açısından öğretim programından kaynaklı sınırlılıklar	Müfredat içeriği	"Müfredatı yetiştirme düşüncesi, konu yığılmaları; etkinlikleri yetiştirme konusunda zaman problemi yaşıyoruz." (Ö3)
	Programın gerçekçiliği	"Programın teorisi, kalabalık sınıflarda ve sadece ders kitabı etrafında kurgulanmış süreçlerle uygulanamayacak kadar gerçek dışı. Özetle teorik olarak iyi görünen program uygulamada sınıfta kalmaktadır."(Ö2)
	Örnek etkinlik eksikliği	"Eski programda olduğu gibi örnek etkinlikler yok. Üst düzey düşünmeyi nasıl öğreteceğimizi bilmiyoruz." (Ö9)
	Program okuryazarlığı	"Samimi bir cevap vermek gerekirse programı çok bilmiyorum. Bence çoğu kişi de bilmiyor, bir fikrimiz yok" (Ö10)

Tablo 5 incelendiğinde üst düzey düşünme becerileri açısından Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin olumsuz görüşe sahip olduğu görülmektedir. Müfredat içeriği, programın gerçekçiliği, örnek etkinlik eksikliği ve program okuryazarlığı; öğretmenlerin ilettiği olumsuz görüşlerin temel dayanaklarını oluşturmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda özellikle öğretmenin sınıf içi uygulamalarda yaşadığı sorunların öğretim programının kazanım yoğunluğu, gerçekçiliği ve somut örnek sunması gibi genel anlamda içeriğiyle ilişkilendirildiği ve program okuryazarlık seviyesinin düşük olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmadan elde edilen veriler sonucunda Türkçe ders kitaplarının, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın, öğretmenlerin ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri açısından oldukça yetersiz kaldığı ve çeşitli nedenlerden dolayı çok sayıda sorunun var olduğu anlaşılmaktadır.

Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi açısından Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ders kitaplarının ilgili beceriler açısından yetersiz görüldüğü, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin neredeyse tamamının olumsuz görüş belirttiği dikkat çekmektedir. Her ne kadar bazı etkinliklerin empatik düşünme becerisine katkı sağladığına ve yaratıcı yazma çalışmalarının etkili olduğuna ilişkin görüşler olsa da

genel kanı tam aksi yöndedir. Özellikle ders kitaplarındaki etkinliklerin yüzeyselliği, düşünme becerilerinin tek seferde çoklu olarak verilmesi, dil becerilerine dengesiz dağılım ve tekrara düşülerek farklı üst düzey düşünme becerilerine yer verilmemesi ön plana çıkan ve tekrar eden sorunların başında gelmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda ders kitaplarındaki etkinlik içeriklerinin, üst düzey düşünme becerilerinin öğretiminde önemli bir paya sahip olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin çalışmalar araştırıldığında ortaokul seviyesindeki Türkçe ders kitaplarının üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi konusunda son derece yetersiz olduğu, ders kitaplarının içinde yer alan etkinliklerin yarısından fazlasında üst düzey düşünme becerilerine ilişkin unsurlara hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır (Eroğlu, 2019; Olukçu ve Yıldız, 2022; Sarıkaya, 2021; Sarıkaya, Yayan ve Yamaç, 2023; Sezgin ve Gedikoğlu İlhan, 2019). Bu doğrultuda ilgili çalışmaların, araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi açısından Türkçe öğretmenlerinin, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümü, öğretim programı hakkında fikir sahibi olmadığını ifade ederken görüş bildiren öğretmenlerin programı yetersiz bulduğu tespit edilmiştir. Programın içinde örnek ders planları ve etkinliklerin yer alması ön plana çıkan temel eksiklik olarak görülürken müfredatın yoğunluğu, programın uygulanabilirlikten uzak olması olumsuz görüşlerin diğer faktörlerini oluşturmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda özellikle öğretmenin sınıf içi uygulamalarda yaşadığı sorunların öğretim programının kazanım yoğunluğu, gerçekçiliği ve somut örnek sunması gibi genel anlamda içeriğiyle ilişkilendirildiği ve program okuryazarlık seviyesinin düşük olduğu söylenebilir. Konuya ilişkin araştırmalar incelendiğinde, Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların ağırlıklı olarak alt düzey düşünme becerilerine hitap ettiği ve bu duruma bağlı olarak programın üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Aslan ve Atik, 2018; Büyükalın Filiz ve Yıldırım, 2019; Söylemez, 2018). Ayrıca Çerçi'nin (2018) çalışmasında üst düzey düşünme becerilerinin kazanımlar üzerinde dengesiz bir dağılıma sahip olduğu, anlama ve anlatma becerilerine ilişkin kazanımlarda farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Buradan hareketle alanyazında tespit edilen sorunların araştırmada ulaşılan görüşleri desteklediği görülmektedir.

Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi açısından öğretmen yeterliliklerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde katılımcıların neredeyse tamamının öğretmenleri yetersiz gördüğü tespit edilmektedir. Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin etkinlik oluşturmama, geleneksel öğretim anlayışına olan bağlılık ve üst düzey düşünme becerileri ile ilgili hem üniversite hem de görev sonrası hizmet içi eğitim kapsamında bir eğitim alınmaması; olumsuz görüşleri ortaya çıkaran faktörler arasında ilk sıralarda yer alırken velilerin sınav odaklı yaklaşımı ve baskısı, zaman planlaması, sınıf yönetimi ve mesleki yorgunluk üst düzey düşünmenin öğretimini olumsuz etkileyen diğer sorunlar olarak görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin alan ve eğitim bilimlerine ilişkin yeterliliklerinin yanı sıra çevre ve öğretim programının içeriği gibi çeşitli faktörlerin, üst düzey düşünme becerilerinin öğretiminde önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir. Konuya ilişkin çalışmalar incelendiğinde araştırmaların daha çok öğretmenlerin hazırladığı sınavları incelemeye yönelik olduğu ve bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. İlgili araştırmalarda Türkçe öğretmenlerinin hazırladıkları sınavların daha çok alt düzey düşünme becerilerine hitap ettiği sonucuna ulaşılmaktadır (Aydın ve Uçgun, 2020; Kanık Uysal, 2022; Karatay ve Dilekçi, 2019). Bu açıdan ulaşılan sonuçların araştırmanın verileri ile örtüştüğü söylenebilir.

Üst düzey düşünme becerileri açısından öğrenci yeterliliklerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde çoğunluk olarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Bazı öğretmenler öğrencilerin sosyal medyadan kaynaklı olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olduklarını dile getirir de katılımcıların büyük bir bölümü öğrencilerin soyut düşünmede zorluk çekerek yüzeysel fikirlere sahip olduğunu, dikkat sürelerinin çok kısa olduğunu, özgün fikir üretmediklerini, önceki öğrenmelerinin eksikliğini, aile ortamının destekleyici olmadığını, ezberci zihniyetten uzaklaşamadığını ve akran zorbalığının üst düzey düşünme becerilerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Görüşler doğrultusunda öğrencinin aile ve arkadaşları gibi sosyal çevresinin, odaklanma gibi bilişsel ve psikolojik alt yapısının veya önceki akademik hayatındaki ön öğrenmelerinin üst düzey düşünme becerileri üzerinde etkisi olduğu, ilgili becerilerin gelişimi için çok boyutlu bir sürecin dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Elde edilen veriler genel olarak incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin üst düzey düşünme becerilerinin Türkçe eğitimindeki durumuna ilişkin genel olarak olumsuz görüşe sahip olduğu; öğrenci, öğretmen, ders kitabı ve öğretim programı temelinde çok sayıda sorunla karşılaştığı görülmektedir.

Kaynaklar

- Aslan, M. ve Atik U. (2018). 2015 ve 2017 ilkököl Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Aydın, M. ve Uçgun, D. (2020). Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının Program'daki kazanımlara göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 343-356. <https://doi.org/10.16916/aded.678478>
- Barak, M. (2010). Motivating self-regulated learning in technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 20(4), 381-401. <https://doi.org/10.1007/s10798-009-9092-x>
- Beyer, B. K. (1984). Improving thinking skills-defining the problem. *Phi Delta Kappan*, 65, 486-490.

- Bloom, B.S., Engelhart, M.B., Furst, E.J., Hill, W.H. ve Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitivedomain*. Longman.
- Bradshaw, C., Atkinson, S. ve Doody, O. (2017) Employing a qualitative description approach in health care research. *Global Qualitative Nursing Research*, 4, 1–8. <https://doi.org/10.1177/2333393617742282>
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Alexandria.
- Büyükalın Filiz, S. ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Edition). Routledge.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Anı Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İyi düşün doğru karar verir. Sistem*.
- Çerçi, A. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Çiftçi, C. (2019). *Cebirsel sözel problemler konusundaki öğretimin sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilgi becerilerinin gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellance, & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51-76). Solution Tree.
- Zülfikar Deniz, K. ve Şahin Kürşad, M. (2023). *Üst düzey düşünme ve 21. yüzyıl becerilerinin ölçülmesi*. Nobel.
- Eroğlu, S. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin güncellenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Farr, S. (2010). *Teaching as leadership: the highly effective teacher's guide to closing the achievement gap*. John Wiley&Sons.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*. Nelson Thornes.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 1(32), 127-146.
- Haladyna, T.M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Allyn & Bacon.
- Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156. <https://doi.org/10.16916/aded.1016659>
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Le Compte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60. <https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Lambert, V. ve Lambert, C. (2012) Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16, 255–256.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.
- McMillan, J. (2015). *Sınıf içi değerlendirme, etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar*. (A. Arı, çev. ed.). Eğitim.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd Edition). Sage.
- Nitko, A. J. ve Brookhart, S. M. (2016). *Öğrencilerin eğitsel değerlendirmesi*. Nobel.
- Olukcu, E., & Yıldız, D. (2022). Üst düzey düşünme becerileri kavramları bağlamında Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 224-246.
- Özdemir, O. (2020). Türkçe eğitiminde geliştirilmesi gereken bir üst düzey düşünme becerisi: Analitik düşünme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 950-971. <https://doi.org/10.16916/aded.751287>
- Quellmalz, E. S. (1991). Developing criteria for performance assessments: The missing link. *Applied Measurement in Education*, 4(4), 319-331. https://doi.org/10.1207/s15324818ame0404_5
- Sarıkaya, B. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 71-89. <https://doi.org/10.48066/kusob.901731>
- Sarıkaya, B., Yayan, E., & Yamaç, A. E. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 133-158. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1307757>
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28 (127), 64-70.

Sezgin, Z. Ç. ve Özilhan, Y. G. G. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367. <https://doi.org/10.16916/aded.530191>

Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (63), 345-384. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat3991>

Ünveren Kapanadze, D. (2019). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 83-112.

Üstünoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(331), 17-24.

Wilson, L. O. (2016). *Anderson and Krathwohl-Bloom's taxonomy revised: Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy*. Leslie Owen Wilson.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 15.05.2024

Etik Kurul Karar Sayısı: 2024-04

Evaluation of the Effect of Production Workshops on Writing Skills

Türkan Yıldırım
 Harran University
 turkanyildirim@harran.edu.tr
 ORCID: 0000-0002-9818-9061

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate, based on teachers' opinions, whether the production workshops included in the Turkish Language Curriculum for Secondary Schools have an impact on students' writing skills. This research, conducted in the field of Turkish language education, is designed as a case study, one of the qualitative research methods. The study group consists of 42 Turkish language teachers working in 5th grades in seven different provinces of Türkiye (Ankara, Hatay, Mardin, Erzincan, Istanbul, Izmir, and Konya), selected through purposive sampling. The data were collected using an information collection form and a semi-structured interview form. The collected data were analyzed using descriptive and content analysis techniques. The findings of the study revealed that production workshops help students improve their ability to express themselves in writing, gain experience in spelling and punctuation rules, develop a habit of expressing emotions through writing, increase their writing motivation, enhance their creative writing skills, learn the stages of writing, and improve their sentence formation skills. The study also includes teachers' views on the challenges encountered during the implementation of production workshops and their suggested solutions.

Keywords: Türkiye Century Education Model, Turkish Language Curriculum for Secondary Schools, production workshop, writing skills.

Educational curricula are dynamic systems that must evolve in response to shifting global paradigms, societal transformations, and technological developments. The COVID-19 pandemic underscored how rapidly education systems must adapt, leading to the widespread adoption of distance learning and digital teaching practices. Similarly, the Türkiye Century Education Model, introduced in 2024, reflects an ambitious national vision to cultivate students who are not only academically competent but also ethical, self-aware, aesthetically sensitive, and socially responsible. The model adopts a student-centered approach, transforming learners from passive recipients into active, independent constructors of meaning. This transition aligns with contemporary pedagogical thought, where education is understood as a holistic process nurturing both intellectual and moral development (Millî Eğitim Bakanlığı [MoNE], 2024).

Within this broader vision, the 2024 Turkish Language Curriculum for Secondary Schools prioritizes the development of students' comprehension and expression skills in an integrated manner. Literacy is conceptualized as a multifaceted construct involving reading, writing, listening, viewing, and speaking. The program seeks to cultivate individuals who not only use Turkish effectively but also embody and transmit national values. Emphasis is placed on differentiated instruction, recognizing students' diverse learning needs and backgrounds. Diagnostic assessments, flexible planning, and support/enrichment strategies are integral to addressing these differences. The curriculum also highlights the role

Received :November 14, 2024
 Revised :June 26, 2025
 Accepted:June 28, 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
 2025, 13(1), 103-123
 Research in Reading & Writing Instruction,
 2025, 13(1), 103-123
<https://doi.org/10.35233/oyea.1585069>

of formative and student-friendly assessment, encouraging feedback that builds confidence rather than undermines it.

Writing, as one of the most cognitively demanding language skills, has undergone significant pedagogical shifts. The process-oriented approach, rooted in the cognitive writing model of Flower and Hayes (1981), reconceptualizes writing as a recursive and dynamic activity involving planning, composing, reviewing, and revising. Similarly, Graves (1983) emphasized writing as a personal process that supports individual student growth. In contrast, the genre-based approach, drawing on Halliday's (1978) systemic-functional linguistics and elaborated through the Martin and Rothery (1986) Australian model, views writing as a socially situated practice. Both approaches see writing as constructive and context-sensitive, and the Türkiye Century Education Model expands this vision by positioning writing as a medium for cultural transmission, value formation, and identity development (MoNE, 2024).

The curriculum introduces Production Workshops as a pioneering element, particularly for writing and speaking competencies. These workshops aim to foster authentic learning experiences by having students produce texts aligned with specific themes and genres. The workshops support both individual expression and collaborative learning, moving beyond traditional form-focused instruction. They integrate digital materials, encourage the use of multimodal tools, and emphasize creativity, metacognition, and engagement. Writing activities are designed to be inclusive and motivating, addressing the diverse readiness levels of students while fostering self-efficacy. Teachers play a critical role in this process by selecting appropriate strategies and scaffolding the development of cognitive and metacognitive writing skills.

Additionally, the Gradual Release of Responsibility Model (GRRM)—known in the Turkish context as Kademeli Sorumluluk Devri Modeli—has been adopted to structure the writing instruction process. This model involves a pedagogical transition from teacher modeling, to guided group work, to independent student production. It ensures that learners move from novice to expert stages in a scaffolded manner (Pearson & Gallagher, 1983). This model aligns with international writing pedagogy and supports the program's broader goal of cultivating independent, reflective, and competent writers. The Production Workshops not only address academic objectives but also foster identity building, aesthetic appreciation, and national consciousness, thereby contributing to the formation of well-rounded, virtuous individuals envisioned by the Türkiye Century Education Model.

Based on the aim of this study, which is to evaluate the impact of production workshops in the Turkish Language Curriculum on students' writing skills from the perspective of teachers, the central research question is:

“What is the impact of production workshops, as introduced in the Türkiye Century Education Model, on students' writing skills?”

The sub-questions formulated to explore this main question are as follows:

1. In which genres do 5th-grade students experience difficulty while producing texts in writing workshops?
2. Which genres do 5th-grade students enjoy writing the most?
3. Are there designated spaces allocated for production workshops in schools? Where are writing workshop activities generally conducted?
4. What are the teachers' opinions regarding the effect of writing workshops on students' writing skills?
5. What are the teachers' general views on production workshops?
6. What problems do teachers encounter during the implementation of writing workshops?
7. What suggestions do teachers offer regarding the implementation of production workshops?

Method

Model

This study is a qualitative case study that aims to identify the contribution of the production workshops, which were included in the curriculum for the first time under the Türkiye Century Education Model, to the writing skills of students in middle school Turkish lessons based on teachers' opinions. A qualitative study is one in which qualitative data collection methods such as observation, interviews, and document analysis are used (Yıldırım & Şimşek, 2006). Since this study aims to comprehensively address and describe the impact of the production workshops introduced in the 2024 curriculum on middle school Turkish lessons through teachers' perspectives, it was designed qualitatively. In the process of this case study, the steps defined by Uçan (2021)—determining research questions, defining the situation and unit of analysis, preparation, data collection, data analysis, reporting, and dissemination—were followed.

Participants

In this study, which aims to identify the contribution of production workshops included in the Türkiye Century Education Model to middle school Turkish lessons based on teachers' opinions, the views of Turkish teachers are essential. In this context, purposeful sampling was used to determine the study group. Purposeful sampling is a method in which the researcher selects a sample by identifying who can provide the most accurate information for the purpose

of the study (Atak, 2011). The goal was to reach the opinions of Turkish teachers working under different conditions to determine the impact of production workshops on writing skills. Accordingly, the study group was selected using the maximum variation sampling method, one of the purposeful sampling strategies. The selected provinces represent different geographical regions of Turkey (Eastern Anatolia, Southeastern Anatolia, Central Anatolia, Aegean, and Marmara), socioeconomic development levels, and rural-urban educational contexts. Thus, it was aimed to collect teacher opinions from diverse contexts and evaluate the impact of production workshops on writing skills under different conditions. Ultimately, the study group consisted of 42 Turkish teachers working in 5th grades of middle schools in seven different provinces of Turkey (Ankara, Hatay, Mardin, Erzincan, Istanbul, Izmir, Konya), selected using the maximum variation sampling method.

Tools

In this qualitative study, a semi-structured interview form was used to collect in-depth data. The research process began with the identification of the problem situation. Then, a literature review was conducted to determine how to carry out the study. Based on this, a semi-structured interview form and a data collection form were prepared by the researcher.

Semi-Structured Interview Form

First, a literature review was conducted on writing skills in the field of Turkish education, and a question pool was created. Questions were selected from this pool, and a draft interview form was prepared. The final version of the draft form was determined based on expert feedback. As a result of expert review, the semi-structured interview form consisted of 7 questions. The form was designed semi-structured to allow for a more detailed and comprehensive examination of the subject. While preparing the questions, initial simple questions that participants could answer easily were included, gradually moving to more complex questions through interaction. This method aimed to help participants express their thoughts more deeply during the interview. The interview form prepared for teachers consisted of three sections. The first section included two questions aimed at identifying the types of texts 5th grade students struggle with and enjoy writing. The second section included one question evaluating the physical infrastructure and usability of production workshops. The third section included four questions to assess the impact of production workshops on the educational process, identify encountered difficulties, and gather improvement suggestions.

Data Collection

After obtaining the necessary permissions for data collection, preliminary interviews were conducted with participant teachers. In this preliminary meeting, the purpose, scope, and content of the study were explained. Participants were informed that their identity information would remain confidential. Then, face-to-face or online interviews were conducted on scheduled days. Teachers were first provided with an "Informed Voluntary Consent Form," followed by the demographic data form and the semi-structured interview form. They were asked to answer the questions on the interview form within 20 minutes. The collected data were then coded and transferred to a digital environment.

Data Analysis

To determine the contribution of production workshops in the OTDÖP to students' writing skills based on teachers' views, the data were analyzed using descriptive analysis and content analysis. During the analysis, participant teachers were coded as "Ö" (T) and numbered in order of their interviews, such as Ö1, Ö2, Ö3, etc. While analyzing the data related to teachers' opinions, their responses to the sub-problems were coded.

Validity and Reliability

To ensure the validity and reliability of this study, various methods were employed. The interview questions were submitted to experts before being distributed to teachers, and recommended revisions were made accordingly. The collected data were independently coded by the researcher, and themes and categories were developed based on these codes. Additionally, to increase reliability, the data were also independently coded by two subject matter experts. The inter-coder agreement exceeded 85%, which aligns with the reliability criteria set by Miles and Huberman (1994). Differences in coding were discussed through expert meetings, and final themes were established accordingly. To enhance verifiability, the findings were presented to participant teachers for their opinions and confirmation. The researcher maintained an open, transparent, and unbiased approach at every stage. The study problem was examined in detail in its natural setting; answers to research questions were evaluated through a cyclical approach incorporating multiple perspectives. The data collected throughout the research process were described in detail, and direct quotations from teacher opinions were included. All raw data were securely stored electronically for review if needed.

Ethical Statement

Should contain the information in the Turkish text. In this study, the rules specified under the “Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions” were followed, and actions defined under the title “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” were strictly avoided. There is no conflict of interest among the authors, and all authors contributed to the study. The ethical approval for this study was granted by Gazi University Ethics Committee on 12.11.2024, at meeting number 18.

Findings

Findings Regarding the Text Types Fifth Grade Students Struggle with While Producing Products in Writing Workshops

The findings related to the first sub-problem of the study, which investigates the text types fifth-grade students struggle with while producing products in writing workshops, are presented. Based on teacher feedback, it was found that 60% of students struggle with informative texts, 31.43% with poetry, and 8.57% with narrative texts. In this context, it was determined that the most challenging text type for students in writing workshops is informative texts.

Findings Regarding the Text Types Fifth Grade Students Enjoy Writing

The findings related to the second sub-problem of the study, which focuses on the text types fifth-grade students enjoy writing, are shared. According to the findings, 42.86% of students enjoy writing memoirs, followed by 26.19% who enjoy writing stories, 21.43% fairy tales, and 4.76% each for diaries and letters. Teachers stated that students' favorite text type to write is memoirs, followed by stories, fairy tales, diaries, and letters, respectively.

Findings Regarding the Spaces Used for Production Workshops

The findings related to the third sub-problem of the study, which deals with the spaces used for production workshops, show that 90.48% of schools do not allocate a special space for these workshops. The majority of teachers (73.81%) conduct writing workshop activities in classrooms, 11.90% in libraries, 4.76% in other spaces like schoolyards, and only 9.52% in specially designated workshop areas. This is attributed to the recent implementation of production workshops, and it is expected that the number of designated spaces will increase in upcoming academic years.

Findings Regarding Teachers' Opinions on the Effect of Writing Workshops on Writing Skills

Teachers provided 112 positive opinions in six different categories regarding the effect of writing workshops on students' writing skills. 42% of teachers stated that writing workshops improve students' ability to express themselves in writing. This category received the highest frequency. One teacher explained that writing workshops help young students start writing at an early age, enabling them to express themselves better. Another emphasized that working together with classmates helps students support one another as role models. Additionally, teachers indicated that writing workshops develop students' writing motivation, creativity, and ability to structure their ideas.

Findings Regarding the Challenges Faced by Teachers in Writing Workshops

Teachers reported challenges in ten categories, with a total of 86 responses. The most frequently mentioned problems were insufficient time, crowded classrooms, and low student motivation. Teachers also stated that students' low readiness levels, difficulties in vocabulary and grammar, and lack of access to computers negatively affect the process. Furthermore, they noted challenges in managing classroom discipline and addressing the needs of students with limited language proficiency, particularly foreign students or those with special needs.

Findings Regarding Teachers' Opinions on Production Workshops

Teachers shared 87 opinions categorized into six themes. The most emphasized benefit was that production workshops provide students with the opportunity to apply what they have learned. Teachers also mentioned that such workshops enhance students' self-confidence, help them develop a sense of success, increase motivation, and improve cooperation and writing identity. Additionally, teachers appreciated the student-centered nature of workshops and their contribution to creative and communicative skills.

Findings Regarding Teachers' Suggestions for Implementing Production Workshops

Teachers provided 53 suggestions categorized into five themes. They suggested that training should be provided to teachers for effective implementation of production workshops, flexible time schedules should be allowed, suitable

conditions should be created in schools, short-term activities should be avoided, and activities should be planned according to students' developmental levels. Moreover, teachers emphasized the importance of having appropriate materials in classrooms to support all students, including those with learning difficulties or special education needs.

Conclusion and Discussion

Teachers in the study group expressed positive opinions about the production workshops introduced into our educational system through the Türkiye Century Maarif Model. According to the findings obtained from the teachers' views, it was determined that these workshops increased students' self-confidence, provided opportunities to apply what they had learned, and enhanced their motivation by reinforcing their sense of achievement. Furthermore, it was concluded that these workshops improved students' ability to express themselves in writing, gave them practical experience with spelling and punctuation rules, helped them develop the habit of expressing emotions through writing, enhanced their creative writing skills, enabled them to learn the stages of writing, and improved their sentence construction abilities.

The Gradual Release of Responsibility Model (GRR), known in the Türkiye Century Maarif Model as the Kademeli Sorumluluk Devri Modeli (KSDM), is based on providing students with step-by-step guidance in the construction of writing instruction. This model, originally developed by Pearson and Gallagher (1983), is widely known in international literature. Both the GRR and KSDM emphasize a teaching process in which the teacher initially plays an active role, followed by a gradual transfer of responsibility to the student. As in the GRR model, the KSDM also consists of the stages: modeling, guided practice, and independent application. Therefore, it can be stated that the KSDM aligns directly with international writing instruction approaches and is consistent with universal teaching principles.

Workshop-based writing instruction is not unique to Türkiye. The "Writing Workshop" model, implemented in many countries, particularly the United States, adopts an active, productive, and process-oriented approach to developing students' writing skills (Graves, 1983; Calkins, 1994). Similarly, the production workshops in the Türkiye Century Maarif Model are student-centered and allow students to experience their own writing processes. In this context, production workshops pedagogically align with contemporary workshop-based practices. The activities conducted in production workshops also overlap with process-oriented and genre-based approaches widely adopted in writing instruction. The process-oriented approach views writing as a dynamic process that includes stages such as planning, drafting, revising, and publishing (Flower & Hayes, 1981). The 2024 Turkish Language Curriculum in Türkiye adopts writing strategies that incorporate these stages. Additionally, the emphasis on writing appropriate to text types in production workshops reflects the implementation of the genre-based approach. In this respect, the practices in Türkiye are consistent with international writing pedagogy.

Today, writing instruction is no longer limited to traditional pen-and-paper methods but has become integrated with digital technologies. In particular, multimodal composition encourages students to express their written texts by incorporating visual, auditory, and digital elements (Walsh, 2010). The production workshops included in the 2024 Turkish Language Curriculum promote the use of digital materials, thereby contributing to the development of students' digital literacy skills. In this regard, production workshops are aligned with contemporary writing trends. They represent an innovative and student-centered practice not only within the Turkish context but also in comparison with international writing instruction approaches. Since production workshops are a new addition in the 2024 Turkish Language Curriculum for secondary schools and were not included in previous programs, there is currently no research in the literature specifically addressing this topic. However, the findings related to the sixth sub-problem of the present study—concerning the challenges teachers face in writing workshops—are consistent with the findings of other studies examining the problems teachers encounter in writing instruction. The difficulties students experience during writing activities in regular classroom settings are similar to those encountered in writing workshops.

In this context, the study conducted by Çalışkan and Sur (2022), which evaluated Turkish teachers' views on speaking and writing activities, revealed that students faced several problems during the writing process. These included limited vocabulary, lack of prior knowledge, absence of reading habits, lack of motivation, deficiencies in textbooks, and in some cases, not having basic literacy skills. Similarly, Aydın (2022), in her study on the challenges teachers face during writing activities in Turkish lessons, reported comparable findings. She found that the most frequently encountered issue was students' inability to express themselves. Additionally, high levels of writing anxiety, low motivation for writing, and difficulties related to various stages of the writing process were also noted as major problems.

Tok and Ünlü (2014), in their study aimed at identifying the challenges middle school students face in developing writing skills in Turkish classes, reached conclusions that align with those of Aydın (2022) and Çalışkan and Sur (2022). Moses and Mohamad (2019), in their study on writing difficulties among secondary school students, pointed out that students struggle to organize their ideas and structure their writing in a logical manner. These issues are particularly evident when essential components of writing—such as introduction, development, and conclusion—are lacking. They also emphasized that students' insufficient knowledge of grammar and spelling rules complicates the writing process.

Likewise, Ghafar (2023) stated that students' limited vocabulary hinders their ability to express their thoughts effectively, which in turn restricts the development of their writing skills. He also noted that students' low levels of motivation further increase their reluctance toward writing, highlighting the need to make writing activities more

engaging. Moreover, deficiencies in time management prevent students from allocating sufficient time to complete writing tasks, which negatively affects their academic performance (Ghafar, 2023).

In this study, the most frequently encountered problems were identified as students having difficulty expressing themselves, having limited vocabulary, lacking prior experience, not having acquired writing skills in primary school, and being unable to plan their writing. Studies conducted in the field (Can & Altunbaş Yavuz, 2017; Kuşdemir, Kurban & Bulut, 2018; Bahşi & Sis, 2019; Öztürk, 2012; Zorbaz, 2011) show that students consistently experience difficulties in writing skills, and these problems have persisted over the years without significant change. These studies commonly highlight that the most prevalent problem in writing is students' struggle to express themselves effectively.

In line with the findings related to the fourth sub-problem of this study, which investigates teachers' views on the effect of production workshops on writing skills, it was concluded that writing workshops improve students' ability to express themselves. This suggests that the inclusion of writing workshops in the 2024 Turkish Language Curriculum (OTDÖP) offers a solution to the most frequently reported problem in writing instruction.

Within the scope of this study, it was also found that the text type students struggled with the most while producing written work was informative texts. Similarly, Dunn (2021) stated that students often face difficulties when writing informative and explanatory texts, primarily because these genres require the organization of complex information and its clear presentation, which demands advanced language skills and extensive planning. Although students had the most difficulty writing informative texts, it was also found that the type of text they most enjoyed writing—also a subtype of informative writing—was the memoir. This preference is attributed to students' desire to write about personal experiences. Supporting this, Kurudayıoğlu and Karadağ (2010), in their study of 4,861 students' written expression papers, found that students most often preferred writing about topics from their own lives.

These findings indicate that while fifth-grade students struggle to write formal informative texts such as petitions, instructions, or résumés, they enjoy writing memoirs that reflect personal experiences. Therefore, in production workshops, beginning with text types students enjoy writing and gradually transitioning to other forms may help increase their belief in their ability to produce written work and boost their motivation to write. Based on the results of this study, memoirs were identified as the genre students enjoyed writing the most, followed by stories, diaries, and fairy tales. In this context, incorporating diary writing activities into production workshops and encouraging students to keep journals at home is essential for developing a habit of regular writing. Özbay and Zorbaz (2012), in their study on writing apprehension among middle school students, found that keeping a journal significantly reduced the likelihood of experiencing writing anxiety. To both foster regular writing habits and prevent writing apprehension, it is important to allow students to write in genres they enjoy within production workshops and to support this with extracurricular activities. Additionally, Enderwati et al. (2023) emphasized that visual tools help students organize their writing processes more effectively. These innovative approaches offer significant support for the development of writing skills and enhance students' motivation to engage in the writing process. In this regard, integrating visual tools into the writing process in production workshops is crucial for increasing students' motivation. Due to the fact that production workshops are a recent addition to the educational landscape, it has been found that teachers face difficulties in implementing these workshops, particularly related to time constraints, space limitations, and large class sizes. According to the research findings, in the majority of schools, no specific areas have been allocated for production workshops. Most teachers conduct workshop activities in classrooms, while some use libraries or external locations. Only a small number of participating teachers reported having access to dedicated spaces for writing workshops.

The 2024 Turkish Language Curriculum for secondary schools' states that it is not mandatory to provide a specially designated space for production workshops. Instead, it emphasizes that workshop locations should be determined according to the conditions of each school. However, despite this flexibility in the program, teachers expect more suitable environments to be established in schools to facilitate the effective implementation of workshop activities.

Time management is a significant challenge, especially due to the densely packed curriculum, which often prevents students from having sufficient time to complete writing tasks (Hyland, 2003). Moses and Mohamad (2019) also state that when students are forced to engage in writing under strict time constraints, it increases their stress levels and negatively affects the quality of their writing. Time limitations pose a serious challenge not only during the writing process for students but also within the broader educational processes of production workshops. As Moses and Mohamad (2019) note, time pressure not only elevates students' stress but also reduces the quality of written output. This challenge may become even more complex in the context of newly introduced production workshops. Factors such as limited time, overcrowded classrooms, and lack of proper facilities make it difficult for teachers to conduct workshop activities effectively. These findings indicate the need for more thoughtful and strategic planning of workshop implementations. Teachers must adopt more flexible time schedules, appropriate classroom arrangements, and individualized approaches to better support students in their writing and production processes. Such innovative solutions can play a key role in increasing the overall effectiveness of production workshop practices. Teachers also recommend that in order to implement production workshops more effectively, training should be provided to teachers, flexible time allocations should be offered based on students' differing writing abilities, and activities should be planned according to students' levels. These suggestions aim to contribute to a more efficient and effective execution of the educational process.

Üretim Atölyelerinin Yazma Becerisine Etkisinin Değerlendirilmesi

Türkan Yıldırım
 Harran Üniversitesi
 turkanyildirim@harran.edu.tr
 ORCID: 0000-0002-9818-9061

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında (OTDÖP) yer alan üretim atölyelerinin yazma becerisine etkisinin olup olmadığını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Türkçe eğitimi alanında yapılan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre tasarlanmıştır. Bu çalışmanın grubunu amaçlı örnekleme ile seçilen Türkiye'nin 7 farklı ilinde (Ankara, Hatay, Mardin, Erzincan, İstanbul, İzmir, Konya) ortaokul 5. sınıflarda görev yapan 42 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri bilgi toplama formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz ve içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Araştırma sonunda üretim atölyelerinin öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade edebilme becerisini geliştirdiği, yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusunda tecrübe sağladığı, duygularını yazarak ifade etme alışkanlığı kazandırdığı, yazma motivasyonlarını arttırdığı, yaratıcı yazı yazabilme becerilerini geliştirdiği, yazma aşamalarını öğrenmelerini sağladığı ve cümle kurabilme becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda üretim atölyelerinin uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı öğretim programı, üretim atölyesi, yazma becerisi.

Eğitim yöntemleri, uygulamaları ve programı dünyadaki tüm yenilik ve değişikliklerden etkilenir. Nasıl ki bir salgının hayatımıza girmesiyle birlikte uzaktan eğitim-öğretim, uzaktan çalışma şekli hayatımıza girdiyse yaşam şeklimiz, iletişim yollarımız değiştiyse yeniliklerle de mutlaka ki değişimler olacaktır. Bu durumun bir çıktısı olarak değişen çağda ve gelişen zamana ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek adına öğretim programlarında değişikliğe gidilmiştir. 2024 yılında hazırlanan programda Türkiye yüzyılı hedeflerine uygun bireyler yetiştirmek amacıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hazırlanmıştır. Bu hazırlanan model ile üreten, sorgulayan, düşünen, eleştiren yetkin ve erdemli bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu noktadan bakıldığında bu program eski programlara göre daha yenilikçi ve tamamen öğrenci odaklıdır. Burada öğrenci öğrenen konumdan çıkarılarak öğrenmeyi öğrenen birey olarak ele alınmıştır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ahlaklı, cesaretli, iradeli, sağlıklı, üretken, bilge, estetik, merhametli, sorgulayan ve vatansever özelliklere sahip yetkin ve erdemli insan yetiştirmek hedeflenmektedir. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ise, öğrencilerin Türkçenin zenginliklerini bilerek dili etkili şekilde kullanmayı ve dil aracılığıyla da Türk kültürünü öğrenmelerini temel ilke edinmiştir. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine aynı oranda değer verilmiş ve bu becerilere yönelik olarak atölye çalışmaları yapılması planlanmıştır. Bu programda öğrencilerin okuryazarlık becerileri yüksek, değerlerine bağlı Türkçeyi etkin ve verimli kullanan kimlik ve karakteri olgun bireyler olmasına yönelik bir yaklaşım benimsenmiştir. Öğrencilerin öğrenen de ziyade gelişen bireyler olması önemli görülmektedir. Bu program aracılığıyla öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini

Geliş Tarihi :01 Kasım 2024
 Düzeltme Tarihi :26 Haziran 2025
 Kabul Tarihi :28 Haziran 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
 2025, 13(1), 103-123
 Research in Reading & Writing Instruction,
 2025, 13(1), 103-123
<https://doi.org/10.35233/oyea.1585069>

geliştirmeleri, anlama becerilerine yönelik etkinlikler aracılığıyla eleştirel bakış açısı kazanmaları, anlatma becerilerinden yola çıkarak söz varlığını etkin ve verimli kullanmaları, milli konularda duyarlı olmaları, dil becerilerini geliştirmeleri, dili özenli ve verimli kullanmaları, okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri, estetik ve sanatsal değerleri benimsemeleri amaçlanmaktadır. Öğrencilerin ulaştırılmak istenen erdem ve yetkinliklere doğru yol alabilmesi açısından öğretim süreçleri de Türk eğitim-öğretim süreçlerini uygun bir şekilde planlanmıştır. 2024 Türkçe Öğretim Programı'nın uygulama esası, öğrencilerin öğrenim farklılıkları, özel durumları ve ihtiyaçları göz önüne alarak hazırlanmıştır. Bu noktada ilk olarak ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden beklenen her kademe için öğrencilerin hazır bulunuşluklarının tespit edilmesidir. Daha sonra planlamanın, eksiklikleri giderecek şekilde yapılması beklenmektedir. Program, anlama ve anlatma becerilerine yönelik etkinliklerin bütünlük olarak verilmesi gerektiğini vurgularken öğretmenlerin, öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre öğrenme ve öğretme uygulamaları seçmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretim programında öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki farklılıklara yönelik olarak farklılaştırma uygulaması yer almaktadır. Farklılaştırma; zenginleştirme ya da destekleme olmak üzere iki kapsamda karşımıza çıkmaktadır. Zenginleştirme, öğrencinin yeterli olduğu bir konuda farklı materyallerle bilgisinin artırılmasına yönelik çalışmaları kapsarken destekleme öğrencinin başarısını arttırmak için onu destekleyecek etkinlikler kullanmayı içermektedir. Burada amaç, öğrencilerin bilgilerini zenginleştirmeleri ya da eksik oldukları konularda onların desteklenmeleridir. Bu programda ölçme araçlarının belirlenmesi noktasında da öğrencilerin ihtiyaçlarına ve özel durumlara dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme hususunda öğretmenlerden beklenen, öğrencileri yargılamadan, onların özgüvenlerini kırmadan dönütler vermesi; verilen görevlerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve dijital dünyadan yararlanmalarının sağlanmasıdır. Uygulama esaslarında yer verilen öğrenci ihtiyaçlarına yönelik uygulamalar dil becerilerine yönelik de beklenmektedir. Yılın başında anlama ve anlatma becerilerine yönelik tanılama ölçümleri yapılması istenmektedir. Bu öğrencilerin o temel becerilerde ne düzeyde olduklarını ve neye ihtiyaçları olduğunu ortaya koymasının önemlidir. Anlatma becerileri konuşma ve yazma olarak değerlendirilen becerilerdir. Yazma becerisi, insanları duyu, düşünce, bilgi ve tecrübelerini yazma kurallara bağlı olarak aktarma yetisidir. Yazma becerisinde, yazıyı yönetebilme, kuralları uygulayabilme içerik oluşturabilme ve kendini değerlendirilme yer alır. Sözü resimleştirilmiş hali olan bu beceri günlük hayatın her alanında karşımıza çıkmaktadır. (Özbay, 2011, s. 115) Yazma becerisi ile ilgili alanyazında yapılan çalışmalar öğrencilerin yazma sürecinde sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır. (Karakaoç Öztürk, 2012; Susar, 2016; Başkan, 2019; Süğümlü, 2020; Türkben, 2021; Şener ve Kana, 2021) Bu sorunlar dilbilgisi eksiklikleri, kelime dağarcığının sınırlı olması ve yaratıcı düşünme becerilerindeki yetersizlikler, yazı yazma sırasında fikirleri organize etme gibi unsurlardan kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin yapılan çalışmalar, bu becerinin geliştirilmesi için önemli veriler sunmaktadır. Aydın (2022), Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunları ele aldığı araştırmasında, öğrencilerin yazım ve noktalama hataları, dil ve anlatım eksiklikleri, fikir organize etme zorlukları gibi sorunlarla karşılaştığını ortaya koymuştur. Ayrıca, bu sorunların öğrencilerde yazma isteksizliği ve düşük motivasyona yol açtığı belirtilmiştir. Benzer ve Masun (2024), 2021-2023 yılları arasında yazma becerisi üzerine yapılan araştırmalardaki eğilimleri inceledikleri çalışmalarında, yazma becerisiyle ilgili uygulamaların etkisini ölçmenin en sık tercih edilen yöntem olduğu ve yazma eğitimi süreci odaklı bir hale getirmenin gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca, yazma etkinliklerinin strateji ve yaklaşımlar üzerinden yapılandırılmasının, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunlar, yazma eğitiminin yalnızca içerik aktarımı değil, aynı zamanda bir süreç olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. 2024 Türkçe Öğretim Programı da bu ihtiyaçlara yanıt veren yenilikçi uygulamaları bünyesinde barındırmaktadır. Yazma becerisi, dil eğitiminin en karmaşık ve bilişsel yönü en yoğun olan alanlarından biridir. Bu nedenle yazma öğretimine ilişkin uluslararası yaklaşımlar zaman içinde değişmiş, öğrenciyi pasif bir metin üreticisi olmaktan çıkarıp etkin bir anlam kurucuya dönüştürmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda süreç temelli yazma yaklaşımı (Process-Oriented Approach), özellikle Flower ve Hayes'in (1981) bilişsel yazma modeliyle teorik bir zemin kazanmış; yazma sürecini planlama, metni üretme, gözden geçirme ve yeniden yazma gibi aşamalara ayırarak öğrencinin metinle ilişkisini sürekli ve dinamik bir süreç olarak ele almıştır. Benzer şekilde, Graves (1983) de yazma öğretiminin, öğrencinin bireysel gelişimini destekleyen bir süreç olarak yapılandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Buna karşın, tür temelli yazma yaklaşımı (Genre-Based Approach), özellikle Halliday'nin (1978) sistemik-dilsel kuramı ile ilişkilendirilmiş ve metinlerin toplumsal işlevlerini dikkate alan bir yazma öğretimi modelini benimsemiştir. Bu yaklaşım, özellikle Martin ve Rothery (1986) tarafından geliştirilen Avustralya modeliyle kurumsallaşmış ve her metin türünün kendine özgü yapısal, dilsel ve bağlamsal özelliklerine göre öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. Her iki yaklaşım da yazma becerisini yapılandırıcı bir etkinlik olarak ele alırken; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yazmayı yalnızca bir dil becerisi değil, aynı zamanda değer aktarımının, kültürel mirasın ve şahsiyet inşasının bir aracı olarak konumlandırmaktadır. Model, öğrencinin yazma sürecinde düşünce üretimini, kavramsal derinliği ve estetik duyarlılığı esas alarak yazma eylemini anlam kurma süreci olarak tanımlar (MEB, 2024). Bu yönüyle program, bireyin hem bilişsel hem ahlaki gelişimini hedef alan bütüncül bir yazma anlayışı sunmakta, uluslararası yazma yaklaşımlarının teknik boyutlarını yerel değerlerle harmanlayarak özgün bir yol izlemektedir. Programda, yazma becerisi uygulama esaslarında öğretmenlerin eğitim-öğretime tanımlama ölçümleri ile başlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Programda, yazma becerisi uygulama esaslarında öğretmenlerin eğitim-öğretime tanımlama ölçümleri ile başlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Tanılama ölçümleri öğrencilerin yazma becerisi düzeylerinin belirlenmesi açısından bir ön değerlendirmedir. Bu ölçümler aracılığıyla yapılan ön değerlendirmenin ardından öğretmen seviyeye uygun öğretim yöntemini seçer. Öğrencilere yazmayı sevdirebilecek etkinlikler hazırlar. Daha sonra ara değerlendirme yapar ve öğrencilerin sistemli, kademeli bir şekilde yazı içerikleri oluşturabilmeleri açısından eksiklikleri varsa onları destekler;

yıl boyunca takip devam eder, istenilen seviyeye ulaşıldıysa zenginleştirir. Diğer yandan öğrencilerin yazma becerisine yönelik öğrenme çıktıları yazılı üretim ve yazılı etkileşim olarak ele alınmaktadır. Yazılı üretim bireysel bir ürün ortaya koymayı tanımlarken, yazılı etkileşim adından da anlaşıldığı üzere birden fazla kişinin iletişim amaçlı öğrenme çıktısı olarak tanımlanmaktadır. Yazılı etkileşimde, karşılıklı bir durum var iken yazılı üretim de tek taraflı bir ürün ortaya koyma beklenir. Öğrencilerin yazılı etkileşim becerisini geliştirmek için sadece geleneksel yazma araçlarından değil aynı zamanda teknolojik ortamlardan da faydalanılması gerekmektedir. Öğrenciler yazma çalışmalarında ürün ortaya koyarken uygun bilişsel stratejileri bağımsız bir şekilde seçmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin bilişsel stratejileri doğrudan öğretim yoluyla öğrenciye kazandırması beklenirken üst bilişsel stratejileri kullanmalarında ise rehber konumunda olup dolaylı öğretim yoluyla öğrencilere bu beceriyi kazandırmaları gerekmektedir. Öğrencilerin zihinsel süreçlerine dayalı uygulamaları kapsayan bilişsel stratejiler her yazma çalışmasında kullanılmak yerine amacına uygun olanların seçilerek kullanılması gerekmektedir. Yazma becerisine yönelik bilişsel stratejilerin ilki planlamadır. Burada öğrenci yazma konusuna uygun araştırma yapar ve konuyu nasıl aktaracağına dair bir içerik oluşturur. Metin oluşturma ya da taslak oluşturma stratejisinde ise öğrenci yazmayı planladığı konuyu özgürce kaleme alır ve kusursuz bir metin oluşturmak adına öncelikle taslağı hazırlar. Gözden geçirme bilişsel stratejisi ise oluşturulan taslağın değerlendirip düzenlenmesini kapsar. Daha sonra yazılan metne son şekli verilir ve ulaşmak istenilen kitle ile metin paylaşılır. Üst bilişsel stratejide de yazma becerisinde üst bilişsel kontrol yapılır. Ortaokul Türkçe derslerinde becerilere yönelik uygulamalar sürecinde uygun yöntem ve stratejileri kullanırken Kademeli Sorumluluk Devri Modeli (KSDM) esas alınır. Programda, Kademeli Sorumluluk Devri Modeli özellikle yazma ve konuşma becerileri için yapılandırılmış bir öğretim modeli olarak benimsenmiş olsa da dil becerilerinin kazandırılmasında kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi noktasında öğretmene pedagojik takdir yetkisi tanınmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, öğrenme ihtiyaçları ve sınıfın genel özelliklerini göz önünde bulundurarak en uygun öğretim stratejisini seçme yetkisine sahiptir. 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda bir yenilik olan Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'nde öğrencilere öğretimin usta-çırak ilişkisi içinde yapılması beklenir. Örneğin öğretmenler, öğrencilerden bir metin yazmasını isterse önce o metni kendisi yazar. Öğretmen metni oluştururken yazma aşamalarını, strateji seçimini sesli olarak düşünür ve öğrencilere tüm süreci nasıl planladığını aktarır. Daha sonra öğrenciler büyük gruplara ayrılır ve öğrencilerden, öğretmen rehberliğinde grup çalışması ile metni oluşturmaları istenir. Bu ikinci aşamada öğretmen rehber konumunda öğrencilerin grup çalışmalarını izler ve eksikliklerinin düzeltilmesinde yol gösterir. Eğer ikinci aşamada bir sorun olduğu tespit edilmezse üçüncü aşamaya geçilir. Bu aşamada öğrenciler daha küçük gruplara ayrılır ve aynı çalışmayı bu kez küçük gruplarda yapar. Son aşamada ise öğrencilerin kendi ustalıklarını ortaya koyabilmeleri açısından bireysel olarak ürün ortaya koymaları beklenir. Bu yeni model ile kademeli olarak öğrencilerin çıraklıktan ustalığa doğru yol alması hedeflenmektedir. Bu usta çırak yönteminin esas alındığı KSDM'de, öğrencilerin ürün ortaya koymalarını hedefler. Burada 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde bir yenilik olan üretim atölyeleri karşımıza çıkmaktadır. (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024, s. 16-19) Üretim atölyeleri, öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerine yönelik ürün ortaya koymalarını hedefler. Öğrencilerin, Türkçe dersinde öğrendiği yazma becerilerini kullanarak her tema sonunda bir ürün ortaya koymalarının hedeflendiği yazma atölyelerinde bu beceriye uygun olan bir metin türü seçilir. Yazar kimliği kazandırılmak istenen öğrencilerin, seçilen metnin türünde bir ürün ortaya koyması beklenir. Bir ders saatini kapsayan yazma atölyelerinde geleneksel yazma yöntemleri seçilebilirken yeni dijital materyaller de seçilebilmektedir. Bir saat olarak planlanan yazma atölyelerinde ürün ortaya konulamazsa çalışmaya bir sonraki yazma atölyesinde devam ettirilir. Üretim atölyelerinde öğrencilerin gelişim düzeyi dikkate alınarak onların hayal dünyalarını geliştirebilecek, merak duygularını uyandırabilecek yaratıcılıklarını destekleyebilecek etkinlikler tercih edilmelidir. Üretim atölyelerinde sürecin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı kontrol listesi veya gözlem formu kullanılmaktadır. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda atölyeler 4 temel dil becerisi üzerine tasarlanmıştır. Üretim atölyeleri sadece yazma ve konuşma becerisine yönelik olarak planlanırken dinleme/izleme atölyesi ve okuma atölyesi ayrı olarak ele alınmıştır. Üretim atölyelerinde her tema sonunda bir etkinlik düzenlenmesi istenirken dinleme/izleme ve okuma atölyelerinde her dönem için bir etkinlik düzenlenmesi beklenmektedir.

Geleneksel sınıf içi yazma uygulamaları genellikle öğretmen merkezli, zaman sınırlı ve biçimsel doğruluğa odaklanan etkinliklerden oluşmaktadır. Bu tür uygulamalarda öğrenciler, çoğu zaman yazma sürecinin planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme gibi aşamalarına yeterince dâhil olamamakta; yazma, yalnızca değerlendirme amacıyla gerçekleştirilen bir çıktı halini almaktadır. Oysa 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında yapılandırılan üretim atölyeleri, yazma sürecini daha özgür, yapılandırılmış ve yaratıcı bir öğrenme ortamına taşımaktadır. Üretim atölyelerinde öğrenciler, yazma sürecine aktif olarak katılmakta; yazma süreci, tematik bağlamlar içerisinde, öğrencinin ifade özgürlüğünü önceleyen, ürün odaklı değil süreç odaklı olarak tasarlanmaktadır. Ayrıca bu atölyelerde farklı metin türleriyle çalışma yapılmakta, teknolojik araçlarla desteklenen etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin yazma motivasyonlarının artması sağlanmaktadır. Bu yönüyle üretim atölyeleri, klasik sınıf içi yazma uygulamalarına göre hem pedagojik esneklik hem de öğrenci merkezli öğrenme açısından önemli bir dönüşümü temsil etmektedir. Böylelikle yazma becerisi, yalnızca akademik başarıya hizmet eden bir yeterlilik olmaktan çıkarak öğrencinin kimlik gelişimi, duygu ifadesi ve özgün üretim becerisiyle bütünleşen bir edinim haline gelmektedir.

Üretim atölyeleri ilk defa bu programda yer almış ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılında sadece 5. sınıflarda uygulanmaya başlamıştır. Üretim atölyeleri, öğrencilerin öğrenme çıktılarına yönelik ürün ortaya koydukları uygulama çalışmalarını içerir. Burada amaç kullanılan dil becerisine uygun olarak ürün ortaya koymaktır. Bu atölyelerde metinler dil becerilerine ve amaca uygun olarak seçilir. Üretim atölyeleri okul dışı etkinliklerle desteklenebilir. Bu da atölyelerin kapsamını arttırır. Üretim atölyeleri, yazma ve konuşma becerilerini kapsarken dinleme ve izleme becerilerine yönelik

ayrı atölyeler vardır. Bunlar dinleme/izleme atölyesi ve okuma atölyesidir. Dinleme/ izleme atölyesinde her dönem için bir materyal seçilir. Bunlardan biri öğrenciler tarafından sınıfta izlenerek çözümlenir diğerini ise öğrenci ailesiyle izleyerek çözümler. Bu materyaller zümre öğretmenler kurulu tarafından seçilir ve temalarla ilişkili olmalıdır. Okuma atölyesinde ise öğrenci seviyesine uygun iki kitap okutulur. Okutulan kitaplardan bir tanesi sınıfta incelenip çözümlenirken diğeri ise rapor hâlinde sunulur. Öğrenci yaz tatilinde de ailesiyle bir kitap okur. Bu da aile katılımı bir etkinlik olması açısından ve aile ile kaliteli vakit geçirilmesi açısından önemlidir. Kitapların seçimi ise zümre öğretmenler kurulu tarafından temalarla ilişkili olacak şekilde belirlenir. Konuşma ve yazma becerisine yönelik her temanın sonunda üretim atölyelerinde etkinlik planlaması istenirken dinleme/izleme ve okuma becerisine yönelik dönemlik materyal seçimi beklenmektedir. Dolayısıyla programa bakıldığında üretim atölyelerinin anlatma becerileri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu yeni uygulama olan üretim atölyelerinin etkisi ile ilgili yapılmış olan çalışmaları incelemek için Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024 programı, üretim atölyeleri, yazma atölyeleri anahtar kelimeleriyle tarama yapılmıştır. YÖK Akademik, Google Akademik, Web of Science, Sobiad, DergiPark Akademik gibi veri tabanlarında yapılan araştırmalar sonunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında (Karataş, 2024), Türkçe dersi öğretim programının incelenmesi konusunda (Yurdakul, 2024), dijital okuryazarlık hususunda (Banaz, 2024), programların karşılaştırılması noktasında (Kaya ve Aydın, 2024) çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Ancak Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde eğitim öğretim hayatına giren üretim atölyeleri ile ilgili çalışma tespit edilmemiştir. Eğitim sistemlerinin başarısı, yalnızca politikaların oluşturulmasıyla değil, aynı zamanda bu politikaların sınıf içinde nasıl uygulandığıyla yakından ilişkilidir. Bu noktada, öğretmenlerin görüşleri ve katkıları, etkili bir eğitim sisteminin oluşturulmasında vazgeçilmezdir. Araştırmalar, eğitim uygulamalarının öğretmenlerin deneyimleri ve geri bildirimleri doğrultusunda şekillendiğinde daha etkili sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır (Hattie, 2009). Öğretmen görüşlerinin dikkate alınması, özellikle eğitim reformlarının uygulanabilirliğini artırır. Fullan (2016), eğitim reformlarının öğretmenlerin desteği ve aktif katılımı olmadan sürdürülebilir olmadığını savunur. Yeni bir müfredatın veya bir teknolojinin sınıfa entegrasyonu sırasında öğretmenlerin geri bildirimleri alınmadığında, uygulama sırasında karşılaşılan sorunların artabileceği ve reformun başarısızlıkla sonuçlanabileceği belirtilmiştir. Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010) yaptıkları çalışmayla, dijital araçların eğitimde kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin, bu araçların sınıfta daha etkin bir şekilde kullanılmasını sağladığını ortaya koymuşlardır. Broadbent ve Poon'un (2015) yaptığı araştırma, çevrimiçi öğrenmenin hızlı bir şekilde uygulanması sırasında öğretmenlerin geri bildirimlerinin sürecin başarısında nasıl etkili olduğunu incelemiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin dijital araçlara yönelik olumlu tutumlarının, bu teknolojilerin sürdürülebilir bir şekilde kullanılmasında temel bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda üretim atölyelerinin yazma becerisi üzerine etkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi bu yeni uygulamanın öğrencilerin yazma sorunlarına çözüm üretme konusunda etkili olup olmadığının belirlenmesi konusunda önemlidir. Ayrıca 2024-2025 eğitim öğretim yılında ilk kez 5. sınıflarda uygulanan üretim atölyelerinin yazma becerisine etkisinin değerlendirilmesi ve eksikliklerin tespit edilmesi, sınıf düzeylerinde başlanacak olan uygulamalara da yön verecektir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları önemlidir.

Ayrıca bu çalışmanın sonuçları,

- Kuramsal çalışmalara katkı sağlayacaktır.
- Türkçe dersi öğretim programının uygun esaslara göre hazırlanması açısından veri sağlayacaktır.
- Milli Eğitim Bakanlığına, öğretmenlere ve öğretim programının hazırlanması aşamasında akademisyenlere veri sağlayacaktır.

Bu bağlamda çalışmanın amacı Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında (OTDÖP) yer alan üretim atölyelerinin yazma becerisine etkisi olup olmadığını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma “Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yer alan üretim atölyelerinin yazma becerisine etkisi nedir?” problem cümlesi etrafında şekillenmiştir. Bu problem doğrultusunda ele alınan alt problem ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. Yazma atölyelerinde 5. sınıf öğrencileri hangi metin türünde ürün ortaya koyarken zorlanmaktadırlar?
2. 5. sınıf öğrencilerinin severek yazdığı metin türü hangisidir?
3. Okullarda üretim atölyeleri için ayrılan bir mekân var mı? Yazma atölyesi çalışmaları nerede yapılmaktadır?
4. Yazma atölyelerinin öğrencilerin yazma becerisine etkisine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Üretim atölyeleri hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin yazma atölyelerinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
7. Öğretmenlerin üretim atölyelerinin uygulanmasına ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ilk kez Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yer alarak öğretim programına eklenen üretim atölyelerinin Ortaokul Türkçe dersinde öğrencilerin yazma becerisine katkısının öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit etmeyi amaçlaması bakımından nitel yaklaşımın benimsendiği bir durum araştırmasıdır. Nitel araştırma gözlem görüşme ve

doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada öğretmen görüşleri doğrultusunda ilk kez 2024 programı ile karşımıza çıkan üretim atölyelerinin ortaokul Türkçe derslerine etkisinin tüm yönleriyle ele alınıp durum betimlemesi yapılması amaçlandığından çalışma nitel olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması sürecinde Uçan'ın (2021) belirttiği, araştırma sorularının belirlenmesi, durum ve analiz birimin tanımlama, hazırlama, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma ve paylaşma basamaklarına riayet edilmiştir.

Çalışma Grubu

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yer alan üretim atölyelerinin Ortaokul Türkçe dersine katkısının öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin görüşleri önemlidir. Bu kapsamda çalışma grubunu seçiminde amaçlı örnekleme yöntemine gidilmiştir. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına ulaşmak için araştırmacının en doğru bilgiyi kimlerin sağlayabileceğini tespit ederek bir örnekleme seçme yöntemidir (Atak, 2011) Bu çalışmada üretim atölyelerinin yazma becerisine etkisini tespit edebilmek için farklı koşullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine ulaşılmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Bu iller, Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerini (Doğu Anadolu, Güneydoğu, İç Anadolu, Ege ve Marmara), sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerini ve kırsal-kentsel eğitim bağlamlarını temsil edecek şekilde belirlenmiştir. Bu sayede, öğretmen görüşlerinin daha çeşitli bağlamlardan toplanarak çalışmaya aktarılması ve üretim atölyelerinin yazma becerisine etkisinin farklı koşullar altında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nihayetinde araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitli örnekleme yöntemiyle seçilen Türkiye'nin 7 farklı ilinde (Ankara, Hatay, Mardin, Erzincan, İstanbul, İzmir, Konya) ortaokul 5. sınıflarda görev yapan 42 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1

Katılımcı Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Hizmet Yılı, Görev Yeri ve Mezuniyet Derecesine Göre Dağılımı

Demografik Bilgiler	f	%	Demografik Bilgiler	f	%
Cinsiyet			Görev Yeri		
Erkek	16	40.47	Mardin	10	23.80
Kadın	25	59.52	İstanbul	3	7.14
Yaş			Hatay	12	28.57
22-30 yaş	10	23.80	Erzincan	5	11.90
30-35 yaş	12	28.57	Ankara	9	21.42
36-40 yaş	7	16.66	Konya	2	4.76
40-50 yaş	8	19.04	İzmir	1	2.38
50-60 yaş	5	11.90	Mezuniyet Derecesi		
Hizmet Yılı			Lisans	40	95.23
1-5 yıl	9	21.42	Yüksek Lisans	1	2.38
6-10 yıl	13	30.95	Doktora	1	2.38
11-15 yıl	7	16.66			
16-20 yıl	9	21.42			
20 yıl ve üzeri	4	9.52			

Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin % 40.47'si (16 kişi) erkek, % 59.52'si (25 kişi) kadındır. Öğretmenlerin %23.80'i (10 kişi) 22-30 yaş aralığında % 28.57'si (12 kişi) 30-35 yaş aralığında, %16.66'sı (7 kişi) 36-40 yaş aralığında, %19.04'ü (8 kişi) 40-50 yaş aralığındadır. Katılımcı öğretmenlerin %11.90'ı (5 kişi) ise 50 ve üzeri yaştadır. Öğretmenlerin %21.42'sinin (9 kişi) hizmet yılı 1-5 yıl arasında iken %30.95'inin (13 kişi) hizmet yılı 6-10 yıl arasındadır. Katılımcıların %16.66'sının (7 kişi) hizmet yılı 11-15 arası, %21.42'sinin (9 kişi) hizmet yılı 16-20 yıl arasındadır. Katılımcı öğretmenlerin %9.52'sinin (4 kişi) hizmet yılı ise 20 yıl ve üzeridir. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki eğitim koşullarının da dikkate alınabilmesi açısından tek bir bölgede görev yapan öğretmenlere ulaşmak yerine farklı koşullarda görev yapan öğretmenlere de ulaşılmıştır. Bu bağlamda görüşlerine başvuru öğretmenlerin % 23.80'inin (10 kişi) görev yeri Mardin, %7.14'ünün (3 kişi) görev yeri İstanbul, % 28.57'sinin (12 kişi) görev yeri Hatay, %21.42'sinin (9 kişi) görev yeri Ankara, % 4.76'sının (2 kişi) görev yeri Konya ve % 2.38'inin (1 kişi) görev yeri İzmir'dir. Öğretmenlerin % 95.23'ü (40 kişi) lisans mezunu iken %2.38'i (1 kişi) yüksek lisans ve %2.38'i (1 kişi) doktora mezundur.

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada derinlemesine bilgi toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma süreci, problem durumunun tespiti ile başlamıştır. Daha sonra alan taraması yapılarak bu çalışmanın nasıl yürütüleceği tespit edilmiştir. Bu tespitin ardından araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu ve bilgi toplama formu hazırlanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öncelikle Türkçe eğitimi alanında yazma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında literatür taraması yapılmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan havuzdan görüşme soruları seçilerek taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak forma, uzman görüşü doğrultusunda son şekli verilmiştir. Uzman inceleme sonucu yarı yapılandırılmış görüşme formunda 7 soru yer almıştır. Form, ele alınan konunun daha ayrıntılı bir şekilde araştırılması ve kapsamlı biçimde incelenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış bir şekilde tasarlanmıştır. Sorular hazırlanırken öncelikle katılımcıların rahatlıkla yanıtlayabileceği basit sorulara yer verilmiş, süreç içerisinde etkileşim sağlanarak giderek daha karmaşık sorulara geçiş yapılmasına özen gösterilmiştir. Bu yöntem, görüşme sırasında katılımcıların düşüncelerini daha derinlemesine ifade edebilmelerini kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Öğretmenlere yönelik olarak hazırlanmış olan görüşme formu, üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, 5. sınıf öğrencilerinin yazma atölyelerinde karşılaştıkları zorluklar ile keyif alarak yazdıkları metin türlerini belirlemeye yönelik iki soru yer almaktadır. Bu sorular, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme süreçlerini daha iyi anlamak ve atölye uygulamalarını iyileştirmek için kritik bilgiler sunmayı amaçlamaktadır. Bu sorular:

1. Beşinci sınıf öğrencileri yazma atölyelerinde hangi metin türünde ürün ortaya koyarken zorlanmaktadırlar?
2. Beşinci sınıf öğrencilerinin severek yazdığı metin türleri nelerdir?

İkinci bölümde ise üretim atölyelerinin fiziksel altyapısını ve kullanılabilirliğini değerlendirmek adına öğretmenlere bir soru sorulmuştur. Bu soru:

1. Okulunuzda üretim atölyeleri için ayrılmış bir mekân var mıdır? Üretim atölyeleri etkinlikleri için hangi mekânları kullanmaktasınız?

Üçüncü bölümde ise üretim atölyelerinin eğitim sürecine etkilerini öğretmen görüşlerine göre incelemek, karşılaşılan zorlukları belirlemek ve iyileştirme önerilerini sunmak üzere 4 soru sorulmuştur. Bu sorular ile Öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki gelişimlerini değerlendirmek, atölye çalışmalarının eğitime katkılarını analiz etmek ve öğretmenlerin bu süreçte yaşadığı deneyimlere ışık tutmak amaçlanmaktadır. Aynı zamanda, öğretmenlerin üretim atölyeleri hakkındaki görüşlerini öğrenmek ve bu atölyelerin uygulanmasında geliştirilmesi gereken alanları tespit etmek de bu sürecin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu çalışmaları gerçekleştirmek hem öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya hem de atölye çalışmalarını daha etkili ve sürdürülebilir hale getirmeye olanak tanımaktadır. Üçüncü bölümde yer alan sorular:

1. Yazma atölyelerinin yazma becerisine etkisi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Yazma atölyelerinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
3. Üretim atölyeleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Üretim atölyelerinin uygulanmasıyla ilgili önerileriniz nelerdir?

Bilgi Toplama Formu

Çalışmanın amacına uygun verileri toplamak amacıyla farklı görüşlerdeki öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin yaş, cinsiyet, hizmet yılı, sınıf mevcudu, mezun olduğu bölüm ve mezuniyet derecelerinin yer aldığı demografik bilgiler bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu bilgilerin toplanması ulaşılan öğretmenlerin çeşitliliğini ortaya koyabilmek açısından önemlidir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasına ilişkin izinlerin alınmasının ardından katılımcı öğretmenlerle ön görüşme yapılmıştır. Bu ön görüşmede çalışmanın amacı, kapsamı ve içeriği aktarılmıştır. Katılımcı öğretmenlere kimlik bilgilerinin gizli kalacağına dair bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra planlanan günlerde yüz yüze ya da çevrim içi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğretmenlere “Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu” sunulmuş ardından bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu verilerek 20 dakikada formdaki görüşme sorularının cevaplanması istenmiştir. Daha sonra elde edilen veriler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

OTDÖP’de yer alan üretim atölyelerinin öğrencilerin yazma becerisine katkısını öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın verileri çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır.

Çalışmanın verilerinin analizinde katılımcı öğretmenler “Ö” olarak kodlanmış ve görüşme sırasına göre birinci, ikinci, üçüncü şeklinde sıralanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin adlandırılması Ö1, Ö2, Ö3 vb. şeklinde yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin veriler analiz edilirken öğretmenlerin alt problemlere yönelik verdiği cevaplar kodlanmıştır. Bu kodlama örnekleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Verilerin Analizinde Yapılan Kodlama Örneği

Kod	Örnek ifadeler
Sınıf mevcudunun kalabalık olması	“...Öğrenci sayısının fazla olması uygulamayı zorlaştırmaktadır.”(Ö6) “...ve sınıf mevcudu çok kalabalık.”(Ö10)
Yaratıcı yazma düzeylerindeki farklılıklar	Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin aynı düzeyde olmaması karşılaştığım bir sorun. Yazısı erken biten öğrenci sabırsızlanıyor, arkadaşlarını beklemek istemiyor. Öğrenciye "Yazını görsellerle desteklemek ister misin?" sorusuyla arkadaşlarına müdahale etmesini engellemeye çalışıyorum.”(Ö1) Her öğrencinin yaratıcı yazma düzeyi aynı değil, bu da öğrencilerin aynı sürede ürün ortaya koymalarını etkiliyor.(Ö5)
Sürenin yetersizliği	“Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda süre olarak sıkıntı yaşamaktayız.” (Ö2) “Yazma atölyelerinde karşılaştığım sıkıntılardan biri de süre yetersizliği.” (Ö7)

Geçerlilik ve Güvenirlik

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla çeşitli yöntemler uygulanmıştır. Araştırmanın görüşme soruları, öğretmenlere iletilmeden önce uzman görüşüne sunulmuş ve bu doğrultuda önerilen düzeltmeler titizlikle gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler, araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde kodlanmış ve bu kodlamalara dayanarak tema ile kategoriler oluşturulmuştur. Bu sürece ek olarak, kodlama işlemlerinin güvenilirliğini artırmak amacıyla veriler, alan uzmanı iki araştırmacı tarafından da bağımsız biçimde kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum oranı %85’in üzerinde olup, bu oran Miles ve Huberman’ın (1994) belirttiği güvenilirlik ölçütlerine uygundur. Kodlamalar arasındaki görüş farklılıkları uzman görüşmeleriyle tartışılarak uzlaşıya varılmış ve bu doğrultuda nihai temalar oluşturulmuştur. Ayrıca çalışmanın doğrulanabilirliğini artırmak amacıyla elde edilen bulgular, katılımcı öğretmenlere sunularak onların görüş ve onayları alınmıştır. Bu yöntemle elde edilen verilerin geçerliği güçlendirilmiştir. Araştırmacı, her aşamada önyargılarından arınarak açık, şeffaf ve varsayımlardan uzak bir anlayışla hareket etmeye özen göstermiştir. Çalışma problemi, doğal ortamında detaylı biçimde incelenmiş; araştırma sorularına verilen yanıtlar farklı bakış açılarıyla döngüsel bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Araştırma süreci ile toplanan verilerin ayrıntılı biçimde betimlenmesine önem verilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerinden alınan doğrudan alıntılar da çalışmaya dahil edilmiştir. Tüm ham veriler, gerektiğinde incelenebilmesi için elektronik ortamda güvenli bir şekilde saklanmıştır.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır.

Bu çalışmanın etik kurul izni Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu 12.11.2024 tarih ve 18 sayılı toplantısında verilmiştir.

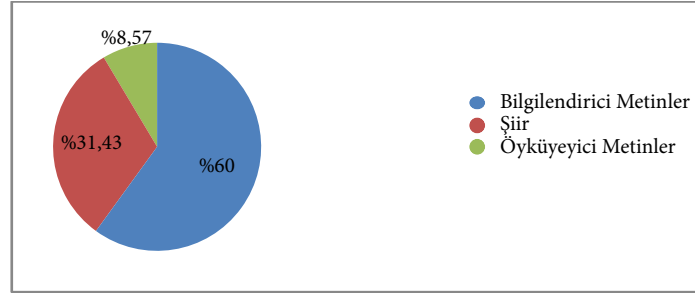
Bulgular ve Yorum

5. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Atölyelerinde Ürün Ortaya Koyarken Zorlandıkları Metin Türlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemini oluşturan 5. sınıf öğrencilerinin yazma atölyelerinde ürün ortaya koyarken zorlandıkları metin türlerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

5. Sınıf Öğrencilerinin Ürün Ortaya Koyarken Zorlandığı Metin Türleri



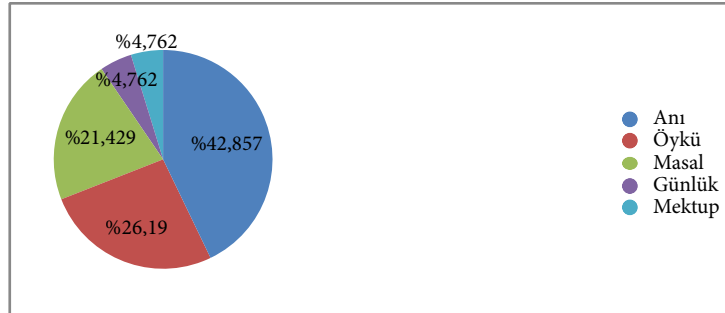
Şekil 1’ de 5. sınıf öğrencilerinin yazma atölyelerinde ürün ortaya koyarken zorlandıkları metin türlerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular yer almaktadır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin % 60’ının (21 kişi) bilgilendirici metin türünde % 31.43’ünün (11 kişi) şiir türünde % 8.57’sinin (3 kişi) de öyküleyici metin türünde ürün koymakta zorlanmaktadır. Bu bağlamda yazma atölyelerinde öğrencilerin ürün ortaya koyarken en çok zorlandığı metin türünün bilgilendirici metinler olduğu tespit edilmiştir.

5. Sınıf Öğrencilerinin Severek Yazdığı Metin Türlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemini oluşturan 5. sınıf öğrencilerinin severek yazdığı metin türlerine ilişkin bulgular Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2

5. Sınıf Öğrencilerinin Severek Yazdığı Metin Türleri



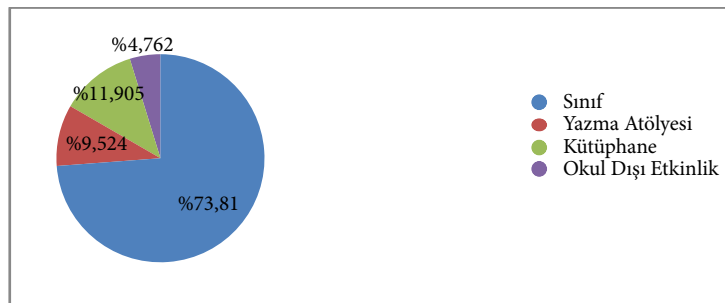
Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, 5. sınıf öğrencilerinin severek yazdığı metin türleri Şekil 2’de yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin % 42.86’sı (18 kişi) anı, % 26.19’ı (11 kişi) öykü, %21.43’ü (9 kişi) masal, % 4.76’ü (2 kişi) günlük ve % 4.76’ü (2 kişi) mektup yazmayı sevdiği tespit edilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin en severek yazdığı metin türünün anı olduğunu ve sırayla bunu öykü, masal, günlük ve mektubun takip ettiğini ifade etmişlerdir.

Üretim Atölyeleri için Kullanılan Mekânlara İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemini oluşturan üretim atölyeleri için kullanılan mekânlara ilişkin bulgular Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3

Üretim Atölyeleri İçin Kullanılan Mekânlar



Şekil 3'e bakıldığında üretim atölyeleri çalışmalarına yönelik okulların % 90.48'inde özel bir mekân ayrılmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu oluşturan %73.81'i (31 kişi) yazma atölyeleri çalışmalarını sınıfta, %11.90'ı (5 kişi) kütüphanede, %4.76'sı (2 kişi) okul dışı etkinlikler ile gerçekleştirmektedir. Geriye kalan % 9.52'sinin (4 kişi) üretim atölyeleri için ayrılan özel alanı kullandığı tespit edilmiştir. Bu durumun üretim atölyelerinin 2024 yılında ilk kez uygulamaya başlandığından dolayı olduğu düşünülmektedir. Önümüzdeki eğitim-öğretim yıllarında henüz yeni bir uygulama olan üretim atölyeleri için ayrılan mekân sayılarında artış olacağı düşünülmektedir.

Yazma Atölyelerinin Yazma Becerisine Etkisi İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem olan yazma atölyelerinin öğrencilerin yazma becerisine etkisiyle ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Yazma atölyelerinin yazma becerisine etkisi	f	%
Kendini yazılı olarak ifade edebilme becerisini geliştirir.	42	37.50
Yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusunda tecrübe sağlar.	15	13.39
Yazma motivasyonlarını artırır.	14	12.49
Yaratıcı yazı yazabilme becerilerini geliştirir.	13	11.60
Yazma aşamalarını öğrenmelerini sağlar.	20	22.4
Cümle kurabilme becerisini geliştirir.	8	8.96
Toplam	112	100

Katılımcı öğretmenler yazma atölyelerinin öğrencilerin yazma becerisine etkisine ilişkin 6 farklı kategoride 112 olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin 42'si yazma atölyelerinin öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilme becerisini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu görüş, yazma atölyelerinin yazma becerisi kategorisinde en yüksek frekansa sahiptir. Ö4 "Yazma atölyeleri öğrencilerin küçük yaşlarda yazma çalışması yapmasını sağlamış ve kendini daha iyi ifade edebilmesini sağlamıştır. Ö20 "Öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla birlikte yazma çalışmaları yapmaları onların rol model olarak birbirine destek olmasını sağladı." şeklinde ifade ederken "Üretim atölyelerinin öğrencileri geliştirdiğini düşünüyorum. Kendilerini ifade etme becerilerinin her yazma çalışmasında biraz daha ilerlediğini fark ediyorum." şeklinde ifade etmiştir. Yazma atölyelerinin yazma becerisine etkisi ile ilgili görüşlerine başvuru alan öğretmenler ayrıca şunları da ifade etmiştir: "Yazma atölyesinin öğrenciye yazma becerisinin kazandırılması açısından faydalıdır. Genellikle öğrencilerin kendini ifade etmesi konusunda bir etkisi vardır. Öğrencilerimize yazım kuralları konusunda tecrübe sağlamaktadır."(Ö8), "Kendini ifade etme becerileri, hayal gücünü kullanarak bunu yazısına aktarma, cümle kurma ve mantıksal sırayla olayları aktarma becerilerini geliştirmede fazlasıyla etkisi oldu. Öğrencilere farklı perspektifler sunarak yazma alışkanlığını daha keyifli hâle getiren üretim atölyeleri farklı fikirlerin ortaya çıkmasına ve düşünme becerilerinin gelişmesine ortam sağladı." (Ö35), "Üretim atölyeleri yazma becerilerinin daha somut hâle gelmesini sağlıyor yazma öğrenciler için daha anlamlı hâle geliyor ve öğrencilerin sevecek yazmalarını sağlıyor."(Ö9).

Öğretmenlerin Yazma Atölyelerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan öğretmenlerin yazma atölyelerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Yazma Atölyelerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yazma atölyelerinde karşılaşılan sorunlar	f	%
Sınıf mevcudunun kalabalık olması	10	11.62
Sürenin yetersiz olması	15	17.44
Öğrenci motivasyonunun düşük olması	10	11.62
Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin yetersizliği	9	10.46
Öğrencilerin yazı yazmada zorluk yaşaması	5	5.81
Öğrencilerin kelime hazinesinin yetersizliği	9	10.46
Öğrencilerin yazım ve noktalama konusundaki eksiklikleri	7	8.13

Tablo 4'ün devamı...

Yazma atölyelerinde karşılaşılan sorunlar	f	%
Bilgiye erişimin sınırlı olması	7	8,13
Öğrenci düzeylerindeki farklılıklar	6	6,97
Yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisine yönelik eksiklikleri	8	9,30
Toplam	86	99,94

Öğretmenler yazma atölyelerinde karşılaştıkları sorunları ilişkin 10 farklı kategoride 86 görüş bildirmişlerdir. En yüksek frekans değerine sahip olan sorun, sürenin yetersiz olmasıdır. Bunu, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve öğrenci motivasyonunun düşük olması takip etmektedir. Yazma atölyelerinde, karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerine başvuru alan öğretmenler şunları ifade etmişlerdir: “Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin aynı düzeyde olmaması karşılaştığım bir sorun. Yazısı erken biten öğrenci sabırsızlanıyor, arkadaşlarını beklemek istemiyor. Öğrenciye “Yazını görsellerle desteklemek ister misin?” sorusuyla arkadaşlarına müdahale etmesini engellemeye çalışıyorum.”(Ö2), “Öğrencilerin bilgiye erişimi sınırlı olduğu için verimli olmuyor. Ve seviyenin biraz üzerinde kalıyor.”(Ö3) “Öğrenciler ürün ortaya koyarken düşünceleri organize etmede sorun yaşamaktadır. Ayrıca öğrencilerin kelime hazinesinin sınırlı olması, yazma kaygılarının olması ve yazım ve noktalama kurallarındaki eksikliklerinden dolayı yazmada zorluk yaşamaktadırlar. Öğrencilerle ilgili yaşadığımız sorunların yanında bir de öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda süre ilgili sıkıntılar yaşamaktayız. Ayrıca kalabalık sınıflarda uygulanması çok zor oluyor.” (Ö27), “Öğrenciler atölye çalışmalarını belli bir zaman içerisinde tamamlayamıyorlar. Bazı atölye çalışmalarında sınıf dışı araştırma ve inceleme yapmaları gerekiyor ve bu araştırma inceleme noktasında yetersiz kalıyorlar.”(Ö11), “Öğrencilerden bazen yazmak istemeyen öğrenci olabiliyor. Aklıma gelmiyor, ben yazamıyorum gibi özgüven düşüklüğü yaşayan öğrencilerim olabiliyor. Öğrencilere bazen müzik açıyorum. Boya kalemleri ile süsleme yapıyorlar. Bazen karakterleri belirleyip aynı karakter üzerinden farklı metinler çıkarıyoruz. Bu şekilde ifade becerilerini geliştirdim, yazmayı eğlenceli hâle getirmeye çalıştım. Ortamda kendini rahat hissettikleri an daha rahat kendilerini ifade ediyorlar.”(Ö10), “Öğrencilerin yazma yetileri henüz yok denilebilir imla ve noktalama da sıkıntı yaşıyorlar.”(Ö33), “Bu etkinlikler planlanırken öğrencinin yapabileceği seviyede öğrenme çıktıları olmalıdır. Örneğin “Oyun Dünyası” adlı 1. temada her öğrencinin bilgisayar ortamında hazırlaması istenmiş ancak öğrenciler bu şekilde yapamadılar. Hem herkesin bilgisayarı yok hem de her öğrencinin istenilen şekilde bilgisayar kullanma becerileri eksik.” (Ö40) “Pandemi döneminde birinci sınıf olup okuma yazma sorunu olan ya da yabancı uyruklu öğrencilerin olduğu sınıfta ve sınıf mevcudunun kalabalık olduğu sınıflarda atölye çalışmalarımız çok zor oluyor.” (Ö38).

Öğretmenlerin Üretim Atölyeleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan öğretmenlerin üretim atölyeleri hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Üretim Atölyeleri Hakkında Öğretmen Görüşleri

Öğretmen görüşleri	f	%
Öğrencilerin öz güvenini arttırmaktadır.	17	19,54
Öğrencilerin yazar kimliğinin oluşmasında etkilidir.	8	9,19
Öğrencilerin öğrendiklerini uygulama imkânı sağlamaktadır.	21	24,13
Başarı duygusunu pekiştirmektedir.	18	20,68
Öğrenci motivasyonu arttırmaktadır.	16	18,39
Öğrencilerin iş birliği becerilerini geliştirmektedir.	7	8,04
Toplam	87	99,97

Öğretmenler üretim atölyeleri hakkında 6 farklı kategoride 87 görüş bildirmişlerdir. Üretim atölyeleri hakkında görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin en çok dile getirdikleri görüş, üretim atölyelerinin öğrencilere öğrendiklerini uygulamaya imkânı sağlaması olmuştur. Ayrıca öğretmenler şunları da ifade etmişlerdir: “Türkçe dersi dört temel beceriden oluşan bir derstir. Öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin her birini kazandırmak ve öğrencilerin kendini en iyi şekilde ifade etme becerisini kazandırmak, zihnindekini kâğıda dökme ve hayal gücünü kullanmaları adına Türkçe dersinin içeriğini zenginleştirdiğini düşünüyorum. Öğrenciyi merkeze alan atölyeler kurulması çok hoşuma giden ve fazlasıyla faydalı bulduğum bir çalışmadır.” (Ö5), “Yazma çalışmamız sonrasında öğrencilerimiz metinlerini arkadaşlarıyla paylaşıyorlar. Her öğrenciyi yazar sıfatını başa getirerek isim ve soyadı ile seslenerek arkadaşlarının karşısına davet ediyorum. Öğrenci metnini tanıtır okuyor. Hem özgüvenlerinin artmasında hem de konuşma becerilerini geliştirmeye

de etkisi oluyor.” (Ö1), “Üretim atölyelerinin faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin özgüvenlerinin artmasında, başarı duygularının pekişmesinde sorumluluk, bilincinin gelişmesinde yaratıcılığının artmasında iş birliği becerilerinin gelişmesinde ve motivasyon artışının sağlanmasında etkisi vardır.” (Ö6), “Fikir olarak üretim atölyelerinin faydalı buluyorum çünkü klasik yöntemin dışında öğrenciye özgürlük anının tanıyan bir yöntem.”(Ö23).

Öğretmenlerin Üretim Atölyelerinin Uygulanmasıyla İlgili Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan öğretmenlerin üretim atölyelerini hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Üretim Atölyelerinin Uygulanmasıyla İlgili Önerileri

Öğretmenlerin önerileri	f	%
Üretim atölyelerinin uygulanmasıyla ilgili öğretmenlere eğitim verilmelidir.	7	13.20
Esnek süreler verilmelidir.	15	28.30
Okullarda üretim atölyeleri için uygun koşullar oluşturulmalıdır.	20	37.73
Etkinlikler için kısa metinler seçilmelidir.	6	11.32
Öğrenci seviyesine uygun etkinlikler planlanmalıdır.	5	9.43
Toplam	53	99.98

Öğretmenler üretim atölyelerinin uygulanmasına ilişkin 5 farklı kategoride 53 görüş bildirmişlerdir. Üretim atölyelerinin uygulanmasına yönelik görüşlerine başvuru alan öğretmenler şunları ifade etmiştir: “Öğretmenlere üretim atölyelerinin uygulanması konusunda detaylı bir eğitim verilmesi gerekmektedir. Bunun için bir seminer ya da eğitim düzenlenebilir.” (Ö9), “Bir metni yazmak için ayrılan süre kişiden kişiye farklılık gösteriyor bu yüzden esnek süreler belirlenebilir.”(Ö29), “Öğrencilerin hazır bulunuşu göz önüne alınarak farklı şehirler ya da bölgeler için çeşitlendirilebilir.” (Ö30), “Sınıflarda bazen yazma becerisi zayıf olan öğrencilerimiz ya da BEP öğrencilerimiz olabiliyor. Bunun için yazma yanında bunu destekleyen materyallerin atölyelerde bulunması gerekiyor. Hiçbir öğrencinin ders dışı kalmadan kendini yazarak ya da çizerek ifade etmesi için her okulda gerekli materyal ve atölye ortamını sağlamalı. Bu konuda bir çalışma var evet ama her okulda yeterli imkânla bu ortamın kurulup kurulmadığı incelenmelidir.”(Ö15), “Üretim atölyeleri için okullarda uygun koşullar oluşturulmalıdır.”(Ö4), “Öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurarak yazma atölyeleri daha basit düzeyden başlatılıp kademeli olarak arttırılabilir.”(Ö22).

Sonuç ve Tartışma

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile eğitim-öğretim hayatımıza giren üretim atölyeleri hakkında, çalışma grubundaki öğretmenler olumlu görüş bildirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, üretim atölyeleri sayesinde öğrencilerin öz güveninin arttığı, öğrencilere öğrendiklerini uygulama imkânı sağladığı, onların başarı duygusunu pekiştirerek motivasyonlarını arttırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca, bu atölyelerin, öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade edebilme becerisini geliştirdiği, yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusunda tecrübe sağladığı, öğrencilerin duygularını yazarak ifade etme alışkanlığı kazandırdığı, yaratıcı yazı yazabilme becerilerini geliştirdiği, yazma aşamalarını öğrenmelerini sağladığı, cümle kurabilme becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yer alan Kademeli Sorumluluk Devri Modeli (KSDM), yazma öğretiminin yapılandırılmasında öğrenciye aşamalı biçimde rehberlik sunmayı esas alır. Bu yaklaşım, uluslararası literatürde “Gradual Release of Responsibility (GRR)” modeli olarak tanımlanmakta olup Pearson ve Gallagher (1983) tarafından geliştirilmiştir. Her iki model de öğretimin başında öğretmenin aktif rol aldığı, ardından sorumluluğun giderek öğrenciye devredildiği bir süreci temel alır. KSDM’de olduğu gibi GRR modelinde de “modelleme – birlikte yapma – bağımsız uygulama” aşamaları bulunur. Dolayısıyla KSDM’nin, uluslararası yazma öğretimi yaklaşımlarıyla doğrudan örtüştüğü ve evrensel öğretim ilkeleriyle tutarlı olduğu söylenebilir.

Atölye temelli yazma öğretimi, yalnızca Türkiye’ye özgü bir uygulama değildir. Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere birçok ülkede uygulanan “Writing Workshop” modeli, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede aktif, üretken ve süreç odaklı bir yaklaşım benimser (Graves, 1983; Calkins, 1994). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yer alan üretim atölyeleri de benzer biçimde öğrenci merkezlidir ve öğrencinin kendi yazma sürecini deneyimlemesine fırsat tanır. Bu bağlamda, üretim atölyeleri pedagojik olarak çağdaş atölye temelli uygulamalarla örtüşmektedir. Üretim atölyelerinde uygulanan etkinlikler, yazma öğretiminde yaygın olarak benimsenen süreç temelli (process-oriented) ve tür temelli (genre-based) yaklaşımlarla örtüşmektedir. Süreç temelli yaklaşımda yazma, planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve yayımlama gibi aşamalardan oluşan dinamik bir süreç olarak ele alınır (Flower & Hayes, 1981).

Türkiye’de 2024 Türkçe Öğretim Programı da bu aşamaları içeren yazma stratejilerini benimsemektedir. Öte yandan, üretim atölyelerinde metin türüne uygun yazı yazılması da tür temelli yaklaşımın uygulandığını göstermektedir. Bu yönüyle Türkiye’deki uygulamaların, uluslararası yazma pedagojisiyle tutarlı olduğu görülmektedir. Günümüzde yazma öğretimi yalnızca geleneksel kağıt-kalemle sınırlı kalmayıp dijital teknolojilerle bütünleşmiştir. Özellikle çok modlu metin üretimi (multimodal composition), öğrencilerin yazılı metinleri görsel, işitsel ve dijital öğelerle birleştirerek ifade etmelerini teşvik eder (Walsh, 2010). 2024 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan üretim atölyeleri, dijital materyallerin kullanımını teşvik ederek öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeye katkı sağlar. Bu yönüyle üretim atölyeleri, çağdaş yazma eğilimleriyle uyumludur. Üretim atölyeleri, yalnızca Türkiye bağlamında değil, uluslararası yazma eğitimi yaklaşımlarıyla karşılaştırıldığında da yenilikçi ve öğrenci merkezli bir uygulamadır.

Üretim atölyeleri 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bir yenilik olması ve önceki programlarda yer almaması nedeniyle literatürde bu konuda yapılmış çalışma yer almamaktadır. Ancak araştırma kapsamında oluşturulan altıncı alt problem olan yazma atölyelerinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin yazma konusunda karşılaştıkları problemlerle ilgili yapılan alandaki diğer çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Sınıflarda yazma etkinlikleri kapsamında hazırlanan çalışmalarda öğrencilerin yaşadığı problemler ile yazma atölyelerinde öğrencilerin yaşadığı problemler benzerdir. Bu bağlamda Çalışkan ve Sur’un (2022), konuşma ve yazma etkinliklerine yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları problemlerin öğrencilerin kelime dağarcığının zayıf olması, öğrencilerdeki ön bilgilerin eksikliği, kitap okuma alışkanlığının olmaması, isteksizlik, ders kitaplarındaki eksiklikler ve okuma yazma bilmemeleri olduğunu tespit etmiştir. Aydın (2022) da Türkçe dersleri kapsamında düzenlenen yazma uygulamalarında öğretmenlerin karşılaştığı problemleri ele aldığı çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmasında, öğretmenlerin en sık karşılaştığı problemin öğrencilerin kendini ifade edememesi olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğrencilerin yazma kaygılarının yüksek olması, yazma motivasyonlarının düşük olması ve yazma süreçleriyle ilgili sıkıntılar yaşamaları çalışmasının diğer problem durumlarıdır. Tok ve Ünlü (2014), ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunları tespit etmeye yönelik hazırladığı çalışmasında, Aydın (2022) ve Çalışkan ve Sur’un (2022) sonuçlarına benzer sorunlara ulaşmıştır. Moses ve Mohamad (2019) ikinci kademe öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaştığı zorluklar üzerine, yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin fikirlerini organize etmede ve yazılarını mantıklı bir şekilde yapılandırma güçlükleri yaşadığını belirtmektedir. Bu durumun, özellikle yazma becerilerinin giriş, gelişme ve sonuç gibi temel yapı taşlarının eksik olduğu durumlarda dikkat çektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca, dilbilgisi ve yazım kuralları alanındaki eksikliklerin öğrencilerin yazma sürecini karmaşıktırdığı vurgulanmaktadır. Ghafar (2023) da , öğrencilerin sınırlı kelime dağarcığının, düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmelerini zorlaştırdığını ve bu durumun yazma becerilerinin gelişimini kısıtladığını ifade etmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin düşük motivasyon düzeyleri, yazma sürecine yönelik isteksizliği artırmakta ve yazma etkinliklerinin ilgi çekici hale getirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin zaman yönetimi konusundaki eksiklikleri, yazma görevlerini tamamlamak için yeterli vakit ayırmalarını zorlaştırmakta ve bu zorluk akademik performanslarını olumsuz etkilemektedir (Ghafar, 2023).

Bu çalışmada da en sık karşılaşılan problemler, öğrencilerin kendini ifade etmede zorlanması, kelime hazinelerinin yetersiz olması, öğrencilerin tecrübesiz olması, ilkökulda yazma becerisi kazanmamış olmaları ve yazı yazarken plan yapamamaları olarak ortaya konulmuştur. Alanda yapılan çalışmalarda (Can ve Altunbaş Yavuz, 2017; Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018; Bahşi ve Sis, 2019; Öztürk, 2012; Zorbaz, 2011) öğrencilerin yazma becerisinde sorun yaşadığını ve bu sorunların yıllar içerisinde değişmeyip benzer şekilde devam ettiğini göstermektedir. Yapılan çalışmalarda yazma becerisinde en sık karşılaşılan problemin öğrencilerin *kendini ifade etmede zorlanması* olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın dördüncü alt problemi olan üretim atölyelerinin yazma becerisine etkisi ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgularında ise, yazma atölyelerinin *öğrencilerin kendini ifade edebilme becerisini* geliştirdiği sonucunu ulaşılmıştır. Bu sonuç ile OTDÖP’ye yazma atölyelerinin eklenmesinin yazma becerisinde en sık karşılaşılan soruna çözüm getirdiği ortaya konulmuştur.

Çalışma kapsamında öğrencilerin ürün ortaya koyarken en çok zorlandığı metin türünü bilgilendirici metinlerdir. Dunn’a (2021) göre de, öğrenciler bilgilendirici ve açıklayıcı metinlerde genellikle zorluk yaşamaktadır. Bunun temel nedeni, karmaşık bilgilerin düzenlenmesi ve açık bir şekilde sunulması gerektiğinden, yazma sürecinin daha fazla planlama ve gelişmiş dil becerileri gerektirmesidir. Üretim atölyelerinin yazma becerisine etkisinin incelendiği bu çalışmada öğrencilerin en zorlandığı metin türünün bilgilendirici metin olduğu tespit edilirken en çok yazmayı sevdiği türlerin de yine bilgilendirici metin türlerinden olan anı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bilgilendirici metinleri yazmaya zorlanmalarına rağmen yine de en çok yazmayı sevdikleri türün anı olması onların kendi yaşantılardan olan konuları yazmak istemesinden dolayıdır. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010), 4.861 öğrencinin yazılı anlatım uygulama kâğıtlarını inceleyerek hazırladıkları ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımda tercih ettiklerini konulara ilişkin çalışmalarında öğrencilerin en çok kendi yaşadığı konuları anlatan yazılar yazmayı tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Bu da gösteriyor ki 5. sınıf öğrencileri dilekçe, yönerge metinleri, öz geçmiş gibi bilgilendirici metinleri yazmada zorlanırken kendi hayatlarından izler taşıyan anıları yazmayı sevmektedirler. Üretim atölyelerinde yazma etkinlikleri hazırlanırken öğrencilerin severek yazdığı metin türleriyle başlanıp kademeli bir şekilde diğer türleri yazmalarının istenmesi öğrencilerin ürün ortaya koyabileceği inancına varmalarını ve yazma motivasyonlarının artmasını sağlayacaktır. Bu çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin yazmayı en çok sevdiği türün anı olduğu ortaya konulurken bununla birlikte öğrencilerin öykü, günlük ve masal yazmayı sevindikleri de tespit edilmiştir. Bu bağlamda üretim atölyelerinde günlük yazma etkinlikleri yapılması evde de öğrencilerin günlük tutmalarının teşvik edilmesi onlara

düzenli yazma alışkanlığı kazandırması açısından önemlidir. Özbay ve Zorbaz (2012), ortaokul öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyinin belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin günlük tutmasının yazma tutukluğu yaşama ihtimallerinin önüne geçtiğini tespit etmişlerdir. Öğrencilerin hem düzenli yazma alışkanlığı kazanması hem de yazma tutukluğu yaşama ihtimallerinin önüne geçilmesi için sevdiği türleri üretim atölyelerinde yazmaları ve okul dışı etkinliklerle desteklenmesi önemlidir. Ayrıca Endarwati vd. (2023), yazma becerilerini geliştirmek için görsel araçların, öğrencilerin yazma süreçlerini daha etkili bir şekilde organize etmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu yenilikçi yaklaşımlar, yazma becerilerinin geliştirilmesi için önemli bir destek sunmakta ve öğrencilerin yazma sürecine dahil olma motivasyonunu artırmaktadır. Bu bağlamda üretim atölyelerinde öğrencilerin motivasyonunun artırılması için yazma sürecine görsel araçlar dahil edilmelidir.

Üretim atölyelerinin eğitim öğretim hayatına yeni girmiş olmasından dolayı bu atölye uygulamalarında süre, mekân ve sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı öğretmenlerin atölye uygulamalarında sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre okulların büyük bir kısmında üretim atölyeleri için özel bir mekân ayrılmamıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu atölye çalışmalarını sınıflarda, bir kısmı kütüphanede ya da okul dışında yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok azı yazma atölyeleri için ayrılan özel mekânlarda etkinliklerini yapmaktadırlar. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda üretim atölyelerinin uygulanma esaslarında atölye çalışmaları için illa özel bir yer hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Programda, okul şartları göz önünde bulundurularak mekânların belirlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak her ne kadar programda üretim atölyeleri için ayrı mekân oluşturmanın zorunlu olmadığı ileri sürülse de öğretmenler atölye çalışmaları için okullarda uygun koşulların oluşturulmasını beklemektedirler. Zaman yönetimi konusu, özellikle yoğun müfredat programı nedeniyle öğrencilerin yazma görevlerini tamamlamak için yeterli vakit ayıramamalarına neden olmaktadır (Hyland, 2003). Moses ve Mohamad (2019), öğrencilerin yazma süreçlerini zaman sınırlamaları altında yürütmek zorunda kaldıklarında stres yaşadığını ve bu durumun yazılarının kalitesini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedir. Zaman yönetimi, yalnızca yazma sürecinde öğrenciler için değil, üretim atölyelerinde de eğitim süreçlerini etkileyen önemli bir zorluktur. Moses ve Mohamad'ın (2019) belirttiği gibi, zaman sınırlamaları yalnızca öğrencilerin stres seviyelerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda yazılı üretimin kalitesini de olumsuz etkiler. Bu durum, eğitim-öğretim bağlamında yeni uygulamaya konulan üretim atölyeleri için daha karmaşık hale gelebilir. Üretim atölyelerinde süre kısıtlamaları, sınıfların kalabalık olması ve mekân sıkıntısı gibi faktörler, öğretmenlerin etkin bir şekilde bu tür uygulamaları gerçekleştirmelerini zorlaştırmaktadır. Bu tespitler, atölye uygulamalarının planlanmasında daha fazla özen gösterilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin yazma ve üretim süreçlerini desteklemek için daha esnek zaman planlamaları, uygun sınıf düzenlemeleri ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlar geliştirmelidir. Bu tür yenilikçi çözümler, atölye uygulamalarının etkinliğini artırmada önemli bir rol oynayabilir. Öğretmenler üretim atölyelerinin uygulanmasına yönelik olarak üretim atölyelerinin uygulanmasıyla ilgili öğretmenlere eğitim verilmesini, öğrencilerin yazma becerilerindeki farklılıkları göz önüne alınarak esnek süreler verilmesini ve öğrenci seviyesine uygun etkinlikler planlanmasını önermektedirler. Bu öneriler, eğitim sürecinin daha etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Kaynaklar

- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 12-26. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.947657>
- Bahşi, N. ve Sis, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma düzeyleri ve yazılarında karşılaşılan sorunlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(224), 181-211.
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290. <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>
- Başkan, A. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 453-467. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.46660-465652>
- Benzer, A. ve Masun, A. F. (2024). Türkçe Öğretiminde 2021-2023 Yılları Arasında Yazma Becerisi Üzerine Yapılan Çalışmalardaki Eğilimler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(1), 1-24.
- Broadbent, J. ve Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Calkins, L. M. (1994). *The art of teaching writing*. Heinemann.
- Can, B., ve Altunbaş Yavuz, S. (2017). Okuma-yazma güçlüğü: Kimin için?. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 86-113. <https://doi.org/10.29065/usakead.300983>

- Çalışkan, G. ve Sur, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları konuşma ve yazma etkinliklerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 401-417. <https://doi.org/10.16916/aded.1061889>
- Day, C. ve Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Dunn, M. (2021) The Challenges of Struggling Writers: Strategies That Can Help. *Educ. Sci.*, 11, 795. <https://doi.org/10.3390/educsci.11120795>
- Ertmer, P. A. ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Endarwati., Anwar, K. ve Maruf, N. (2023). Exploring the challenges faced by teachers in teaching writing skills and how anchor charts can address them. *English Review: Journal of English Education*, 11(3), 629-640. <https://doi.org/10.25134/erjee.v11i3.8421>
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College.
- Ghafar, Z., N. (2023). Teaching writing to Students of English as a foreign language: The Challenges Faced by Teachers. *Journal of Digital Learning and Distance Education*, 2(2), 483-490. <https://doi.org/10.56778/jdlde.v2i1.123>
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Şener, G. E. ve Kana, F. (2021). Yazma Tekniklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 353-382. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.737742>
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 59-72.
- Kaya, M. ve Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146.
- Kuşdemir, Y., Kurban, H. ve Bulut, P. (2018). Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili eylem araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1190-1209.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2014). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi/Examining the written expressions of primary school graders as regard to their choice of topics. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. <https://tyymm.meb.gov.tr>
- Moses, R. ve Mohamad, M. (2019) Challenges Faced by Students and Teachers on Writing Skills in ESL Contexts: A Literature Review. *Creative Education*, 10, 3385-3391. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1013260>
- Özbay, M. (2011). *Özel öğretim yöntemleri*. Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Zorbaz (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyi üzerine bir değerlendirme. *Western Anatolia Journal of Educational Science*. 3(5). 128.
- Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim İkinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Pearson, P. D. ve Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317-344. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90019-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X)
- Susar, F. (2016). İlköğretimde Türkçe Derslerinde Öğrenci Boyutunda Karşılaşılan Sorunlar ve Bu sorunların Öğretmen Başarısına Etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 87-105.
- Süğümlü, Ü. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Çalışmalarındaki Yazım ve Noktalama Hatalarının Belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 528-542. <https://doi.org/10.16916/aded.706748>
- Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.

Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146>

Uçan, S. (2021). *Durum çalışması araştırması*. S. Şen & İ. Yıldırım (Eds). Eğitimde araştırma yöntemleri. 227-248. Nobel.

Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: Son çeyrek asrın değerlendirmesi, *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 2273-2294. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9479>

Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) İncelenmesi. *Temel Eğitim*, 6(24), 76-88.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211-239.

Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *Education Sciences*, 6(3), 2271-2280.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik Kurul Karar Tarihi: 12.11.2024

Etik Kurul Karar Sayısı: 2024-18