

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 K  krer

*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 açılımlı 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 (Gömleksiz 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 yapılandığı 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 sayı 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 İlgiyi 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 yaşad 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 oluşturması 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 ıraklığı 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